

ISSN 2223-5752

Науковий вісник

ІНСТИТУТУ ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНОЇ ОСВІТИ НАПН УКРАЇНИ.
ПРОФЕСІЙНА ПЕДАГОГІКА

№ 06'2013

Заснований

07 квітня 2011 року

Засновник

*Інститут професійно-технічної
освіти НАПН України*

Головний редактор

Валентина Радкевич

Видається 2 рази на рік

**Зареєстровано Міністерством
юстиції України**

**Свідоцтво про державну
реєстрацію друкованого засобу
масової інформації**
серія КВ № 17626-6476Р

Рекомендовано до друку

*Вченою радою Інституту
професійно-технічної освіти
НАПН України
(протокол № 6 від 10.07.2013 р.)*

Рецензування статей здійснено
членами редакційної колегії

Адреса редакції:

*03045, м. Київ,
Чапаєвське шосе, 98
Інститут професійно-технічної
освіти НАПН України
тел/факс (044) 259-45-53,
252-71-75
E-mail: ipto_info@ukr.net*

© Інститут професійно-технічної освіти НАПН України, 2013

У збірнику розглядаються теоретико-методологічні та методичні засади модернізації професійної освіти і навчання в сучасних соціально-економічних умовах. Проаналізовано концептуальні підходи до професійної орієнтації та виховання учнівської молоді, формування змісту професійної освіти на компетентнісній основі, створення електронних підручників для системи ПТО, розвитку інформаційно-аналітичної компетентності педагогічних працівників ПТНЗ.

Для науковців, науково-педагогічних і педагогічних працівників ВНЗ, ПТНЗ, структурних навчальних підрозділів підприємств, інститутів післядипломної педагогічної освіти, наукових, навчально-методичних центрів ПТО, аспірантів, докторантів.

Голова редакційної колегії

Валентина Радкевич,

доктор педагогічних наук, професор,
член-кореспондент НАПН України,
директор Інституту професійно-технічної освіти
НАПН України

Редакційна колегія

Андрій Гуржій (доктор технічних наук, професор, віце-президент НАНП України, дійсний член НАПН України), **Галина Єльнікова** (доктор педагогічних наук, професор, заступник директора з наукової роботи ІПТО НАПН України, заступник голови редакційної колегії), **Олександр Діденко** (доктор педагогічних наук, професор, головний науковий співробітник лабораторії підручникотворення для ПТО НАПН України), **Валентина Лозовецька** (доктор педагогічних наук, професор, головний науковий співробітник ІПТО НАПН України), **Петро Лузан** (доктор педагогічних наук, професор, головний науковий співробітник ІПТО НАПН України), **Нелля Ничкало** (доктор педагогічних наук, професор, академік-секретар Відділення професійної освіти і освіти дорослих НАПН України, дійсний член НАПН України), **Валерій Орлов** (доктор педагогічних наук, професор, провідний науковий співробітник ІПТО НАПН України), **Людмила Пуховська** (доктор педагогічних наук, професор, головний науковий співробітник ІПТО НАПН України), **Василь Савченко** (доктор економічних наук, професор, головний науковий співробітник ІПТО НАПН України), **Валентина Свистун** (доктор педагогічних наук, доцент, завідувач лабораторії управління професійно-технічною освітою ІПТО НАПН України), **Лілія Сушенцева** (доктор педагогічних наук, доцент, завідувач лабораторії змісту професійної освіти і навчання ІПТО НАПН України), **Олена Слатвінська** (кандидат біологічних наук, старший науковий співробітник лабораторії методик професійної освіти і навчання ІПТО НАПН України (відповідальний секретар), **Василь Ягупов** (доктор педагогічних наук, професор, провідний науковий співробітник лабораторії «Всеукраїнський інформаційно-аналітичний центр ПТО» ІПТО НАПН України).

Міжнародна редакційна колегія

Олександр Батишев (доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент Російської академії освіти), **Казимір Денек** (доктор (габілітований), професор (звичайний), член Комітету Наук Педагогічних Польської Академії наук, м. Познань, Польща), **Мартіна Лубіова** (доктор юриспруденції, доктор у галузі статистики, заступник директора Інституту прогнозування Академії наук Словаччини), **Георгій Рудик** (доктор педагогічних наук, професор, директор Центру сучасної педагогіки «Навчання без кордонів», Канада), **Аркадій Шкляр** (доктор педагогічних наук, професор, ректор Республіканського інституту професійної освіти Республіки Білорусь, віце-президент Білоруської Академії освіти).

Статті реферуються у Національній бібліотеці України імені В.І. Вернадського, бібліотеці імені В.О. Сухомлинського, Національній парламентській бібліотеці України, Харківській державній науково-вій бібліотеці імені В.Г. Короленка, Львівській національній науковій бібліотеці України імені В. Стефаника, Одеській Національній науковій бібліотеці імені М. Горького.

Над випуском працювали

Відповідальний редактор
Літературний редактор

Лідія Гуменна
Валентин Береговий

Н 34 Науковий вісник Інституту професійно-технічної освіти НАПН України. Професійна педагогіка : зб. наук. праць : Вип. 6 / Інст-т проф.-тех. освіти НАПН України ; [Ред. кол. : В. О. Радкевич (голова) та ін.]. – К. : Педагогічна думка, 2013. – 88 с. – Бібліогр. наприкінці ст.

Усі права автор передає «Науковому віснику Інституту професійно-технічної освіти НАПН України. Професійна педагогіка»

Розділ I

**ТЕОРЕТИЧНІ І МЕТОДИЧНІ ОСНОВИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ
МАЙБУТНІХ КВАЛІФІКОВАНИХ РОБІТНИКІВ**

Дмитро Закатнов

ДОСВІД ОЦІНЮВАННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ ФУНКЦІОНУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО-
ТЕХНІЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ У ПОСТРАДЯНСЬКИХ КРАЇНАХ..... 5

Петро Лузан

СУТЬ І ДЕФІНІЦІЯ ПОНЯТТЯ «ПЕДАГОГІЧНА ТЕХНОЛОГІЯ»..... 12

Людмила Пуховська

СПІВРОБІТНИЦТВО В СФЕРІ ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНОЇ ОСВІТИ В ЄВРОПІ:
ПОЛІТИКА, ІНСТРУМЕНТИ ІНТЕГРАЦІЇ, ПЕРСПЕКТИВНІ ШЛЯХИ..... 19

Василь Ягупов

СТАНОВЛЕНИЕ ПОНЯТИЙНО-ТЕРМИНОЛОГИЧЕСКОГО АППАРАТА
КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА К ПРОФЕССИОНАЛЬНОМУ ОБРАЗОВАНИЮ..... 26

Розділ II

КОНЦЕПТУАЛЬНІ ЗАСАДИ МОДЕРНІЗАЦІЇ ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНОЇ ОСВІТИ

Олександр Кошук

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНИХ ЗДІБНОСТЕЙ МАЙБУТНІХ КВАЛІФІКОВАНИХ
РОБІТНИКІВ СІЛЬСЬКОГО ГОСПОДАРСТВА ЗАСОБАМИ ПЕДАГОГІЧНОЇ ГРИ..... 34

Світлана Кравець

КЛЮЧОВІ КОМПЕТЕНТНОСТІ В ОНОВЛЕННІ ЗМІСТУ
ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ РЕСТОРАННОГО СЕРВІСУ..... 40

Юлія Палькевич

ЕКОНОМІЧНІ АСПЕКТИ УПРАВЛІННЯ РОЗВИТКОМ
ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ В РИНКОВИХ УМОВАХ..... 46

Олександр Сушенцев

ОНОВЛЕННЯ ЗМІСТУ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ОПОРЯДЖУВАЛЬНИКІВ
БУДІВЕЛЬНИХ НА ОСНОВІ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПІДХОДУ..... 52

Розділ III
ІНФОРМАТИЗАЦІЯ ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНОЇ ОСВІТИ

Андрій Гуралюк

ФЕНОМЕН ЕЛЕКТРОННОГО ПІДРУЧНИКА..... 57

Віктор Шевченко

ЕЛЕКТРОННИЙ ПІДРУЧНИК НОВОГО ПОКОЛІННЯ В ІНФОРМАЦІЙНІЙ ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІЙ СИСТЕМІ ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНОЇ ОСВІТИ..... 64

Розділ IV
ПРОБЛЕМИ ПРОФЕСІЙНОЇ ОРІЄНТАЦІЇ І ВИХОВАННЯ
В СИСТЕМІ ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНОЇ ОСВІТИ

Валерій Орлов

ВИХОВНИЙ ПРОЦЕС І ПРОБЛЕМИ ІНДИВІДУАЛІЗАЦІЇ
В СИСТЕМІ ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНОЇ ОСВІТИ..... 73

Юрій Павлов

ПРИНЦИПИ І ПІДХОДИ ДО ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОГО ЗДОРОВ'Я
УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ У ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ..... 78

Вимоги до авторів..... 84

Contents..... 85

РОЗДІЛ I

ТЕОРЕТИЧНІ І МЕТОДИЧНІ ОСНОВИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ КВАЛІФІКОВАНИХ РОБІТНИКІВ

УДК 377.014.6:005.642.4 (47+57)

ДОСВІД ОЦІНЮВАННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ ФУНКЦІОНУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ У ПОСТРАДЯНСЬКИХ КРАЇНАХ

Закатнов Дмитро Олексійович,

*кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник,
завідувач лабораторії професійної орієнтації і виховання
Інституту професійно-технічної освіти НАПН України*

КЛЮЧОВІ СЛОВА:

професійно-технічна освіта, оцінка ефективності функціонування, загальнодержавна й регіональні системи оцінювання ефективності якості освіти.

Реферат

Розглянуто підходи до оцінювання ефективності функціонування як системи професійно-технічної освіти в цілому, так і окремих навчальних закладів. У Російській Федерації, Республіці Білорусь і Республіці Казахстан проблема оцінювання ефективності функціонування професійно-технічного навчального закладу належить до числа актуальних, оскільки вона розглядається як елемент інформаційної бази модернізації відповідної системи освіти. Незважаючи на посилення на міжнародний досвід, у різних країнах підходи до оцінювання ефективності різноманітні й орієнтовані на моніторинг різних результатів (оцінювання рівня професійної підготовленості в Республіці Казахстан, тобто оцінювання лише кінцевого результату освітнього процесу, оцінювання поточних і кінцевого результатів діяльності професійно-технічного навчального закладу в Республіці Білорусь і Російській Федерації). Як тенденцію можна визначити створення спеціальних державних установ, що оцінюють якість освіти на загальнодержавному й регіональних рівнях (Республіка Казахстан), і впровадження в Російській Федерації загальнодержавної й регіональних систем оцінювання якості освіти. У Республіці Білорусь разом з оцінюванням «традиційних» показників діяльності закладу професійно-технічної освіти (контингент, матеріальна база, кадрове забезпечення тощо) оцінюється його виховна ефективність. Перспективну методіку інтегрованого оцінювання ефективності діяльності закладу професійно-технічної освіти («традиційні» показники плюс ефективність виховної роботи) доцільно вибудувувати на засадах компетентнісного підходу.

Вступ

Соціально-економічні перетворення, які зумовили появу й розвиток в Україні ринку робочої сили, передбачають підвищення ефективності функціонування закладів професійної освіти і, відповідно, розробку показників його оцінювання. При цьому система професійно-технічної освіти сама задає собі якість підготовки учнів, розробляючи відповідні освітні стандарти й, як правило, сама оцінює отримані результати. Сьогодні ефективність функціонування освітніх систем оцінюється за параметрами, які фактично ними ж і визначаються. Водночас проблеми оцінювання ефективності та якості професійно-технічної освіти є базовими в процесі модернізації сучасної системи підготовки кваліфікованих робочих кадрів, виступають основними показниками результативності проведених у ній реформ. Успішне розв'язання зазначених проблем передбачає їх теоретичне осмислення із врахуванням позитивного міжнародного досвіду, розробку наукового підходу до процедури моніторингу стану й результатів навчально-виховного процесу в професійно-технічних навчальних закладах (ПТНЗ).

Аналіз досліджень і публікацій

Методологія порівняльно-педагогічних досліджень освітніх систем різних країн відображена в працях Б. Гершунського, В. Краєвського, М. Красовицького, О. Локшиної, Б. Мельниченка, М. Никандрова та інших дослідників. Теоретичні проблеми ефективності і якості професійно-технічної освіти розкриті в роботах В. Беспалька, Н. Ничкало, П. Новикова, В. Радкевич, О. Щербак та ін. Аналіз міжнародного досвіду оцінювання ефективності та якості професійної освіти міститься в працях вітчизняних учених і дослідників із ближнього зарубіжжя – Ю. Коваленка, В. Лозовецької, В. Малишевої, В. Полонського, Г. Федотової, Т. Яркіна. Однак рівень теоретичної та практичної розробленості даної проблеми не можна вважати достатнім і відповідним щодо завдань модернізації національної системи професійно-технічної освіти.

Мета статті

Аналіз підходів, які розробляються, щодо оцінювання ефективності функціонування ПТНЗ в країнах СНД.

Виклад основного матеріалу

Система оцінювання якості професійно-технічної освіти у Республіці Білорусь розробляється в рамках загальнодержавної програми «Якість», що спрямована на створення систем менеджменту якості, заснованих на вимогах міжнародного стандарту – ISO 9001. Республіканським інститутом професійної освіти було проведено науково-дослідну роботу щодо науково-методичного забезпечення розробки й впровадження систем управління якістю у закладах професійно-технічної освіти (ПТО) відповідно до міжнародних стандартів. За результатами НДР було розроблено проект методики оцінювання системи менеджменту якості й методика самооцінки діяльності закладів професійно-технічної освіти (ПТО) відповідно до вимог ISO 9001–2001 [12], методичні рекомендації з організації моніторингу системи професійно-технічної освіти і рекомендації з проектування та впровадження системи менеджменту якості у закладах ПТО [1]. Показники ефективності функціонування установ ПТО зведені в групи: «Відомості про навчальний заклад», «Кадрове забезпечення навчального процесу», «Бібліотечне й інформаційне забезпечення навчального процесу», «Матеріально-технічна база», «Соціально-побутові умови учнів», «Якість підготовки фахівців», тобто оцінювання базується на вивченні організації навчального процесу. Принагідно зазначимо, що у Білорусії значна увага приділяється і проблемі оцінювання якості виховного процесу в установах ПТО [8].

У Республіці Казахстан (РК) оцінювання ефективності професійно-технічної освіти здійснюється на основі Національної системи оцінювання якості освіти (НСОЯО), яку створено на початку 2000-х років. Основною метою розробки НСОЯО є досягнення якості освіти, яка забезпечуватиме конкурентоспроможність системи освіти Республіки Казахстан і її фахівців на міжнародному освітньому просторі й ринку праці. НСОЯО є сукупністю способів, засобів і організаційних структур для забезпечення відповідності якості освіти вимогам державних загальнообов'язкових стандартів та умов її досягнення при сприянні зовнішньої й внутрішнього оцінювання [6]. Основними завданнями системи є: інституційне оцінювання якості освіти на всіх її рівнях; здійснення зовнішнього оцінювання навчальних досягнень учнів на всіх рівнях освіти; оцінювання діяльності вчителів і викладачів; удосконалення процесу викладання й навчання; проведення системного і порівняльного аналізів якості освітніх послуг організацій освіти; підтримка сталого розвитку освітньої системи; одержання об'єктивної інформації щодо системи освіти, необхідної для забезпечення конституційних прав громадян країни на якісну освіту; забезпечення наступності результатів оцінювання між етапами безперервної системи освіти; моніторинг навчальних досягнень учнів у рамках міжнародних досліджень для зіставлення національних державних загальнообов'язкових стандартів освіти з міжнародними.

У 2005 р. було створене Республіканське державне підприємство «Національний центр оцінювання якості освіти», підпорядковане Міністерству освіти й науки РК. До структури НЦОЯО входять кілька інститутів, зокрема Інститут моніторингу якості освіти та Інститут педагогічних вимірювань. Основними завданнями Інституту моніторингу якості освіти є: розробка й запровадження показників та індикаторів, адекватних міжнародним, для оцінювання якості освітніх досягнень учнів й організації процесу навчання і виховання; створення єдиної бази даних освітнього моніторингу, спрямованого на аналіз показників статистичної звітності й індикаторів розвитку освіти, розробка нового їх переліку; розробка і впровадження обласних систем оцінювання якості середньої освіти, що передбачає створення моделі обласної системи оцінювання якості освіти й запровадження оцінних технологій системи її оцінювання. Інститут педагогічних вимірювань утворений для сприяння оцінюванню якості освіти, розробки високоефективних технологій і методик педагогічних вимірювань, оцінювання якості освіти та інших заходів щодо оцінювання якості освіти з використанням вимірювальних технологій [4]. Оцінювання ефективності професійної освіти в Республіці Казахстан проводиться на основі незалежного оцінювання кваліфікацій випускників закладів ПТО (оцінювання рівня професійної підготовленості).

У Російській Федерації можна виділити два основних підходи до оцінювання ефективності професійно-технічної (за російською термінологією – початкової професійної) освіти. Перший передбачає автономізацію цього процесу й здійснення локалізованого оцінювання ефективності початкової професійної освіти (або окремих установ ППО) поза контекстом усієї системи освіти. Прикладом такого підходу є прийнятий у 2008 р. Перелік критеріїв оцінювання ефективності роботи підвідомчих федеральних державних освітніх установ початкової професійної освіти [7]. Ефективність функціонування установ ППО оцінюється за 13-ма показниками: відповідність функціонування й розвитку установи установі, програмі розвитку та локальним нормативним актам; рівень організації управління й контролю за навчально-виховним процесом та якістю підготовки випускників; управління й контроль за всіма підрозділами установи; відповідність змісту освіти федеральним державним освітнім стандартам і вимогам роботодавців; організація інноваційної діяльності, оновлення освітніх технологій; підготовка кадрів відповідно до потреб ринку праці; входження освітньої установи в систему багаторівневої підготовки; організація роботи з розвитку навчально-матеріальної бази; наявність поточного й попереднього контролю за фінансово-господарською діяльністю; організація роботи із соціальної підтримки учнів, у тому числі дітей-сиріт, дітей, що опинилися без піклування батьків, і дітей, які перебувають під опікою, піклуванням держави та громадських установ; виконавська ретельність керівника; перевищення показників обсягу. Кожний показник характеризується групою критеріїв.

Аналіз показників і критеріїв свідчить про те, що основний акцент робиться на оцінці «зовнішніх» показників, які не розкривають особливостей розвитку особистості майбутніх робітників. Серед 45 критеріїв ефективності функціонування установи ППО лише один стосується виховної роботи (наявність концепції виховної роботи), але він не покликаний розкривати динаміку особистісних змін учнів.

Другий підхід пов'язаний зі створенням регіональних систем оцінювання якості освіти (РСОЯО) у рамках розробки загальноросійської системи оцінювання освіти. Робота над даним проектом була ініційована Федеральною цільовою програмою розвитку освіти на 2006–2010 рр. Розробка РСОЯО здійснювалася з використанням досвіду створення діагностичних засобів для оцінювання якості початкової професійної освіти, накопиченого як у РФ, так і за кордоном. Одним із основних завдань цієї системи є впорядкування інформаційних потоків у системі освіти, збір і структурування інформації, створення баз відповідних даних й управління ними, обробка інформації, надання їй того вигляду, що може бути сприйнятий споживачем. При цьому якість освіти в системі ППО розглядається як невід'ємна складова якості освіти у регіоні на всіх його рівнях [11].

Аналогічні підходи до оцінювання ефективності функціонування закладу ППО містяться й у Федеральній цільовій програмі розвитку освіти на 2011–2015 рр. [9]. Цільові індикатори ефективності у ній можна умовно поділити на загальні (мають відношення до всієї системи освіти) та локальні (специфічні для кожного рівня системи освіти). До загальних належать: рівень доступності освіти відповідно до чинних стандартів для всіх категорій громадян, незалежно від місця проживання, соціального та майнового статусу й стану здоров'я; рівень відповідності освіти сучасним стандартам. До локальних критеріїв оцінювання ефективності системи професійної освіти зараховано: частка зайнятих в економіці, що за звітний рік навчалися за програмами безперервної освіти (включаючи підвищення кваліфікації, перепідготовку), у тому числі в ресурсних центрах на базі закладів професійної освіти, у загальній чисельності зайнятих в економіці; частка учнів закладів ППО, що навчаються за освітніми програмами, у реалізації яких беруть участь роботодавці (включаючи організацію навчальної та виробничої практики, надання обладнання й матеріалів, участь освітніх програм в оцінці результатів їхнього освоєння, проведенні навчальних занять), у загальній чисельності учнів закладів ППО; частка випускників денної форми навчання за основними освітніми програмами професійного навчання, які працевлаштувалися не пізніше ніж через рік після випуску, у загальній чисельності випускників денної форми навчання за основними освітніми програмами професійного навчання відповідного року; зростання забезпеченості навчально-лабораторними приміщеннями за нормативами на одного учня у порівнянні з 2005 роком [там само].

Як уже зазначалося, основні показники якості професійно-технічної (початкової професійної) освіти та ефективності функціонування відповідних закладів,

які використовуються в найбільших державах СНД, не відображають змін особистісного характеру в учнів за період навчання (мотиви навчання й вибору професії, інтерес до професії, ставлення до праці тощо), тобто вони характеризують переважно зовнішні результати навчально-виховного процесу. Водночас дослідники проблеми ефективності професійної праці вважають, що на неї в значній мірі впливають особистісні якості працівника, а це зумовлює актуальність вивчення показників якості виховної роботи ПТНЗ. Як один із напрямів розв'язання даної суперечності можна розглядати визначення показників ефективності функціонування ПТНЗ на основі компетентнісного підходу.

Система показників якості випускника закладу ППО, вважає О. Дорофеев, характеризується рівнем розвитку особистості та її професійною компетентністю. Остання характеристика, включаючи й професійно значущі якості особистості, багато в чому зумовлена змістом освіти та педагогічними технологіями, які використовуються для його реалізації [2, с. 30]. Як показники професійної компетентності можуть бути використані характеристики актуальної й потенційної діяльності майбутнього робітника. Серед показників професійної компетентності, які наведено у багатьох дослідженнях, можна виділити наступні:

1. Актуальна кваліфікованість (знання, уміння й навички з професійної області, здатності володіння відповідними сучасними технологіями, необхідними й достатніми для здійснення професійної діяльності);

2. Когнітивна готовність (уміння на діяльнісному рівні засвоювати нові знання, новий інструментарій, технології, здатність до успішного їх пошуку й освоєння, уміння вчитися та вчити інших тощо);

3. Комунікативна підготовленість: володіння рідною й іноземною мовами, здатність застосовувати понятійний апарат і лексику базових та суміжних галузей, володіння комунікативною технікою й технологією, знання основ правової сфери трудових відносин, ділової етики професійного спілкування тощо;

4. Креативна підготовленість, тобто здатність до пошуку принципово нових підходів до розв'язання відомих завдань або постановки й розв'язання принципово нових завдань як у професійній сфері, так і в суміжних областях;

5. Усвідомлене позитивне ставлення до професійної діяльності як роду занять, зокрема у рамках конкретної спеціальності; потреба, прагнення й готовність до професійного вдосконалювання, корпоративна самоідентифікація та позиціонування;

6. Стійкі й такі, що розвиваються, професійно значущі особистісні якості, зокрема, відповідальність, цілеспрямованість, рішучість, толерантність, вимогливість і самокритичність при досить високій самооцінці [там само, с. 31–32].

Таким чином, професійна компетентність, виражена у вигляді сукупності конкретних вимог, зафіксованих у відповідних нормативних документах, може бути контрольованою як на окремих етапах навчання, так і в цілому.

Принадно зазначимо, що розробка професійних та освітніх стандартів на основі компетентнісного підходу перебуває на стадії становлення. Найвні моделі формування компетенцій суб'єктів професійного навчання (Т. Лобанова, Л. Паніна, Є. Сафонова, Е. Симанюк, Ю. Тихомиров та ін.) містять численні, проте здебільшого аморфні характеристики соціально-професійних компетенцій. Якщо орієнтуватися на запропоновані Е. Зеєром [3, с.61–62] характеристики соціально-професійних компетенцій (див. табл.1), то їх використанню як показників ефективності функціону-

вання ПТНЗ не сприяє кілька факторів: 1) для їхнього оцінювання необхідно досліджувати значну кількість показників для кожного з учнів ПТНЗ; 2) не кожен із зазначених показників можна однозначно оцінити за допомогою наявного інструментарію педагогічних вимірювань; 3) вони не відображають низку важливих особистісних якостей, які впливатимуть на ефективність професійної діяльності випускника закладу ПТО (мотиви вибору професії, інтерес до неї, відповідність якостей особистості вимогам обраної професії тощо).

Таблиця 1

Характеристика соціально-професійних компетенцій

Показник якості освіти	Зміст показника	Критерії оцінки показника
Соціальні компетенції	Здатність до співробітництва, ведення дискусій, сприйняття критики, готовність до погоджених дій, спрямованих на досягнення поставлених цілей тощо.	Уміння: обмінюватися інформацією і сприяти співробітництву, використовувати критику та самокритику, залагоджувати розбіжності й конфлікти. Наявність емоційної стійкості у ситуаціях соціально-професійної напруженості. Толерантність. Надання, за необхідності, допомоги. Робота у команді.
Пізнавальні компетенції	Здатність до систематизації, оцінювання навчально-професійної інформації, самостійної ідентифікації власних освітніх потреб тощо.	Уміння: самостійно обробляти й структурувати інформацію, самостійно вчитися, використовувати засвоєні способи навчання у нових ситуаціях, встановлювати міжпредметні зв'язки, знаходити джерела інформації.
Організаційні компетенції	Здатність і готовність самостійно організувати навчально-професійну діяльність на основі її планування й оцінювання	Уміння: визначати цілі й порядок роботи, узагальнювати її результати, здійснювати самоконтроль, виявляти помилки, використовувати в роботі отримані раніше результати, оцінювати й коригувати плани, визначати часовий режим роботи, протистояти непевності й невизначеності.
Спеціальні компетенції	Здатність самостійно вирішувати навчально-професійні завдання в конкретній практичній ситуації на основі отриманих знань із дотриманням відповідних норм	Уміння: застосовувати знання й уміння на практиці, раціоналізувати окремі виробничі процеси, визначати параметри робочих процесів та оцінювати їх, оцінювати результати роботи з економічної й екологічної точок зору, забезпечувати якість виконуваної роботи, використовувати професійну термінологію. Дотримання техніки безпеки. Використання нових технологій інформаційної та комунікаційної взаємодії.

Висновок

У найкрупніших країнах СНД проблема оцінювання ефективності функціонування професійно-технічного навчального закладу належить до числа актуальних, оскільки зазначене оцінювання розглядається як елемент інформаційної бази модернізації відповідної системи освіти; незважаючи на врахування міжнародного досвіду, в різних країнах підходи до оцінювання ефективності різноманітні й орієнтовані на моніторинг різних результатів (оцінювання рівня професійної підготовленості в Республіці Казахстан, тобто оцінювання лише кінцевого результату освітнього процесу; оцінювання поточних та кінцевого результатів діяльності професійно-технічного навчального закладу в Республіці Білорусь і Російській Федерації); як тенденцію можна визначити створення спеціальних державних установ, що оцінюють якість освіти на загальнодержавному й

регіональному рівнях (Республіка Казахстан) та впровадження у Російській Федерації загальнодержавної і регіональних систем оцінювання якості освіти; у Республіці Білорусь поряд з оцінюванням «зовнішніх» показників діяльності закладу ПТО (контингент, матеріальна база, кадрове забезпечення тощо) розвивається й оцінювання його виховної ефективності; методику інтегрованого оцінювання ефективності діяльності закладу професійно-технічної освіти («зовнішні показники» плюс ефективність виховної роботи) доцільно вибудовувати на засадах компетентнісного підходу.

Дана стаття не претендує на повний опис практики визначення ефективності функціонування ПТНЗ, що існує в низці країн СНД. Необхідні подальші дослідження теоретичних основ і процедури визначення зазначеної ефективності на основі компетентнісного підходу.

Література

1. Барановская С. М. Проектирование и внедрение системы менеджмента качества в учреждениях профессионально-технического и среднего специального образования: метод. рекомендации / С. М. Барановская. – Минск: РИПО, 2011. – 20 с.
2. Дорофеев А. Профессиональная компетентность как показатель качества образования / А. Дорофеев // Высшее образование в России. – 2005. – № 4. – С. 30–33.
3. Зеер Э. Ф. Модернизация профессионального образования: компетентностный подход: учеб. пособие / Э. Ф. Зеер, А. М. Павлова, Э. Э. Сыманюк. – М.: МПСИ, 2005. – 216 с.
4. Институт мониторинга качества образования [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.naric.kz/index.php?option=com_content&view=article&id=6-2011-05-29-13-15-17&catid=2-2011-05-29-13-13-30&Itemid=6&lang=ru.htm
5. Мониторинг системы профессионально-технического образования: метод. рекомендации / О. Н. Синельникова [и др.]; под общ. ред. Э. М. Калицкого. – Минск: РИПО, 2011. – 30 с.
6. Национальная система оценки качества образования [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.naric.kz/index.php?option=com_content&view=article&id=10&Itemid=10&lang=en.htm
7. Об утверждении Перечня критериев оценки эффективности работы подведомственных федеральных государственных образовательных учреждений

начального профессионального образования [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.kpmo.ru/res_ru/0_hfile_1298_1.doc

8. Планирование и организация изучения качества воспитательного процесса в учреждениях профессионального образования: метод. рекомендации / авт. – сост.: Т. А. Сезень и др.; под ред. О. С. Поповой, С. Р. Бутрим. – Минск: РИПО, 2011. – 257 с.

9. Постановление Правительства РФ от 7 февраля 2011 г. № 61 «О Федеральной целевой программе развития образования на 2011–2015 годы» (с изменениями и дополнениями) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://base.garant.ru/55170694/>

10. Рыжкова Л. В. Управление качеством образования: новые требования, новые возможности / Л. В. Рыжкова // Современ. образование. – 2011. – № 4 (84). – С. 50–51.

11. Создание и апробация организационных систем оценки качества общего и профессионального образования на региональном уровне [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://lko.metodcenter.edusite.ru/p21aa1.html>

12. Теория и практика разработки и внедрения системы менеджмента качества в учреждениях профессионального образования в соответствии со стандартами СТБ ISO серии 9000 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://ripo.unibel.by/cr/?mode=smk_theory

Реферат

**Опыт оценивания эффективности функционирования
профессионально-технических учебных заведений в постсоветских странах****Закатнов Дмитрий Алексеевич,***кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник,
заведующий лабораторией профессиональной ориентации и воспитания
Института профессионально-технического образования НАПН Украины***КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:**

профессионально-техническое образование, оценивание эффективности функционирования, общегосударственная и региональные системы оценивания эффективности качества образования.

Рассмотрены подходы к оцениванию эффективности функционирования как системы профессионально-технического образования в целом, так и отдельных учебных заведений. В Российской Федерации, Республике Беларусь и Республике Казахстан оценивание эффективности функционирования профессионально-технического учебного заведения относится к числу актуальных, поскольку рассматривается как элемент информационной базы модернизации системы соответствующего образования. Несмотря на ссылки на международный опыт, подходы к ее осуществлению в указанных странах отличаются и ориентируются на мониторинг параметров (оценивание уровня профессиональной подготовленности в Республике Казахстан, т.е. оценивание только конечного результата образовательного процесса, оценивание текущих и конечного результатов функционирования профессионально-технического учебного заведения в Республике Беларусь и Российской Федерации). Как тенденцию можно рассматривать создание специализированных госструктур, которые осуществляют оценивание качества образования на общегосударственном и региональных уровнях (Республика Казахстан), и создание в Российской Федерации общегосударственной и региональной систем оценивания качества образования. В Белоруссии вместе с оцениванием «традиционных» показателей деятельности учреждения профессионально-технического образования (контингент, материальная база, кадровое обеспечение и т.д.) так же осуществляется оценивание его воспитательной эффективности. Перспективную методику интегрального оценивания эффективности функционирования учреждения профессионально-технического образования («традиционные» показатели плюс эффективность воспитательной работы) целесообразно проектировать на основе компетентного подхода.

Abstract**Experience of evaluation of VET schools operation efficiency
in post soviet countries****Zakatnov Dmytro Oleksiyovych,***Ph.D. in Pedagogy, Senior research fellow, Head of the Laboratory
for career guidance and training, Institute of Vocational
Education under the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine***KEY WORDS:**

vocational education, evaluation of operation efficiency, nationwide and regional systems for education quality evaluation.

The article considers approaches to operation efficiency evaluation both of vocational education system in whole and of certain vocational schools in particular. In Russian Federation, the Republic of Belarus, the Republic of Kazakhstan the problem regarding evaluation of vocational school operation efficiency is among urgent ones because it is viewed as an element of information basis for modernization of proper education system. Notwithstanding the international experience references in different countries there are various approaches to efficiency evaluation and they are targeted at monitoring of various results (evaluation of occupational qualification level in the Republic of Kazakhstan that is evaluation of final result of educational process; evaluation of current and final results of vocational school operation in the Republic of Belarus and in Russian Federation). Creation of special state departments carrying out education quality evaluation in nationwide and regional scales (the Republic of Kazakhstan) and introduction of nationwide and regional systems for education quality evaluation in Russian Federation can be determined as a general tendency. In the Republic of Belarus together with evaluation of «conventional» indicators for vocational school operation (contingent, resource base, peopleware etc.) evaluation of its educating efficiency is accomplished. It is reasonable to build up prospective methodology as regards integrated evaluation of vocational school operation efficiency on basis of competence approach.

References

1. *Baranovskaya S. M.* Proektirovanie i vnedrenie sistemy menedzhmenta kachestva v uchrezhdeniyakh professionalno-tekhnicheskogo i srednego spetsialnogo obrazovaniya: metodicheskie rekomendatsii (Projecting and introduction of a quality management system in institutions of vocational and specialized secondary education: methodological recommendations). Minsk, 2011, 20 p.
2. *Dorofeev A.* Professionalnaya kompetentnost' kak pokazatel' kachestva obrazovaniya (Professional competence as an indicator of education quality). *Vyshee obrazovanie v Rossii*, 2005, Issue 4, pp. 30–33.
3. *Zeer E. F.* Modernizatsiya professionalnogo obrazovaniya: kompetentnostnyi podkhod (Modernization of vocational education: competence approach). Moscow, 2005, 216 p.
4. *Institut monitoringa kachestva obrazovaniya* (Institute of education quality monitoring). [Electronic source], pecypc], http://www.naric.kz/index.php-option=com_content&view=article&id=6-2011-05-29-13-15-17&catid=2-2011-05-29-13-13-30&Itemid=6&lang=ru.htm
5. *Sinelnikova O. N.* Monitoring sistemy professionalno-tekhnicheskogo obrazovaniya: metodicheskie rekomendatsii (Monitoring of vocational education system). Minsk, 2011, 30 p.
6. *Natsionalnaya sistema otsenki kachestva obrazovaniya* (National system of education quality evaluation). [Electronic source], pecypc], http://www.naric.kz/index.phpoption=com_content&view=article&id=10&Itemid=10&lang=en.htm
7. *Ob utverzhdenii Perechnia kriteriev otsenki effektivnosti raboty podvedomstvennykh federalnykh gosudarstvennykh obrazovatelnykh uchrezhdeniy nachalnogo professionalnogo obrazovaniya* (About ratification of the List of criteria as to evaluation of operation efficiency of lower federal state educational institutions of primary vocational education). [Electronic source], http://www.kpmo.ru/res_ru/0_hfile_1298_1.doc
8. *Sezen' T. A.* Planirovanie i organizatsiya izucheniya kachestva vospitatelnogo protsessa v uchrezhdeniyakh professionalnogo obrazovaniya: metodicheskie rekomendatsii (Planning and organization of studying the educational process quality at vocational schools: methodological recommendations). Minsk, 2011, 257 p.
9. *Postanovlenie Pravitelstva Rossiiskoi Federatsii ot 7 fevralia 2011 goda № 61 «O Federalnoi tselevoi programme razvitiya obrazovaniya na 2011–2015 gody» (s izmeneniyami i dopolneniyami)* (Resolution of Russian Federation Government dated February 7th, 2011, # 61 «About Federal special-purpose program of education development for the years of 2011–2015 (with changes and additions). [Electronic source], <http://base.garant.ru/55170694/>
10. *Ryzhkova L. V.* Upravlenie kachestvom obrazovaniya: novye trebovaniya, novye vozmozhnosti (Education quality management: new requirements, new opportunities). *Sovremennoe obrazovanie*, 2011, Issue 4 (84), pp. 50–51.
11. *Sozdanie i aprobatsiya organizatsionnykh sistem otsenki kachestva obshchego i professionalnogo obrazovaniya na regionalnom urovne* (Creation and approbation of organizational systems for evaluation of general and vocational education quality in regional scale). [Electronic source], <http://lko.metodcenter.edusite.ru/p21aa1.html>
12. *Teoriya i praktika razrabotki i vnedreniya sistemy menedzhmenta kachestva v uchrezhdeniyakh professionalnogo obrazovaniya v sootvetstvii so standartami STB ISO serii 9000* (Theory and practice for elaboration and introduction of quality management system in vocational schools according to standards of STB ISO, series 9000). [Electronic source], http://ripo.unibel.by/cr/?mode=smk_tory.

УДК 377.091.3

СУТЬ І ДЕФІНІЦІЯ ПОНЯТТЯ «ПЕДАГОГІЧНА ТЕХНОЛОГІЯ»**Лузан Петро Григорович,***доктор педагогічних наук, професор, головний науковий співробітник лабораторії методик професійної освіти і навчання Інституту професійно-технічної освіти НАПН України***КЛЮЧОВІ СЛОВА:**
педагогічна технологія, дефініція, проект, цілі навчання, результати навчання.**Реферат**

На основі вивчення особливостей технологічного підходу у навчанні конкретизовано суть й уточнено дефініцію поняття «педагогічна технологія». Ідеї практикоорієнтованої компетентнісної методології істотно змінюють сучасну організацію підготовки майбутніх кваліфікованих робітників на користь технологізації педагогічного процесу. Але сучасна теорія педагогічної технології поки що розроблена недостатньо: відсутня єдність думок учених стосовно суті поняття «педагогічна технологія», є більше 300 визначень цього терміну. Визначено, що будь-яка науково обґрунтована технологія має певні, характерні риси, зокрема: поділ процесу на взаємопов'язані етапи; координоване й поетапне виконання дій, спрямованих на досягнення поставленої мети та отримання відповідних результатів; однозначність виконання включених у технологію процедур і операцій, що є вирішальною умовою досягнення результатів. На основі вивчення істотних ознак феномена запропоновано явне (експліцитне) визначення терміну через найближчий рід та видову ознаку. При цьому дефінієсом (визначаючим поняттям) прийнято «організацію педагогічного процесу». Обґрунтовано, що до істотних ознак педагогічної технології, які маємо відобразити у визначенні поняття, треба зарахувати: етапність, циклічність педагогічного процесу; формулювання цілей через результати навчання, які виражаються в діях учня, постійно перевіряються для корекції як методики, так і власне результатів; орієнтацію навчальних цілей, а з ними і всього ходу навчання на гарантоване досягнення результатів; продуктивна педагогічна взаємодія учасників педагогічного процесу; заздалегідь розроблений проект педагогічної технології з детально виписаними складовими, етапами, процедурами тощо. Крім того, до істотних ознак педагогічної технології зараховано її функціонування як системи. Дефініцію досліджуваного поняття уточнено у такому тлумаченні: педагогічна технологія – це цілеспрямована організація педагогічного процесу, яка відображає науково обґрунтований проект логічно структурованої системи педагогічної взаємодії для гарантованого досягнення запланованих результатів навчання.

Вступ

Інноваційний розвиток нашого суспільства, підвищені вимоги до підготовки робітничих кадрів в Україні вимагають істотної модернізації системи професійної освіти, насамперед навчального процесу. На часі атестація випускників професійно-технічних навчальних закладів за вимогами компетентнісного підходу, коли майбутніх кваліфікованих робітників будуть оцінювати за критеріями, задекларованими в Національній рамці кваліфікацій. У свою чергу, практикоорієнтована компетентнісна методологія має значно поліпшити й саму організацію навчального процесу відповідно до вимог технологічності. Йдеться про гарантовані результати навчання, які досягаються при застосуванні педагогічних технологій (технологій навчання, освітніх технологій, дидактичних технологій тощо). Але хоча аспекти технологічності навчання уже десятиліття в полі зору вчених, теорія педагогічної технології поки що розроблена недостатньо: в науковому апараті дидактики професійної освіти більше 300 визначень цього поняття.

Аналіз досліджень та публікацій

Вивчення технологічності навчання зарубіжними вченими пов'язане з іменами Дж. Брунера, Т. Сакамото, Д. Карнегі, М. Вулмана, Г. Грейса, Б. Скіннера, М. Кларка, П. Мітчелла, Р. Томаса, П. Юцявічене та

ін. В Росії теоретичні й практичні аспекти застосування педагогічних технологій досліджувалися у працях В. Беспалька, В. Сластьоніна, М. Кларіна, В. Монахова, Т. Ільїної, Г. Селевка, А. Хуторського та ін. На теренах української педагогічної науки вагомих внесок у дослідження проблеми технологічності навчання внесли такі відомі вчені, як А. Алексюк, С. Гончаренко, В. Євдокимов, А. Нісімчук, О. Падалка, О. Пехота, І. Прокопенко, С. Бондар та ін.

Мета статті

На основі вивчення особливостей технологічного підходу у навчанні конкретизувати суть і уточнити дефініцію поняття «педагогічна технологія».

Виклад основного матеріалу

Ключовим словом термінів «педагогічна технологія» і «технологія навчання» є «технологія». У великому тлумачному словнику сучасної української мови [1, с. 1245] технологія трактується як сукупність знань, відомостей про послідовність окремих виробничих операцій у процесі виробництва чого-небудь або як сукупність способів обробки чи переробки матеріалів, проведення різних виробничих операцій. Суть цього поняття зрозуміла навіть тим, хто не досить глибоко знайомий з процесами виробництва. Наприклад, фахівці-аграрники знають, що технологія вирощування

озимої пшениці передбачає певну послідовність операцій (внесення органічних добрив – оранка – передпосівна культивування – сівба – снігозатримання – підживлення мінеральними добривами – внесення гербіцидів ...). Якщо дотриматися агротехнічних вимог до виконання кожної технологічної операції, то можна досягти мети – запланованої урожайності пшениці.

Отже, в даному прикладі технологія – це послідовне виконання заздалегідь спроектованих технологічних операцій з метою гарантованого отримання конкретної продукції.

Вчені визначають [2; 8], що вперше ідею технологізації навчального процесу реалізував фундатор класно-урочної системи Я. Коменський, який прагнув знайти такий порядок навчання, який би перетворив школу на «... друкарню, де за один день не друкується ціла книга, а щодня друкують одну сторінку...» [5, с. 53]. Проте реальною спробою технологізувати процес оволодіння знаннями стало програмоване навчання.

У нашій країні елементи програмованого навчання почали застосовувати у 20-х роках минулого століття, коли вчені Центрального інституту праці обґрунтували науковий метод трудової педагогіки, який базувався на спеціальних програмах. За цими програмами увесь обсяг робіт розчленовувався на певні операції, вказувалася тривалість їх виконання та передбачався неперервний контроль – постійний зворотній зв'язок [11]. Вістря програмованого навчання постало в 60-ті роки, коли воно подавалося як нове педагогічне явище, здатне на основі управління пізнавальною діяльністю тих, хто навчається, розв'язувати складні дидактичні проблеми. Особливості програмованого навчання вчені вбачають у такому [11, с. 46]:

- навчальний матеріал подається учням невеликими частинами;
- кожна частина (порція) навчального матеріалу супроводжується вказівками або завданнями виконати певні дії, спрямовані на його засвоєння;
- засвоєння кожної порції навчального матеріалу перевіряється шляхом спеціального контрольного завдання;
- після виконання кожного контрольного завдання учень дізнається, правильно чи неправильно він відповів (зворотній зв'язок);
- по відповіді учня визначається можливість його подальшого просування;
- кожний учень працює самостійно і оволодіває навчальним матеріалом у посиленому для нього темпі;
- результати виконання всіх контрольних завдань фіксуються і стають відомими як учням, так і педагогові;
- педагог організовує навчання, надає допомогу й консультації в разі наявності утруднень в учнів, застосовуючи індивідуальний підхід;

- у навчальному процесі використовуються спеціальні засоби – програмовані навчальні посібники, тренажери, комп'ютери тощо.

Не вдаючись до детальної характеристики цієї педагогічної технології-піонера, зазначимо, що завдяки малим крокам і оперативній перевірці навчальний матеріал засвоюють як добре підготовлені учні, так і учні, які не підготовлені взагалі. Додамо ще один важливий момент: саме вказана технологія стала теоретичною основою для розробки методології технологічного підходу у навчанні.

Але попри те, що «сучасна теорія педагогічних технологій ... знаходиться на третьому частково-системному етапі свого розвитку» [7, с. 10], дискусія про її суть, структуру, принципи створення та реалізації не вшухає й досі. Зокрема, відсутня єдність думок учених щодо генези й визначення поняття «педагогічна технологія». У табл. 1 подано трактування цього терміна деякими відомими ученими (вибірка довільна). Навіть поверхневий аналіз наведених визначень даного феномена переконує, що про «сучасну теорію педагогічних технологій» говорити, гадаємо, ще зарано. Деякі дослідники розуміють педагогічну технологію як систему педагогічного процесу, інші вбачають у ній по-особливному організовану педагогічну діяльність, треті переконані, що це наука про розвиток, освіту, навчання й виховання особистості. Окрему групу становлять учені, які пов'язують педагогічну технологію (чи технологію навчання) з використанням «... комплексу сучасних технічних засобів навчання» [3, с. 906]. Крім них, є такі педагоги, які не розмежовують поняття «методика навчання» й «педагогічна технологія» (чи «технологія навчання»), вбачаючи тут підміну понять, захоплення модними термінами.

Зауважимо, що будь-яка науково обґрунтована технологія має певні характерні риси, зокрема [6, с. 10]:

- розподіл процесу на взаємопов'язані етапи;
- координоване й поетапне виконання дій, спрямованих на досягнення поставленої мети та отримання відповідних результатів;
- однозначність виконання включених у технологію процедур і операцій, що є вирішальною умовою для досягнення результатів;
- повторюваність та відтворюваність процесу отримання продукту.

Принагідно нагадаємо, що саме зазначені особливості технології спричинили виникнення ідеї уподібнити навчання до виробничо-технологічного процесу.

Орієнтуючись на вказані особливості технології взагалі й програмованого навчання зокрема, спробуємо дати власну дефініцію поняття «педагогічна технологія». Адже визначення поняття – логічна операція, яка дає змогу розкрити зміст поняття, відрізнити предмет, що відображається поняттям, від подібних до нього інших предметів, установлювати значення того чи іншого терміна.

Таблиця 1

Трактування ученими понять «педагогічна технологія» і «технологія навчання»*

№ п/п	Автор	Критерії оцінки показника
1	2	3
1	С. Бондар	Технологія навчання – інтегративна модель навчально-виховного процесу з чітко визначеними цілями, діагностикою поточних і кінцевих результатів, розподілом навчально-виховного процесу на окремі компоненти... передбачає чітке й неухильне виконання певних навчальних дій в умовах оперативного зворотного зв'язку.
2	В.Галузьяк, М. Сметанський, В. Шахов	Технологія навчання – один із провідних напрямів сучасної дидактики, що займається розробкою відтворюваних дидактичних процесів і засобів, які могли б уподібнити навчання до своєрідного виробничо-технологічного процесу з гарантованим результатом.
3	А. Нісімчук	Технологія навчання – законовідповідна педагогічна діяльність, яка реалізує науково обґрунтований проект дидактичного процесу і володіє більш високим ступенем ефективності, надійності та гарантованості результату, ніж це є нині за традиційних методик навчання.
4	А.Нісімчук, О. Падалка, О. Шпак	Педагогічна технологія – це наука про розвиток, освіту, навчання й виховання особистості школяра на основі позитивних загальнолюдських якостей та досягнень педагогічної думки, а також основ інформатики.
5	І.Прокопенко, В. Євдокимов	Під педагогічною технологією... слід розуміти вивчення, розробку і системне використання принципів організації навчального процесу на основі новітніх досягнень науки і техніки.
6	Г. Селевко	Педагогическая (образовательная) технология – это система функционирования всех компонентов педагогического процесса, построенная на научной основе, запрограммированная во времени и пространстве и приводящая к намеченным результатам.
7	В. Чайка	Технологія навчання – упорядкована сукупність і послідовність методів та процесів, які забезпечують реалізацію проекту дидактичного процесу і досягнення діагностованого результату.
8	Д. Чернілевський	Педагогическая технология – это комплексная интегративная система, включающая упорядоченное множество операций и действий, обеспечивающих педагогическое целеопределение; содержательные, информационно-предметные и процессуальные аспекты, направленные на усвоение систематизированных знаний, приобретение профессиональных умений и формирование личностных качеств обучаемых, заданных целями обучения.
9	Н. Якса	Педагогічна технологія – більш-менш жорстко запрограмований (алгоритмізований) процес взаємодії викладача та учнів, який гарантує досягнення поставленої мети.

*Складено авт.

Розкрити зміст поняття – це означає перерахувати його істотні ознаки, тобто ознаки, необхідні і достатні, аби відрізнити даний предмет від подібних до нього [9, с. 119].

Спробуємо дати явне (експліцитне) визначення терміна через найближчий рід та видову ознаку. Через те, що маємо справу з атрибутивно-реляційним визначенням, то дефінієсом (визначаючим поняттям) виокремлюємо «організацію педагогічного процесу».

Важливо підкреслити, що енциклопедичний словник тлумачить поняття «організація» як улаштування, впорядкування, налагоджування, приведення в систему чогось [12, с. 139]. Щодо педагогічного процесу, то це цілепокладання, діагностика, прогнозування, проектування, планування, корекція, здійснення, контроль та аналіз результатів процесу оволодіння учнями знаннями, вміннями чи навичками.

Наступною істотною ознакою педагогічної технології, яку маємо відобразити у визначенні поняття, є етапність, циклічність педагогічного процесу. Жорстка послідовність певних етапів засвоєння навчального матеріалу (жорсткість у тому, що перейти до вивчення наступного етапу можна лише після засвоєння попереднього) передбачає конкретне визначення засобів взаємодії учасників педагогічного процесу на кожному етапі. Адже саме дозованість навчального матеріалу, покрокове виконання програми є домінантою програмованого навчання.

Більшість учених, які вивчають проблему технологічності навчання, однозначно наголошують, що орієнтація навчальних цілей, а з ними і всього ходу навчання на гарантоване досягнення результатів [8, с. 11], є провідною рисою педагогічної технології. Крім того, педагогічна технологія має передбачати формулювання цілей через результати навчання, які виражаються в діях учня (рис. 1), постійно перевіряються для корекції як методики, так і власне результатів. Йдеться про те, що для формулювання навчальних завдань треба використовувати слова, що позначають конкретні дії (перерахувати; описати; назвати тощо) [2; 4]. А тому наступною істотною ознакою педагогічної технології виділяємо конкретність навчальних цілей.

Звичайно, педагогічна технологія має бути створена на ідеях відтворюваності: кожен вчитель чи викладач повинен мати можливість щоразу її ефективно застосувати. Відтак істотною ознакою педагогічної технології є конкретне виписані чіткі процедурні характеристики, застосування яких гарантує досягнення очікуваних результатів. Отже, на науковій основі спочатку треба розробити проект такої організації навчального процесу, що передбачає «... чітке та неухильне виконання певних навчальних дій в умовах оперативного зворотного зв'язку» [3, с. 907]. А якщо розроблено такий проект, то педагогічну технологію можна тиражувати, застосовувати за інших подібних умов, відтворювати тощо.

Принадно зауважимо, що відсутність конкретних, чітко виписаних, простих і зрозумілих пересічному педагогу проектів педагогічних технологій призводить до суперечностей між педагогічною теорією і практикою: захищаються дисертації з проблем технологізації навчального процесу, випускаються енциклопедії педагогічних технологій, розробляються їх класифікації та структурні моделі, але поки що наукові результати у цій галузі недостатньо «заземляються» у професійно-технічному училищі, коледжі чи університеті. Вчені повсякчас звинувачують педагогів-практиків у тому, що сьогодні підготовка фахівців здійснюється все ще на засадах застарілих педагогічних концепцій, ідеях зунівського чи репродуктивного навчання. Натомість практиків не

задовольняє сучасний науково-методичний інструментарій щодо впровадження педагогічних технологій, який здебільшого має на меті переконати викладачів у важливості й доцільності застосування тієї чи іншої технології (сьогодні їх називають «інноваційними»), задекларувати педагогічну інновацію. Крім того, науковці детально виписують, якими знаннями, уміннями, здатностями будуть володіти учні, які якості будуть сформовані у вихованців, якщо застосувати технологію тренінгового (чи проблемного, контекстного, проектного тощо) навчання, які особливості, характерні риси тієї чи іншої технології тощо, але досить узагальнено виписують конкретні навчальні процедури. Йдеться про те, що відтворюваність задекларованих, виписаних у дисертаціях чи монографіях педагогічних технологій вкрай низька.

Але нині спостерігаємо досить несподіваний, на нашу думку, шлях розв'язання наголошеної суперечності: активно проектувати педагогічні технології стали вчителі, майстри виробничого навчання, викладачі професійних навчальних закладів. У матеріалах всеукраїнських науково-практичних конференцій, мережі Інтернет можна награтити на зразки проектів різноманітних технологій оволодіння учнями предметами природничо-математичної, суспільно-гуманітарної, загальнопрофесійної, професійно-теоретичної підготовки. Не коментуючи якісну складову цих проектів, варто сприйняти «технологічну активність» педагогів-практиків як істотне зрушення в діяльності професійно-технічних навчальних закладів.

Проте досягнення навчальних результатів залежить насамперед не тільки від якості дидактичного проекту, деталізації навчальних завдань, оперативного зворотного зв'язку чи технічних засобів навчання, а й від майстерності викладача створювати особистісно-розвивальні ситуації. Для підтвердження цього наголосимо, що педагогічний процес – це динамічна взаємодія вихователів і вихованців, спрямована на досягнення поставлених цілей. Педагогічна взаємодія своєрідна: її зміст та способи визначаються завданнями навчання, виховання й розвитку особистості учнів. Безперечно, вказану позицію також маємо врахувати у визначенні досліджуваної категорії.

Якщо проаналізувати вказані провідні ознаки педагогічної технології з позиції системного підходу, то варто погодитися з тими ученими, які вбачають у ній систему. Нагадаємо, що поняття про систему ґрунтується на трьох положеннях [9]: 1) система утворюється сукупністю (множиною) елементів, що мають зв'язки між собою; 2) ця сукупність утворює єдине ціле, тобто видалення одного з елементів сукупності порушить властивість цілісності; 3) утворене сукупністю елементів єдине ціле має певну мету або призначення, властиве для всієї сукупності елементів, а не для якоїсь комбінації з них.

Більшість учених, які вивчають проблему технологічності навчання, єдині у тому, що орієнтація навчальних цілей, а з ними і всього ходу навчання на гарантоване досягнення результатів [2; 3; 8], є провідною рисою педагогічної технології. Крім того, педагогічна технологія має передбачати формулювання цілей через результати навчання, які виражаються в діях учня, постійно перевіряються для корекції як методики, так і власне

результатів. Йдеться, як ми вже говорили, про те, що для формулювання навчальних завдань треба використовувати слова, які позначають конкретні дії (перерахувати; описати; назвати тощо) [4].

На рис. 1 подано структурну схему, що поєднує цілі навчання і, відповідно, результати навчання як комплекс вимог державних стандартів професійно-технічної освіти до підготовки майбутніх кваліфікованих робітників. Принагідно зазначимо, що державний освітній стандарт встановлює системно сконструйовані вимоги до рівня підготовленості осіб, вимоги до засвоєння знань, фор-

мування методів пізнання та діяльності, а також комплексної підготовки до професійної діяльності за циклами дисциплін [3]. Згідно із сучасною компетентнісною концепцією, вимоги повинні формулюватися у вигляді «учень має уявлення», «учень має знати», «учень має вміти» тощо [2; 4]. У подальшому вказані цілі-вимоги конкретизуються в навчальних програмах із врахуванням рівнів засвоєння учнями навчального матеріалу (впізнання – відтворення – евристичний – творчий) і вказують на бажаний результат досягнення мети через опис діяльності учня.

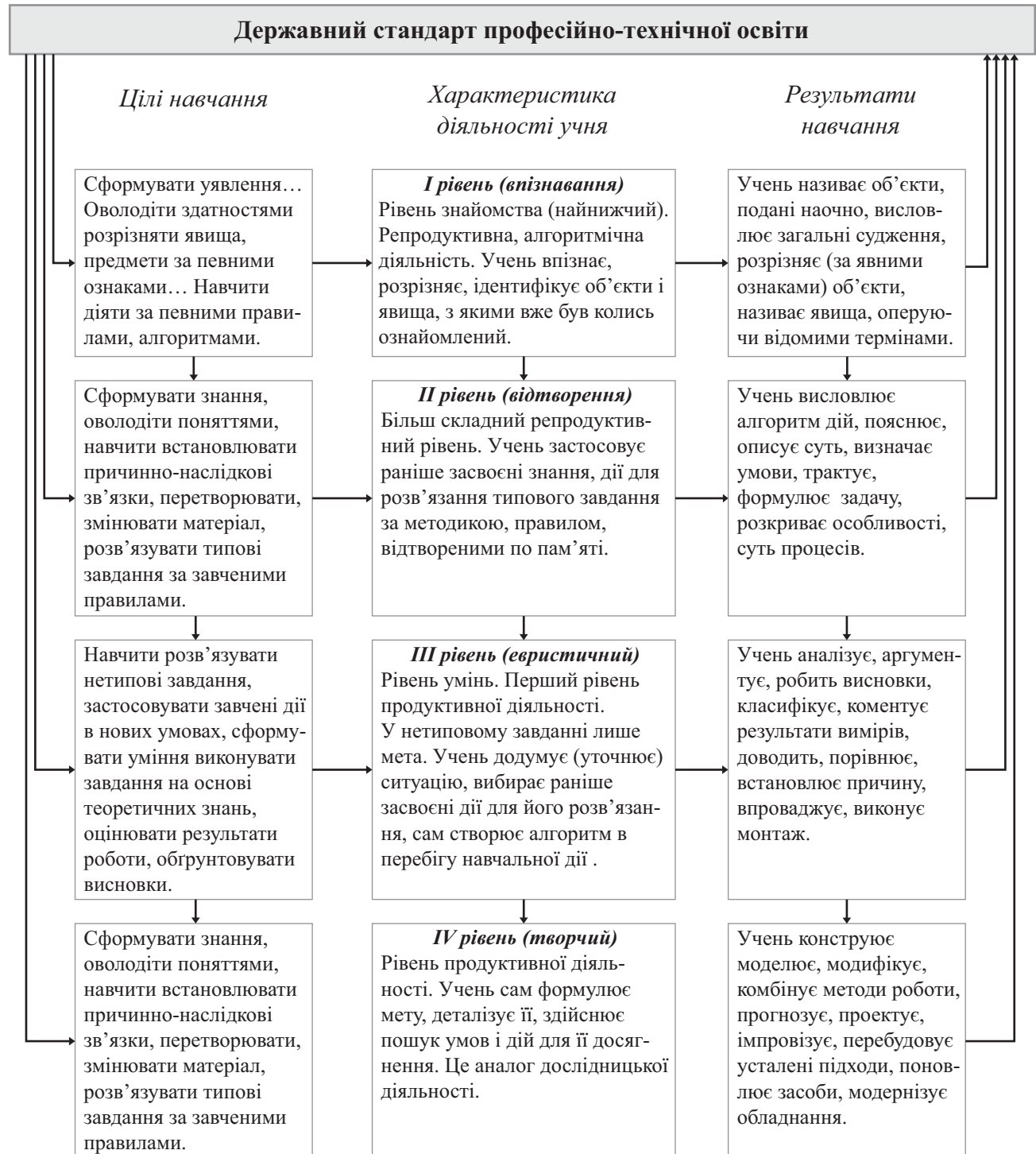


Рис 1. Рівнева диференціація цілей і результатів навчання

Висновок

Таким чином, з наведених міркувань маємо уточнити суть поняття «педагогічна технологія» у таких аспектах:

- педагогічна технологія – це особлива організація педагогічного процесу;
- за технологічного підходу педагогічний процес має бути чітко спрямованим на досягнення поставлених цілей;
- для впровадження педагогічної технології маємо заздалегідь на науковій основі розробити проект;
- проект повинен відобразити педагогічну технологію як систему з детально вписаними складовими, етапами, процедурами тощо;

- маємо врахувати, що гарантованих результатів навчання можемо досягти за умови продуктивної педагогічної взаємодії.

Дефініцію досліджуваного поняття уточнюємо у такий спосіб: педагогічна технологія – це цілеспрямована організація педагогічного процесу, яка відображає науково обґрунтований проект логічно структурованої системи педагогічної взаємодії для гарантованого досягнення запланованих результатів навчання.

Перспективи подальшого наукового пошуку будуть присвячені обґрунтуванню узагальненої структури педагогічної технології.

Література

1. Великий тлумачний словник сучасної української мови / Уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. – К.; Ірпінь: ВТФ «Перун», 2003. – 1440 с.
2. *Галузяк В. М.* Педагогіка: навч. посіб. / В. М. Галузяк, М. І. Сметанський, В. І. Шахов. – Вінниця: ДП «Державна картографічна фабрика», 2007. – 400 с.
3. Енциклопедія освіти / Академія пед. наук України; голов. ред. В. Г. Кремень. – К.: Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
4. *Калицкий Э. М.* Разработка средств контроля учебной деятельности: метод. рекомендации / Э. М. Калицкий, М. В. Ильин, Н. Н. Сикорская. – 6-е изд., стереотип. – Минск: РИПО, 2011. – 48 с.
5. *Коменский Я. А.* Пансофическая школа, то есть школа всеобщей мудрости / Я. А. Коменский // Избр. пед. сочинения: В 2-х т. – М.: Педагогика, 1982. – Т. 2. – С. 44–98.
6. *Морська Л. І.* Інформаційні технології у навчанні іноземних мов: навч. посіб. – Тернопіль: Астон, 2008. – 256 с.
7. *Нісімчук А. С.* Сучасні педагогічні технології: навч. посіб. / А. С. Нісімчук, О. С. Падалка, О. Т. Шпак. – К.: Видавн. центр «Просвіта»; Пошук. – видав. агентство «Книга Пам'яті України», 2000. – 368 с.
8. *Прокопенко І. Ф., Євдокимов В. І.* Педагогічна технологія: посіб. / І. Ф. Прокопенко, В. І. Євдокимов. – Х.: Основа, 1995. – 105 с.
9. *Романчиков В. І.* Основи наукових досліджень: навч. посіб. – К.: Центр учб. літ-ри, 2007. – 254 с.
10. *Селевко Г. К.* Альтернативные педагогические технологии / Г. К. Селевко. – М.: НИИ школ. технологий, 2005. – 224 с.
11. Технические средства обучения и методика их использования / Д. А. Сметанин, К. А. Квасневский, В. В. Ильин и др.; под общ. ред. К. А. Квасневского. – М.: Колос, 1984. – 223 с.
12. Энциклопедический словарь / глав. ред. Б. А. Введенский. – Т. 2. – М.: Сов. энциклопедия, 1964. – 736 с.

Реферат**СУЩНОСТЬ И ДЕФИНИЦИЯ ПОНЯТИЯ
«ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ТЕХНОЛОГИЯ»**

Лузан Пётр Григорьевич,

*доктор педагогических наук, профессор, главный научный сотрудник
лаборатории методик профессионального образования и обучения
Института профессионально-технического образования НАПН Украины*

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:

педагогическая технология, дефиниция, проект, цели обучения, результаты обучения.

Основываясь на изучении особенностей технологического подхода в обучении, конкретизировано сущность и уточнено дефиницию понятия «педагогическая технология». Идеи практикоориентированной компетентностной методологии существенно меняют современную организацию подготовки будущих квалифицированных рабочих в пользу технологизации педагогического процесса. Но современная теория педагогической технологии пока недостаточно разработана: отсутствует единство суждений ученых относительно сущности понятия «педагогическая технология», так как существует более 300 определений этого термина. На основании изучения существенных признаков феномена предложено явное (эксплицитное) определение термина по ближайшему родовому и видовому признаку. При этом дефиниенсом (определяющим понятием) принято «организацию педагогического процесса». Обосновано, что к числу существенных признаков педагогической технологии, которые необходимо отразить в определении, следует отнести: этапность; цикличность педагогического процесса; формирование целей через результаты обучения, которые выражаются в действиях ученика, постоянно сверяются для коррекции как методик, так и собственно результатов; ориентацию обучающихся целей, а вместе с ними и всего хода обучения на гарантированное достижение

результатов; продуктивное педагогическое взаимодействие участников педагогического процесса; заранее разработан проект педагогической технологии с подробным описанием его составляющих, этапов, процедур и т.п. Кроме того, к числу существенных признаков педагогической технологии отнесено ее функционирование как системы. Дефиниция исследуемого понятия уточнена в такой трактовке: педагогическая технология – это целенаправленная организация педагогического процесса, которая отражает научно обоснованный проект логично структурированной системы педагогического взаимодействия для гарантированного достижения запланированных результатов обучения.

Abstract

ESSENCE AND DEFINITION OF CONCEPT «PEDAGOGICAL TECHNOLOGY»

Luzan Petro Hryhorovych,

D. Sc. in Pedagogy, Professor, Principal research fellow of the Laboratory for vocational education and training. Institute of Vocational Education under the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine

KEY WORDS:

pedagogical technology, definition, project, training goals, training results.

Based on studying the peculiarities of technological approach in training the author concretizes the essence and specifies the definition of a concept «pedagogical technology». The ideas of practice-oriented competence methodology substantially change present day organization of future skilled workers training in favor of pedagogical process technologization. But modern pedagogical technology theory is insufficiently developed for the time being: there is lack of unity of scientists' thoughts as to the essence of the concept «Pedagogical technology»; there are more than 300 definitions of the term. It is ascertained that any proved technology has specific features, specifically the process distribution into interconnected stages; coordinated and step-by-step performance of actions directed at achievement of the goal set and obtaining the proper results; single value performance of the technology involved procedures and operations being a key condition for achieving the results. The author offers an explicit term definition through the closest gender and the type meaning. Hereby «pedagogical process organization» is determined as a definition. It is proved that pedagogical technology has a number of essential indicators that must be reflected in its definition, just: phasing and pedagogical process cyclic character; formulation of goals via training results revealing in student's activities that are constantly checked in order to correct both methodology and results; training goals orientation followed by the overall training course guaranteeing the results achievement; productive pedagogical interaction of pedagogical process agents; beforehand developed pedagogical technology project with constituents, stages, procedures etc. listed in details. Besides, pedagogical technology includes such substantial indicator as its functioning as a system. Definition of the concept researched is specified in the following explanation: pedagogical technology is purposeful organization of pedagogical process which reflects scientifically substantiated project for logically structured pedagogical interaction system to achieve prospected training results.

References

1. Busel V.T. *Velykyi tlumachnyi slovnyk suchasnoi ukrainskoi movy* (Big explanatory dictionary of modern Ukrainian language). Kyiv; Irpin, 2003, 1440 p.
2. Haluziak V.M. *Pedahohika* (Pedagogics). Vinnytsia, 2007, 400 p.
3. *Entsyklopedia osvity* (Encyclopedia of education). Kyiv, 2008, 1040 p.
4. Kalitskiy E.M. *Razrabotka sredstv kontrolia uchebnoi deyatel'nosti* (Design of control instruments for training activity). Minsk, 2011, 48 p.
5. Komenskiy Y.A. *Pansoficheskaya shkola, to est' shkola vseobshchei mudrosti* (Pasophic school that is the school of total wisdom). *Izbrannye pedagogicheskie sochineniya*, Moscow, 1982, Vol. 2, pp. 44–98.
6. Morska L.I. *Informatsiini tekhnologii u navchanni inozemnykh mov* (Information technologies in teaching foreign languages). Ternopil, 2008, 256 p.
7. Nisimchuk A.S. *Suchasni pedahohichni tekhnologii* (Modern pedagogical technologies). Kyiv, 2000, 368 p.
8. Prokopenko I.F., Evdokimov V.I. *Pedahohichna tekhnologiya* (Pedagogical technology). Kharkiv, 1995, 105 p.
9. Romanchikov V.I. *Osnovy naukovykh doslidzen'* (Research foundations). Kyiv, 2007, 254 p.
10. Selevko G.K. *Alternativnye pedagogicheskie tekhnologii* (Alternative pedagogical technologies). Moscow, 2005, 224 p.
11. Smetanin D.A., Kvasnevsky K.A., Il'in V.V. *Tekhnicheskies sredstva obucheniya i metodika ikh ispolzovaniya* (Technical training instruments and methodology of their use). Moscow, 1984, 223 p.
12. *Entsiklopedicheskiy slovar* (Encyclopedia). Moscow, 1964, Vol. 2, 736 p.

УДК 377.005.56:339.924 (4)

**СПІВРОБІТНИЦТВО В СФЕРІ ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНОЇ ОСВІТИ В ЄВРОПІ:
ПОЛІТИКА, ІНСТРУМЕНТИ ІНТЕГРАЦІЇ, ПЕРСПЕКТИВНІ ШЛЯХИ****Пуховська Людмила Прокопівна,***доктор педагогічних наук, професор, головний науковий
співробітник лабораторії професійного навчання на виробництві
Інституту професійно-технічної освіти НАПН України***КЛЮЧОВІ СЛОВА:**професійна освіта,
інтернаціоналізація,
європейська
інтеграція, політика,
мобільність.**Реферат**

У статті зроблено спробу аналізу проблем інтеграції у сфері професійної освіти і навчання в країнах Європейського Союзу на тлі соціальних, економічних і педагогічних трансформацій другої половини ХХ – початку ХХІ ст. На основі порівняльного аналізу авторських періодизацій розвитку політики ЄС: Х. Ертля (H. Ertl) (у галузі освіти та професійної підготовки), Р. Дейля (R. Dale) (у галузі освіти), С. Бражник (у галузі педагогічної освіти), О. Локшиної (у галузі шкільної освіти) та ін., а також опрацювання офіційних документів ЄС, що визначають стратегію розвитку освіти, представлено авторську періодизацію розвитку політики ЄС у галузі професійної освіти і навчання, а саме: початковий період (1951–1963 рр.), період становлення і розширення (1963–1992 рр.), період інтенсифікації (1992–2000 рр.), період інституціональної інтеграції на основі синтезу зовнішнього і внутрішнього компонентів (від 2000 р. й досі). Розглядаються особливості перебігу Копенгагенського процесу, зокрема наголошується на положеннях Брюгського Комюніке Міністрів освіти європейських країн-соціальних партнерів і Європейської Комісії (грудень, 2010 р.) щодо перегляду стратегічних підходів і пріоритетів з метою посилення європейського співробітництва в професійній освіті й навчанні. Окреслюється ідеальний образ європейської професійної освіти і навчання до 2020 р. за параметрами, які відображають: якісну базу професійну освіту; гнучку професійну освіту, базовану на навчальних досягненнях; сформований загальноєвропейський освітній простір; підвищення можливостей міжнародної мобільності; легкооцінювану та якісну інформацію, управління й консультування упродовж життя тощо.

Вступ

Наше звернення до проблем співробітництва у сфері професійно-технічної освіти (ПТО) в Європі актуальне з багатьох причин. По-перше, курс України на європейську інтеграцію супроводжується відповідною державною політикою і відображається у нормативно-правовому забезпеченні процесів модернізації системи професійно-технічної освіти (ПТО). Практично кожен стратегічний документ («Державна цільова програма розвитку професійно-технічної освіти на 2011–2015 роки» (2011 р.), «Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012–2021 рр.» (2011 р.), «Стратегія державної кадрової політики на 2012–2020 рр.» (2012 р.) та ін.) містить положення щодо міжнародного співробітництва. Аналогічний наголос робиться в концепціях і програмах розвитку навчальних закладів системи ПТО, а також наукових закладів, які забезпечують науковий супровід модернізації задля розбудови гнучкої й відкритої системи підготовки кадрів упродовж життя із залученням всіх соціальних партнерів. Так, Концепція розвитку Інституту професійно-технічної освіти НАПН України (2009 р.) передбачає участь у міжнародних проектах, створення спільних із зарубіжними вченими науково-методичних розробок, обмін науковою інформацією, організацію і проведення міжнародних науково-практичних конференцій та семінарів, участь у виданні міжнародних збірників наукових праць з проблем теорії і практики професійної освіти тощо. Для ефективного виконання цих та інших завдань великого практичного значення на-

буває аналіз вибору головних принципів та інструментів інтеграції, факторів успіху і головних закономірностей розвитку співробітництва у сфері професійно-технічної освіти в Європі та у світі.

По-друге, програми Європейського Союзу в сфері освіти, зокрема професійно-технічної, є важливим політичним ресурсом впливу на процеси інтеграції та їх сприйняття в суспільстві. Європейська Комісія накопичила великий досвід використання фінансових, політичних та інформаційних ресурсів для створення й розвитку транснаціональних мереж, які просувають інтеграційні процеси, ініціюють і підтримують освітні проекти, забезпечують публічність їх результатів, сприяючи цим збільшенню ролі європейських інституцій. Вивчення й опанування методів та інструментів співробітництва у сфері професійно-технічної освіти країн-членів ЄС може бути корисним для активної участі України у формуванні єдиного європейського освітнього простору, а також для співпраці з країнами Східного партнерства ЄС.

По-третє, вивчення європейського досвіду інтернаціоналізації сфери професійно-технічної освіти – залучення до глобальної співпраці та міжнародної академічної мобільності студентів і викладачів ПТО, дослідників-початківців і науково-педагогічних працівників; започаткування спільних із зарубіжними закладами ПТО навчальних програм і наукових досліджень; акредитація та активна участь у діяльності міжнародних освітянських організацій, таких як Європейська

асоціація педагогічної освіти (ETEE), Європейська асоціація дослідників у сфері освіти (ECER), Європейська асоціація освіти дорослих й ін.; оволодіння культурою проектної діяльності з наступним представленням результатів досліджень у провідних (за виміром наукометричної бази SCOPUS) наукових виданнях у світовому просторі тощо – сприятиме інтенсифікації інтеграції системи професійно-технічної освіти України в європейській та світовий освітні простори.

По-четверте, останнім часом в Україні з'явилась велика кількість робіт, присвячених досвідові та документам, які заклали основи формування єдиного простору вищої освіти в Європі. Досвід інтеграційних процесів у сфері європейської професійно-технічної освіти вивчено значно менше. Зокрема, останні знакові події, такі як прийняття Брюгського комюнюке про зміцнення європейського співробітництва у сфері професійної освіти та навчання на період 2012–2020 рр. (7 грудня 2010 р.), а також започаткування Європейським Фондом освіти Туринського процесу (2010 р.), який доповнює Копенгагенський процес і дає можливість країнам ЄС та країнам-партнерам обмінюватися знаннями й досвідом тощо. В контексті цих ініціатив Україна реально отримує можливість розробки і оцінки політики у сфері ПТО, що базується на фактичних даних та співробітництві.

З часу приєднання України до Болонського процесу (травень 2005 р.) в науковому житті нашої країни активно поширився вираз «у європейському контексті», який почав вживатися як самозрозумілий і афішувати порівняльне дослідження взаємовпливів відповідних українських та європейських соціокультурних феноменів, розгляд їх як цілого, що поєднує і пояснює ці феномени. Однак проблема контекстуалізації (context analysis) в науковому дослідженні є досить складним завданням. Зокрема, наголосимо на проблематичності контекстних питань щодо майбутнього системи освіти України як складової «Європи знань».

В освіті європейських країн можна виявити чимало суперечностей, які пов'язані зі специфікою суспільного розвитку цього регіону, орієнтованого на формування відкритого інтеграційного європейського суспільства, яке спрямовує свій розвиток на посилення інтеграційних процесів у всіх сферах суспільного життя, включаючи освіту. В ході кардинальної модернізації європейських систем науки й освіти відповідно до викликів нового тисячоліття загострилися суперечності між:

- глобальними потребами європейського суспільства в об'єднанні і локальними потребами кожної національної культури;
- необхідністю оновлення якості освіти відповідно до потреб відкритого європейського суспільства і традиційними підходами до цієї проблеми в системах освіти європейських країн;
- значним потенціалом освіти щодо формування готовності громадян Європи до міжкультурної взаємодії та частковим використанням цього потенціалу в окремих країнах;

- зростаючими можливостями міжкультурної взаємодії, зумовленої розвитком політики Європейського Союзу в галузі освіти і неготовністю фахівців (політиків освіти, адміністративного персоналу, викладачів, учителів та ін.) до її здійснення;
- посиленням виховної функції сучасної освіти й недостатньо адекватною діяльністю педагогів щодо підготовки в умовах національної системи освіти громадянина Європи, який, зберігаючи свою національно-культурну ідентичність, водночас готовий до життя й діяльності у відкритому суспільстві на різних рівнях – локальному, регіональному, національному, загальноєвропейському, світовому.

Зважаючи на ці суперечності, здійснимо ретроспективний огляд політики Європейського Союзу в галузі професійно-технічної освіти. При цьому будемо пам'ятати, що термін «професійно-технічна освіта» в сучасних умовах немає відповідника у європейській термінологічній базі. В європейських словниках, а також в офіційних документах Європейської Комісії та інших європейських інституціях ця ланка системи освіти називається «професійна освіта і підготовка» (vocational education and training (VET) [1, p. 167]. Тому в статті будуть використовуватися обидва терміни: «професійно-технічна освіта» – стосовно вітчизняного контексту і «професійна освіта та підготовка» – щодо європейського контексту.

Для українських дослідників узгодження відмінностей між ключовими термінами освіти має принципове значення, адже в умовах формування європейського простору освіти і науки вітчизняні теоретичні напрацювання й кращі практики мають розпізнаватися зарубіжними вченими, політиками, керівниками і практичними працівниками освіти. Для нашого дослідження важливим є також змістове наповнення поняття «політика в галузі професійно-технічної освіти». Найчастіше освітня політика ототожнюється з курсом дій, що прийнятий й дотримується урядом або деякою іншою організацією, які просувають і визначають цілі, методи та програми, що використовуються в освіті й приводять до здобуття навиків, знань та розвитку мислення. Подальше уточнення даного поняття залежить від суб'єкта політики (державна, громадська, регіональна, інституційна, європейська тощо). Далі, важливою є різниця термінів «політика»: «politics» (політична взаємодія груп інтересів усередині освітньої сфери) і «policy» (стратегія та визначення шляхів досягнення поставленої мети); її співвідношення із соціальною політикою держави, як вона виробляється, за допомогою яких механізмів і важелів реалізується. Принциповим є й питання узгодження відмінності між термінами «державна політика» («state policy») і «публічна політика» («public policy») – в українських перекладах іноземної наукової літератури ці поняття часто підміняються. [2, с.38–40].

Аналіз досліджень і публікацій

Наприкінці ХХ – на початку ХХІ ст. вітчизняні вчені зробили певні напрацювання щодо сучасних тенденцій та особливостей розвитку професійно-технічної освіти в зарубіжних країнах. Особлива увага надавалась вивченню національних стратегій і досвіду модернізації систем професійно-технічної освіти західних країн (Н. Абашкіна, Н. Авшенюк, Н. Бідюк, Т. Десятов, А. Каплун, Л. Локшина, Н. Ничкало, О. Щербак та ін.). Значні напрацювання мають російські вчені, особливо колектив Центру вивчення проблем професійної освіти (Національна обсерваторія професійної освіти Європейського Фонду освіти Російської Федерації (керівник – О. Олейнікова), одним із головних завдань якого є узагальнення, аналіз і поширення в Росії міжнародного досвіду розвитку ринку праці й реформування систем професійної освіти і навчання (3).

Виклад основного матеріалу

Дослідження проблем розвитку професійно-технічної освіти в Європейському Союзі показало, що важливим напрямом наукових пошуків у цій сфері є вивчення історії інтеграційних процесів на континенті, включаючи проблеми освітньої політики, яка розвивалась під впливом різних чинників. На основі аналізу економічних, соціальних та політичних детермінант дослідники обґрунтували історичні періоди розвитку освітньої політики ЄС і виявили її сучасні риси, такі як багатовекторність, динамічність, спрямованість на потреби європейських суспільств тощо. Порівняльний аналіз авторських періодизацій розвитку політики: Х. Ертля (H. Ertl) (у галузі освіти та професійної підготовки), Р. Дейля (R. Dale) (у галузі освіти), С. Бражник (у галузі педагогічної освіти), О. Локшиної (шкільна освіта) та ін., а також опрацювання офіційних документів ЄС, що визначають стратегію розвитку освіти, дали змогу визначити такі періоди у розвитку політики ЄС в галузі освіти та професійної підготовки:

- початковий (1951–1963 рр.);
- становлення й розширення (1963–1992 рр.);
- інтенсифікації (1992–2000 рр.);
- інституціональної інтеграції на основі синтезу зовнішнього і внутрішнього компонентів (від 2000 р. й досі).

Початковий період характеризується створенням правового поля для функціонування системи професійної підготовки кадрів європейських співтовариств. Це, зокрема: Договір про ЄОВС (1951 р.); ст. 56 про фінансування Брюсселем програм професійної підготовки працівників; Договір про Євратом (1957 р.); ст. 9 про створення навчальних закладів для підготовки кваліфікованих фахівців; Договір про ЄЕС (1957 р.); ст. 41, 50, 57 про координацію зусиль країн-членів у галузі професійної підготовки, про обмін молодими фахівцями та взаємне визнання дипломів і кваліфікацій з метою спрощення пересування працівників у межах Співдружності тощо.

Період становлення і розширення (1963–1992 рр.)

характерний запровадженням базових принципів політики у сфері професійної підготовки кадрів, розроблених згідно зі ст. 128 Договору про ЄС. Вони стали рамковими засадами координації дій та ініціатив, спрямованих на виконання положень Договору. Зокрема, в 1975 р. було створено Європейський центр розвитку професійної підготовки (CEDEFOP – французька абревіатура офіційної назви центру) для «зміцнення європейського співробітництва, підтримки Європейської Комісії, країн-членів і соціальних партнерів у розробці та запровадженні у сфері професійної освіти політики привабливості, сприяння соціальному включенню і майстерності» [4]. На той час CEDEFOP був одним із перших спеціалізованих міжнародних центрів, спрямованих на підтримку розвитку європейської політики в сфері професійної освіти. Понад 20 років його основний офіс базувався в Німеччині, де в 1969 р. було відкрито Федеральний інститут з питань дослідження професійної підготовки. Майже водночас такі інститути було засновано у Франції (1970), Австрії (1970) та Італії (1973), що стало живильним середовищем для розвитку політики європеїзації у сфері професійної освіти. На базі Європейського центру розвитку професійної підготовки здійснювались численні порівняльні дослідження й наукові проекти, а також було описано і продокументовано багато передового досвіду (кращих практик) та різних національних систем професійної освіти.

Таке спрямування відповідало завданням першої Програми діяльності у галузі освіти, затвердженої резолюцією Ради та Міністрів освіти в 1976 р., в якій збирання інформації з освітньої сфери проголошувалось необхідним не лише для трансферу досвіду між державами-членами, а й для виокремлення загальних тенденцій і вироблення рекомендацій (5).

На кінець 80-х років ХХ ст. припала ще одна визначна подія, яка стала ознакою політики європеїзації у сфері професійної освіти й освіти в цілому. Розпочинає роботу Європейська освітня інформаційна мережа – *Eurydice*, перетворивши з цього часу порівняння статистичних даних та успішних практик на невід’ємний компонент розробки політики в галузі освіти та професійної підготовки на теренах Спільноти. Вона стала істотною складовою механізму забезпечення якості співробітництва у сфері освіти. Мережа включає національні підрозділи, засновані міністерствами освіти, і центральний підрозділ, заснований Комісією ЄС. Підрозділи мережі займаються збором, моніторингом, обробкою та поширенням зіставної аналітичної інформації і статистичних даних про системи освіти й освітню політику ЄС. Значний інформаційний матеріал містять «Доповіді про стан освіти в Європі» (Key date on education in Europe), які видаються щодва роки [6]. Саме це видання містить дані про професійно-технічну освіту в європейських країнах. Що стосується тематичних видань, то, як показав аналіз, вони присвячені переважно проблемам розвитку шкільної та вищої освіти. Після започаткування Болонського процесу мережа проводить раз на два роки огляди стану реалізації цілей формування загальноєвропейського простору вищої освіти в країнах-підписантах.

За оцінкою О. Локшиної, у 80-ті роки минулого століття розширюються межі освітньої політики Брюсселя за рахунок включення загальної освіти, а також активного старту різноманітних програм, спрямованих на обмін людськими ресурсами (ROTECNET, COMETT, ERASMUS, PETRA, Youth For Europe, LINGUA, FORCE, TEMPUS, SOCRATES) [7, с.44]. Тобто відбувається розширення політики Європейського Союзу як по вертикалі – за рівнями освіти, так і по горизонталі – до взаємообміну інформацією та статистикою додається обмін людськими ресурсами.

Період інтенсифікації (1992–2000 рр.), межі якого визначаються двома знаменними подіями – прийняттям Маастрихтської угоди (Договору про ЄС) і проголошенням Лісабонської Декларації. Дослідники процесів європейської інтеграції називають цей час періодом «рідкого стану» освітньої політики, коли діяв принцип субсидіарності, за яким Брюссель мав право лише підтримувати й доповнювати деякі аспекти освітніх політик держав-членів. Перехід політики до «твердого стану» пов'язується із запровадженням відкритої координації до ході поширення Лісабонської стратегії на сферу освіти. Така трансформація дала старт організації заходів, спрямованих на поступову уніфікацію державами-членами національних освітніх політик шляхом встановлення спільних цілей, термінів їх досягнення та запровадження інструментів для вимірювання [7, с. 43]. Вважається, що використання даного методу переводить співробітництво на якісно новий рівень.

Період інституціональної інтеграції на основі синтезу зовнішнього і внутрішнього компонентів (від 2000 р. й досі), який розпочався прийняттям Європейською Комісією Лісабонської стратегії (березень 2000 р.) [8, р.3] і програми «Освіта і професійна підготовка 2010» (березень 2002 р.). Цей період спрямований на реалізацію стратегічної мети – перетворення Європи на найбільш конкурентоспроможну й динамічну економіку, яка базується на знаннях, здатну підтримувати стійкий економічний ріст, підвищити якість робочих місць і забезпечити соціальну єдність суспільства.

У сфері професійно-технічної освіти на початку XXI ст. розгорнувся сценарій реалізації Лісабонської стратегії: прийняття плану дій щодо розвитку мобільності й умінь (Ніцца, грудень 2000 р.) та Рекомендацій Європейського парламенту і Ради (червень 2001 р.); затвердження Доповіді «Конкретні завдання для систем професійної освіти і навчання майбутнього» (березень 2001 р.) [9] та проведення Конференції в Брюгге (жовтень 2001 р.), спрямованої на ініціацію процесу співробітництва у сфері професійної освіти й підготовки тощо. Ці ініціативи набули конкретної форми в Копенгагенській декларації – стартовому документі, який започаткував т. зв. Копенгагенський процес, названий за місцем зібрання Європейської Комісії і Міністрів освіти європейських країн у листопаді 2002 р.

Декларація націлювала Європейську Спільноту на вирішення таких завдань:

- створення єдиного європейського простору у сфері професійної освіти й підготовки;

- забезпечення прозорості кваліфікацій;
- вирішення проблеми визнання компетенцій і кваліфікацій;
- збільшення підтримки розвитку компетентностей і кваліфікацій на секторному рівні;
- розробку спільних принципів визнання неформального інформального (спонтанного) навчання;
- сприяння співробітництву у сфері оцінки якості з наголосом на обміні моделями й методами, а також загальними критеріями та принципами оцінювання якості професійної освіти й навчання;
- надання уваги навчальним потребам викладачів і майстрів у межах всіх форм професійної освіти й навчання [10].

Ключове поняття Копенгагенського процесу – забезпечення якості професійної освіти й навчання. Конкретніше це завдання було сформульоване так: «Розвиток співробітництва в сфері забезпечення якості з наголосом на обміні моделями і методами, а також виробітку загальних критеріїв та принципів якості для професійної освіти й навчання».

Націленість на світові стандарти якості відображається в основних принципах Копенгагенського процесу, пов'язаних з добровільним характером співробітництва, оптимізацією сформованих у рамках національних систем ПТО моделей і взірців, спрямованістю на потреби громадян, участю соціальних партнерів тощо.

Оскільки основні положення й здобутки Копенгагенського процесу досить повно розглянуто вітчизняними дослідниками (Н. Ничкало, О. Щербак, Т. Десятов та ін.), то тут зазначимо лише, що запровадження європейських механізмів, таких як Europass, Європейська рамка кваліфікацій (EFQ), Європейська система перезарахування кредитів у сфері професійної освіти (ECVET) та Європейська рамка гарантування якості професійної освіти (EQAVET) сформувало основу для реального загальноєвропейського простору професійної освіти й підготовки.

Проте після восьмирічної європейської співпраці назріла потреба у визначенні довготермінових стратегічних цілей на період 2011–2020 рр. на базі перегляду стратегічного підходу та пріоритетів Копенгагенського процесу. В 2010 р. у європейській професійно-технічній освіті відбулися дві важливі події – 9 липня 2010 р. Європейська Комісія прийняла документ «Нова рушійна сила європейської співпраці у сфері професійної освіти та навчання для підтримки стратегії «Європа 2020», який детально розкривав майбутні плани європейської політики в цій галузі, а 7 грудня 2010 р. в Брюгге було прийнято Комюніке про зміцнення європейського співробітництва у сфері професійної освіти й навчання на 2011–2020 рр. [11].

Положення цих документів мають не лише академічний інтерес для українського освітнього товариства. Вони містять цінну інформацію для процесів модернізації професійно-технічної освіти в Україні у контексті європейської інтеграції. Передусім зупинимось на глобальному баченні систем професійної освіти, які до 2020 р. мають забезпечувати:

- **привабливу та інклюзивну професійну освіту**, включаючи кваліфікований викладацький персонал, інноваційні методи навчання, високоякісну інфраструктуру, високу відповідність ринку праці та адекватні шляхи подальшої освіти й навчання;
- **якісну базову професійну освіту (initial VET)**, яку зможуть назвати учні, батьки й суспільство в цілому привабливою альтернативою загальній освіті. Базова професійна освіта має озброїти учнів ключовими компетентностями та спеціальними професійними вміннями й навичками;
- **гнучку професійну освіту, базовану на навчальних досягненнях**, яка передбачає гнучкі шляхи навчання в результаті проникності між різними освітніми підсистемами (шкільна освіта, професійна освіта, вища освіта, освіта дорослих), а також визнає неформальну та інформальну освіту, включаючи компетентності, набуті на робочому місці;
- **загальноєвропейський освітній простір** з прозорими системами кваліфікацій і підтримкою міжнародної мобільності;
- **підвищення можливостей міжнародної мобільності** студентів і викладачів сфери професійної освіти;
- **легкооцінювану і якісну інформацію, управління й консультування упродовж життя**, що формує цілісну мережу і надає можливість громадянам Європи керувати власним навчанням та професійною діяльністю, приймаючи виважені рішення [11, с. 8].

Як бачимо, в Брюгському коммюніке окреслено ідеальний образ європейської професійної освіти і навчання в наступному десятилітті. На основі цього сформульовано **11 стратегічних цілей** розвитку на період 2011–2020 рр., а також **22 завдання** щодо реалізації нової стратегії на середньострокову перспективу – 2011–2014 рр.

Висновок

Можна констатувати, що процеси європеїзації професійної освіти і навчання отримали новий фокус, зосереджений на посиленні інтеграційних процесів і зміцненні європейського співробітництва. Для створення науково обґрунтованого прогнозу щодо інтернаціоналізації системи професійно-технічної освіти в Україні,

зокрема інтенсифікації процесів європейської інтеграції у цій сфері, необхідні комплексні наукові дослідження з наступним широким обговоренням їхніх проміжних та кінцевих результатів. Відправною точкою для таких наукових дискусій можуть слугувати проблеми нашого бачення перспектив розвитку системи професійно-технічної освіти:

- як уряд, підприємства і громадянське суспільство бачать середньо- та довгострокову перспективу розвитку системи професійно-технічної освіти в розрізі соціально-економічних і екологічних стратегій та викликів, а також із врахуванням наявних в Україні ресурсів? У чому подібне і в чому відмінне бачення різних груп населення, зацікавлених осіб?
- якою мірою така перспектива розвитку вирішує питання стійкого розвитку, зокрема, враховує необхідність переходу на вільну економіку та екологічно безпечний ріст економіки?
- які пріоритети й способи переведення даного перспективного бачення в практичне русло конкретних заходів і дій?

Саме з цих питань розпочав дослідження процесів реформування систем професійної освіти Європейський Фонд освіти, маючи на меті розробити стислий обґрунтований аналіз реформ системи професійної освіти й навчання у кожній європейській країні з визначенням відповідних ключових тенденцій, завдань, обмежень, а також успішного досвіду. Проблемна рамка для розробки національних доповідей включає питання внутрішньої та зовнішньої ефективності системи, внутрішньої ефективності надання початкової і неперервної професійної освіти, управління та фінансування початкової й неперервної професійної освіти, інституційний потенціал впровадження змін. Останній критерій, на нашу думку, значною мірою пов'язаний із характеристикою вітчизняного наукового простору для розробки теоретичної бази ПТО. На часі наукова полеміка щодо шляхів розвитку національної системи професійно-технічної освіти та її гармонізації з тенденціями розвитку цієї галузі у європейському просторі освіти й науки. Активне включення вітчизняних учених у процеси побудови європейського спільного простору допоможе у вихованні нового покоління фахівців, яке стане українським за спадщиною й культурною приналежністю, а європейським – за рівнем компетентності та перспективами.

Література

1. Glossary. Quality in education and training. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2011.– 240 p.
2. Кленко С. Ф. Філософія освіти в європейському контексті.– Полтава: ПОППО, 2006.– 328 с.
3. Центр изучения проблем профессионального образования [Электронный ресурс].– Режим доступа: [http://www.facebook.com/pages/ Центр-изучения- проблем-профессионального-образования/41838](http://www.facebook.com/pages/Центр-изучения-проблем-профессионального-образования/41838)
4. Cedefop historical archives: first deposit ceremony; 28 October 2002/Cedefop Dossier series: 4.– Luxemburg: Office for Official Publication of the European Communities.– 2004.– Vol. VI.– 67p.
5. European Union/ Resolution of the Council and the Ministers of Education, Meeting within the Council, of 9 February 1976 Comprising an Action Programme in the Field of Education // Official Journal of the European Union/- 1988/- 6 19 February.– P.0001–0005.
6. Eurydice – Key Data Series [Электронный ресурс].– Режим доступа: http://www.eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/key_data_en.php
7. Локшина О. І. Зміст шкільної освіти в країнах Європейського Союзу: теорія і практика (друга половина ХХ – початок ХХІ ст.): монографія/ О. І. Локшина.– К.: Богданова А. М., 2009.– 404 с.
8. European Union. Presidency Conclusion. 23–24 March 2000.– Lisbon: European Parliament, Directorate-General for the Presidency.– 2000.– 35 p.
9. European Union. Report from the Education Council «The Concrete Future Objectives of Education and Training Systems». Brussels, 14 February 2001. 5680/01 EDUC 18.– Brussels: Council of European Union, 2001.– 17 p.
10. European Commission. Declaration of the European Ministers of Vocational Education and Training, and the European Commission, convened in Copenhagen on 29 and 30 November 2002, on enhanced European cooperation in vocational education and training «The Copenhagen Declaration» [Электронный ресурс].– Режим доступа: http://www.ec.europa.eu/education/pdf/doc125_en.pdf
11. 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. [Электронный ресурс].– Режим доступа: http://www.bruges_en.pdf

Реферат

СОТРУДНИЧЕСТВО В СФЕРЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ТЕХНИЧЕСКОГО
ОБРАЗОВАНИЯ В ЕВРОПЕ: ПОЛИТИКА, ИНСТРУМЕНТЫ
ИНТЕГРАЦИИ, ПЕРСПЕКТИВНЫЕ ПУТИ

Пуховская Людмила Прокофьевна,

*доктор педагогических наук, профессор, главный научный сотрудник
лаборатории профессионального обучения на производстве
Института профессионально-технического образования НАПН Украины*

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:
профессионально-тех-
ническое образование,
интернационализация,
европейская интеграция,
политика, мобильность.

В статье сделана попытка проанализировать проблемы интеграции в сфере профессионального образования и обучения в странах Европейского Союза на фоне социальных, экономических и педагогических трансформаций второй половины ХХ – начала ХХІ в. На основе сравнительного анализа авторских периодизаций развития политики: Х. Ертля (H. Ertl) (в области образования и профессиональной подготовки), Р. Дейля (R. Dale) (в области образования), Е. Бражник (в области педагогического образования), О. Локшиной (в области школьного образования) и др., а также проработка официальных документов ЕС, определяющих стратегию развития образования, представлено авторская периодизация развития политики ЕС в области профессионального образования и обучения, а именно: начальный период (1951–1963 гг.); период становления и расширения (1963–1992 гг.); период интенсификации (1992–2000 гг.), период институциональной интеграции на основе синтеза внешнего и внутреннего компонентов (с 2000 г. по настоящее время). Рассматриваются особенности Копенгагенского процесса, в частности, отмечаются положения Брюгского Коммюнике Министров образования европейских стран-социальных партнеров и Европейской Комиссии (декабрь 2010 г.) о пересмотре стратегических подходов и приоритетов с целью усиления европейского сотрудничества в профессиональном образовании и обучении. Определяется идеальный образ европейского профессионального образования и обучения к 2020 г. по параметрам, которые отражают: качественное базовое профессиональное образование; гибкое профессиональное образование, основанное на учебных достижениях; сформированное общеевропейское образовательное пространство; повышение возможностей международной мобильности; легко оценивающую и качественную информацию, управления и консультирования в течение жизни и т. д.

Abstract**COOPERATION IN THE SPHERE OF VOCATIONAL EDUCATION
IN EUROPE: POLICY, INTEGRATION INSTRUMENTS,
LONG-RANGE PLANS****Pukhovska Liudmila Prokopivna,***D. Sc. in Pedagogy, Professor, Principal research fellow of the Laboratory for industry-based vocational training, Institute of Vocational Education under the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine***KEY WORDS:**vocational education,
internationalization,
European integration,
politics, mobility.

The article analyses integration problems in the sphere of vocational education and training in EU countries taking into account social, economic, and pedagogical transformations of the second half of the 20th – beginning of the 21st century. On the basis of comparative analysis as to policy development periodization made by some authors: H. Ertl (in the sphere of education and vocational training), R. Dale (in the sphere of education), E. Brazhnyk (in the sphere of pedagogical education), O. Lokshina (in the sphere of school education) etc. and as to processing the EU official documents that determine education development strategy the author of the article presents periodization of EU policy development in the sphere of vocational education and training, just: initial period (1951–1963); period of formation and expansion (1963–1992); period of intensification (1992–2000); period of institutional integration on the basis of external and internal components synthesis (2000 – current). The article also considers peculiarities of Copenhagen process course, specifically statements of Bruges Communiqué of European countries' education ministers, social partners, and European Commission (December 2010) concerning revision of strategic approaches and priorities in order to strengthen European collaboration in vocational education and training are emphasized. An ideal image of European vocational education and training up to 2020 according to parameters resulting in qualitative basic vocational education; flexible vocational education based on training achievements; European-wide education scope; international mobility opportunities increase; easily evaluated and qualitative information; lifelong consulting etc. is envisaged.

References

1. *Glossary. Quality in education and training.* Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2011.– 240 p.
2. *Klepko S.F. Filosofiya osvity v evropeiskomu konteksti* (Education philosophy in European context). Poltava, 2006, 328 p.
3. *Tsentr izucheniya problem professionalnogo obrazovaniya* (Center for investigation of vocational education problems). [Electronic source], <http://www.facebook.com/pages/Центр-изучения-проблем-профессионального-образования/41838>
4. *Cedefop historical archives: first deposit ceremony*; 28 October 2002/Cedefop Dossier series: 4.– Luxembourg: Office for Official Publication of the European Communities.– 2004.– Vol. YI.– 67p.
5. *European Union. Resolution of the Council and the Ministers of Education*, Meeting within the Council, of 9 February 1976 Comprising an Action Programme in the Field of Education // Official Journal of the European Union/- 1988/- 6 19 February.– P.0001–0005.
6. *Eurydice – Key Data Series* [Electronic source], http://www.eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/key_data_en.php
7. *Lokshyna O.I. Zmist shkilnoi osvity v krainakh Evropeiskoho Soyuzu: teoriya i praktyka (druha polovyna XX – pochatok XXI st.)* (Content of school education in EU countries: theory and practice (second half of 20th – beginning of 21st century)). Kyiv, 2009, 404 p.
8. *European Union. Presidency Conclusion.* 23–24 March 2000.– Lisbon: European Parliament, Directorate-Generaly for the Presidency.– 2000.– 35 p.
9. *European Union. Report from the Education Council «The Concrete Future Objectives of Education and Training Systems».* Brussels, 14 February 2001. 5680/01 EDUC 18.– Brussels: Council of European Union, 2001.– 17 p.
10. *European Commission.* Declaration of the European Ministers of Vocational Education and Training, and the European Commission, convened in Copenhagen on 29 and 30 November 2002, on enhanced European cooperation in vocational education and training «The Copenhagen Declaration» [Electronic source], http://www.ec.europa.eu/education/pdf/doc125_en.pdf
11. *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. [Electronic source], http://www.bruges_en.pdf

УДК 377/38:005.336.2:81'37

**СТАНОВЛЕНИЕ ПОНЯТИЙНО-ТЕРМИНОЛОГИЧЕСКОГО АППАРАТА
КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА К ПРОФЕССИОНАЛЬНОМУ ОБРАЗОВАНИЮ****Ягупов Василь Васильович,***доктор педагогічних наук, професор, провідний науковий співробітник
Інституту професійно-технічної освіти НАПН України.***КЛЮЧОВІ СЛОВА:**

компетенція; компетентність; професійна компетентність; спеціальна компетентність, компетентнісний підхід.

Реферат

У статті проаналізовано становлення понятійно-термінологічного апарату компетентнісного підходу до професійної підготовки майбутніх фахівців у системі професійної освіти, визначені основні відмінності і недоліки в дефініціях понять «компетенція» і «компетентність», наявних у дослідженнях вітчизняних учених; обґрунтовано співвідношення змістовного і смислового поля понять «професійна компетенція» і «професійна компетентність» у контексті компетентнісного підходу до професійної освіти. Показані методологічні помилки та упущення в розумінні компетентнісного підходу до професійної підготовки майбутніх фахівців, які мають місце в психолого-педагогічних дослідженнях. Для їх зняття, а також недопущення обґрунтовані основні напрями реалізації компетентнісного підходу в системі професійної освіти, сформульовані його вимоги до випускників професійно-технічних навчальних закладів, представлено узагальнену універсальну структуру їхньої професійної компетентності. Конкретизовано зміст компетентнісного підходу в професійній освіті як сукупність методологічних принципів, що стосуються визначення цілей, завдань, змісту, методик, технологій і результатів професійної освіти, організації навчально-виробничого процесу у професійно-технічних навчальних закладах по професійній підготовці майбутніх фахівців та діагностування результатів їхньої професійної підготовленості.

Введение

Соотношение понятий «компетенция» и «компетентность» в контексте компетентностного подхода в образовании вызывает существенный научный интерес, потому что, несмотря на огромное количество научных, учебных и методических трудов по компетентностному подходу к подготовке специалистов в системе профессионального образования, имеются разночтения этих понятий, противоречивое их толкование или восприятие как синонимов. Безусловно, такое положение не может удовлетворять как учёных, так и практиков, так как вносит путаницу в понимание сущности, основных требований, проявлений и характеристик компетентностного подхода в профессиональном образовании.

Поэтому анализ общих основ методологии компетентностного подхода в образовании, исследование содержания понятий «компетенция» и «компетентность» и выявление причин появления противоречий в использовании этих понятий имеет научное и практическое значение, например, для обоснования обобщенной и конкретной модели профессиональной компетентности будущих специалистов.

Анализ исследований и публикаций

В профессиональной педагогике и психологии имеется достаточно исследований по применению компетентностного подхода в образовании, которые дополняют друг друга и демонстрируют хорошие перспективы его использования в процессе профессиональной подготовки будущих специалистов. Наиболее существенными среди них являются следующие:

- применение компетентностного подхода в системе образования, в том числе профессионального (В. Болотов, Г. Ельникова, И. Зимняя, В. Луговой, А. Маркова, О. Овчарук, В. Сериков, А. Тубельский и др.);
- определение основных видов компетентности (И. Зимняя, Г. Селевко, А. Хуторской, Т. Шамова, В. Ягупов и др.);
- обоснование понятия «профессиональная компетентность» (В. Бездухов, М. Волошин, Г. Ельникова, В. Луговой, А. Маркова, С. Мишина, П. Третьяков, С. Шишов, В. Ягупов и др.) и её формирования у будущих специалистов, в том числе в системе ПТО (В. Баркаси, Г. Данилова, С. Демченко, А. Дубасенюк, Г. Ельникова, И. Ермаков, Т. Мацевко, И. Мищенко, Н. Ничкало, В. Радкевич, В. Свистун, В. Семиченко, Т. Сорочан, Л. Хоружа, Л. Шевчук, О. Юртаева и др.).

Основные этапы становления компетентностного подхода в образовании достаточно обосновано представила И. Зимняя, согласно с мнением которой существуют три таких этапа:

1 этап (1960–1970 гг.): введение в научный аппарат категории «компетенция» и создание предусловий для размежевания понятий «компетенция» и «компетентность»;

2 этап (1970–1990 гг.): применение категорий «компетенция» и «компетентность» в теории и практике обучения языкам, общения, а также к анализу профессионализма специалистов в управлении и менеджменте;

3 этап (начало в 1990-х гг.): исследование компетентности как научной категории, которая непосредственно касается образования [2].

Цель статьи

Проанализировать становление понятийно-терминологического аппарата компетентностного подхода к профессиональному образованию и определить основные методологические требования к его реализации в процессе профессиональной подготовки будущих специалистов в профессионально-технических учебных заведениях.

Изложение основного материала

Компетентностный подход не новый для отечественной профессиональной педагогики и психологии, так как в Советском Союзе, в т.ч. и в УССР, начиная с 1970-х годов, в процессе разработки различных систем профессионального образования использовались понятия «компетенция» и «компетентность» для обозначения как конечного результата профессионального обучения, так и для характеристики различных свойств личности специалиста, сформированных в процессе получения этого образования.

В современных условиях компетентностный подход акцентирует внимание учёных и организаторов профессиональной подготовки будущих специалистов на результатах образования, в качестве которых рассматривается не только совокупность усвоенной научной и учебной информации, но и способность будущего специалиста успешно действовать в различных стандартных и нестандартных ситуациях профессиональной деятельности. В принципе, это аксиома, которая чисто теоретически принимается многими и не вызывает особых возражений. Этот подход направлен на преодоление недостатков существовавшей в конце XX – начале XXI ст. системы профессионального образования, которая была ориентирована (очень часто остаётся, к сожалению, такой же и сегодня) на освоение выпускниками как можно больше общенаучных, профессиональных и специальных знаний, накопленных человечеством в определённой области бытия. Это противоречит основной цели современного профессионального образования, которая состоит в том, чтобы будущий специалист стал субъектом профессиональной деятельности в процессе профессиональной подготовки на основе овладения профессиональной компетентностью, способным и готовым к личностной и профессиональной самоактуализации в современном противоречивом рынке труда. Для этого он должен обладать широким набором взаимосвязанных, взаимообусловленных и взаимодействующих профессионально важных качеств, таких как профессиональный интеллект и практическое мышление, профессиональная мобильность и динамизм, инициативность и конструктивность, стремление к постоянному самообразованию и саморазвитию, способность и готовность принимать самостоятельные решения, успешно адаптироваться к социальной и профессиональной сфере, работать в команде и т.п.

Но чёткому обоснованию сущности и содержания понятия «профессиональная компетентность» не способствуют разные понимания, разночтения понятий «компетенция» и «компетентность». Причем зачастую эти понятия смешиваются и используются иногда даже ведущими учеными и практиками образования как синонимы, что представляется, по нашему твердому убеждению, необоснованным как в содержательном и смысловом аспектах, так и в методологическом плане. Например, эта путаница содержится в диссертации А. Дахина: «Само понятие «компетенция» связано с видами деятельности в данной области и, чаще всего, является идеальным, отвлечённым нормативом, знаковой моделью, которая сама по себе не реализована в действительности... Компетенция в данной области человеческой активности – это название вида деятельности, необходимого для успешного выполнения задач... Компетентность – это уровень владения субъектом соответствующей компетенцией, характеризующий личностные качества человека» [1, с. 22]. В данной цитате наряду с позитивными аспектами (например, «... понятие «компетенция» связано с видами деятельности в данной области и, чаще всего, является идеальным, отвлечённым нормативом, знаковой моделью, которая сама по себе не реализована в действительности») содержатся и ошибочные суждения (когда, например, компетентность сводится к уровню «владения субъектом соответствующей компетенцией, характеризующий личностные качества человека», так как, во-первых, личностные качества и профессионально важные качества – разные вещи, потому что личностные качества касаются человека как социального существа, а профессиональные важные качества касаются специалиста; во-вторых, здесь нет результата образования, отношения выпускника к будущей профессиональной деятельности).

При определении содержания и смысла понятий «компетенция» и «компетентность» следует учитывать, что компетентностный подход пришел в сферу нашего образования из мировой образовательной теории и практики. В связи с этим используемая терминология компетентностного подхода несет на себе следы удачных, а также неудачных, а порой и ошибочных, переводов понятий «**competency**» и «**competence**» с английского языка. Источниками таких переводов служат не только технические ошибки и наличие различных нюансов в толковании и использовании этих понятий в американском и британском вариантах английского языка, но и различия в трактовке компетентностного подхода в американской и европейской педагогике.

Происхождение понятий, которые составляют основу компетентностного подхода, сводится к адекватному переносу на русско-, украиноязычную почву понятий, вкладываемых в английские понятия «**competence**» и «**competency**» (рис. 1).



Рис. 1. Взаимосвязь понятий и требований компетентного подхода (составлено авт.)

Прежде всего необходимо разобраться в содержании англоязычных понятий в различных контекстах. Истоки применения термина «competence» отыскиваются в статье Р. Уайта «Motivation reconsidered: the concept of competence», в которой автор впервые его использовал в психологическом дискурсе. Другой заметной вехой является статья Д. Макклелланда «Testing for Competence Rather Than for 'Intelligence'», в которой особое внимание обращается на тестирование компетентности, а не интеллектуальности человека. Анализ взаимосвязи понятий «обучение» и «компетентность» в образовательной сфере произведен Л. Холмсом (Decontaminating the concepts of «learning» and «competence»: education and modalities of emergent identity»).

Понятия «competence/competency» в англоязычной литературе, как правило, обозначают такие качества специалиста:

- компетентности характеризуют менеджера или работника как субъекта профессиональной деятельности (субъектность компетентности или профессиональная субъектность специалиста) (competencies);
- компетентности демонстрируют определённые профессиональные навыки и умения специалиста, которые можно наблюдать и измерить (competencies);
- компетентности являются условием эффективной работы, то есть работы человека как специалиста, обладающего компетентностью, должна быть значительно лучше, чем работа человека без неё (competencies);
- компетентность относится к поведению и деятельности специалиста, которую можно дифференцировать – успешность/неуспешность выполнения (competency);
- компетентность предусматривает совокупность способностей специалиста преобразовывать и переносить профессиональные навыки и умения из одной области деятельности в другую (competence);
- компетентности не могут быть сведены лишь к одной работе, и специалист должен их проявлять непреднамеренно (competences).

Таким образом, понятие «competence» обозначает «мотивированные способности», а «competency» как «поведение, приводящее к достижению цели».

В отечественной педагогической науке можно выделить такие ведущие интерпретации понятия «компетентность»:

- совокупность компетенций специалиста в определенных видах деятельности;
- обобщенные умения, носящие деятельностный характер, в сочетании с предметными умениями и знаниями в конкретных областях;
- способность работать «со знанием дела»;
- владение определенными знаниями, навыками, умениями, опытом и профессионально важными качествами, позволяющими принимать правильные решения и успешно их реализовывать;
- комплексный потенциал специалиста, обеспечивающий возможность успешной его деятельности;
- актуальное качество личности, показывающее степень овладения соответствующими компетенциями;
- соответствие специалиста требованиям, которые предъявляются к нему.

Безусловно, в этих определениях имеются достаточно обоснованные мысли, которые перемешаются, к сожалению, с ошибочными утверждениями и положениями. Главный же недостаток – они системно не раскрывают все существенные характеристики компетентности, к которым ряд исследователей относят следующие:

- компетентность выражает значение традиционной триады «знания, умения, навыки» и служит связующим звеном между ее компонентами. В связи с этим исследователи данное понятие в широком смысле определяют как углубленное знание предмета или освоенное умение;
- она предполагает постоянное обновление знаний, владение новой информацией для успешного решения профессиональных задач в данное время и в данных условиях;
- она включает как содержательный (знание), так и процессуальный (умение) компоненты.

Опять здесь имеются достаточно обоснованные утверждения, но не обозначены все существенные характеристики компетентности, например, ценностно-мотивационный, прагматический и субъективный аспекты характеристики, а в некоторых видах профессиональной деятельности необходимо учитывать и эмоционально-волевое содержание.

Разнобой в понимании компетентности приводит к разному толкованию профессиональной компетентности специалиста: как совокупности профессиональных свойств человека (Л. Анциферова); как готовности к осуществлению профессиональной деятельности и способности производить необходимые для этого действия (Ю. Варданян); как гармоничное сочетание знаний, умений и навыков, а также способов выполнения профессиональной деятельности (Л. Митина); как способность к актуальному выполнению деятельности (М. Чошанов) и т.д.

Причиной такого положения служит неоднозначная трактовка понятий «компетенция» и «профессиональная компетенция», а также ошибочное понимание как профессиональной компетентности. В связи с этим имеются такие подходы к пониманию понятий «компетенция» и «профессиональная компетенция»: как сочетание характеристик (знания, их применение, навыки, умения, качества личности) и требований к профессиональной подготовке специалиста; как предметная область, в которой специалист должен успешно работать; как устойчивая характеристика деятельности специалиста, по которой можно определить требования к его поведению в широком спектре типичных и нетипичных ситуаций профессиональной деятельности; как комплексная характеристика качества подготовки выпускника; как идеальная и нормативная характеристика заранее определенной области знаний, в которой люди одной профессии должны быть дееспособны (идеальная компетенция); как круг полномочий определённого должностного лица.

Изложенное позволяет сделать следующее выводы.

1. Большинство исследователей и практиков не чётко различают в содержательном и смысловом аспектах понятия «компетенция» и «компетентность», потому что одни трактуют их как синонимы, другие – дифференцируют, а третьи – используют англоязычный вариант их понимания.

2. Общей позитивной тенденцией для большинства исследователей является то, что в понятие «компетентность» они вкладывают профессионализм человека как специалиста в определённой области профессиональной деятельности, хотя о выпускнике любого учебного заведения как о профессионале говорить слишком рано. Но можно говорить, по нашему мнению, о формировании основных составляющих профессиональной деятельности специалиста, которые могут по-разному проявляться и актуализироваться в практической деятельности.

Общая профессиональная подготовленность конкретного специалиста, например токаря, актуализация

его профессиональной компетентности в практической деятельности определяются понятием «компетентный», основные проявления которого в профессиональной деятельности лежат в основе его профессионализма. Соответственно, для качественной его характеристики мы используем такие понятия, термины и категории: «профессионально подготовленный», «способный к творчеству в профессиональной деятельности», «имеет совокупность устойчивых и гибких навыков, умений, способностей», «готовый к успешной профессиональной деятельности в нестандартных условиях...», «профессионал в своём деле» и др.

3. Следующая общая тенденция, проявляющаяся в понимании понятия «профессиональная компетентность», – это отсутствие единства в определении главного её проявления, так как одни рассматривают её как составную часть общей культуры специалиста; другие – как свойство личности, результат образования; третьи – как способность и готовность специалиста осуществлять профессиональную деятельность; четвертые – как способность сознательно нести ответственность за результаты своей профессиональной деятельности; пятые – как возможность эффективной профессиональной деятельности специалиста. В этих характеристиках, с одной стороны, включено большинство свойств специалиста, которые необходимо рассматривать вместе, взаимно дополняя, уточняя и конкретизируя, а с другой – ключевым понятием есть, по нашему мнению, интегральное образование (как психологический термин) специалиста (а не личности, как обозначают отдельные исследователи, так как не формирование личности, а формирование профессиональной компетентности является результатом получения профессионального образования), которое формируется в процессе получения профессионального образования.

4. В структуру профессиональной компетентности большинство исследователей включают, помимо профессиональных знаний и умений, ценности, способности, профессионально значимые качества, опыт деятельности и готовность к саморазвитию в профессиональной деятельности. Такое понимание в целом достаточно полное, так как в основном отражает универсальную структуру профессиональной компетентности обобщенного специалиста.

5. Профессиональная компетенция понимается большинством исследователей как круг полномочий специалиста в профессиональной деятельности. Такой подход вполне обоснованный и методологически верный, так как снимает путаницу в компетентностном подходе. Но в тоже время довольно распространённый, по нашему мнению, такой ошибочный подход: *профессиональная компетенция трактуется как способность актуализировать накопленные знания и умения, а также способы и средства достижения намеченных целей и использовать их в процессе реализации своих профессиональных функций (С. Батышев, В. Безрукова, Ю. Татур и др.), то есть путается с понятием «профессиональная компетентность».*

6. Главная ошибка – неправильная трактовка компетентностного подхода в профессиональном образовании, который, по мнению, например Э. Короткова, включает: модель специалиста, построенную по принципам формирования компетенций (содержание и технологии обучения) как результата образования; государственный образовательный стандарт; образовательную программу и модульный учебный план; планирование и оценку трудоемкости учебного процесса; многокритериальную оценку достижений обучающегося; оценку компетентности; управление системой профессиональной подготовки специалиста [3, с. 211–214].

Тут мы имеем основные направления обеспечения реализации компетентностного подхода в профессиональном образовании. Но исследователей и практиков интересует не только этот аспект, который сам по себе тоже важный, а требования компетентностного подхода в профессиональном образовании, ведущие его идеи и методологические принципы, в частности принципы формирования содержания профессиональной подготовки конкретных специалистов. Для этого необходимо знать цели, задачи, методы, технологии и результат их профессиональной подготовки в плане требований компетентностного подхода.

Таким образом, компетентностному подходу в профессиональном образовании, с одной стороны, мешают не всегда удачные содержательные и смысловые корреляции между понятиями «компетенция», «компетентность» и «профессиональная компетентность», которые непосредственно связаны и взаимообусловлены, а с другой – упрощенное понимание требований самого компетентностного подхода к профессиональной подготовке будущих специалистов. Для снятия этих разногласий, нестыковок и методологических упущений сделаем следующие выводы.

1. Понятия «компетенция», «компетентность» и «компетентный» в логичном, содержательном и смысловом аспектах взаимообусловлены, так как взаимосвязаны и непосредственно между собой содержательно коррелируются. Первичным здесь, безусловно, есть понятие «компетенция», которое безотносительное, не имеет качественных характеристик, так как касается определённой должности, например, токаря. Все остальные понятия, которые происходят от этого понятия, – «компетентность» и «компетентный» – имеют качественные характеристики и, соответственно, формируются в процессе получения будущим токарем общего и профессионального образования и актуализуются, развиваются и совершенствуются в процессе его профессиональной деятельности.

2. Понятие «профессиональная компетентность» и, особенно, «специальная компетентность» характеризуют качественную сторону подготовленности конкретной личности как субъекта профессиональной деятельности к занятию определённой должности, например токаря, профессиональная компетентность которого формируется в процессе получения профессионального образования. Это понятие непосредственно связано с понятием «компетенция токаря», которое и определяет её содержание, структуру и перспективы

актуализации, совершенствования и развития. В связи с этим мы говорим, что данное должностное лицо не имеет полномочий принимать определённые решения, например, токарь не отвечает за организацию производственного процесса в цехе и не имеет права принимать решения по, скажем, финансовым вопросам функционирования предприятия. В связи с этим, с одной стороны, его профессиональная компетентность отражает специфику его профессиональной деятельности, необходимой для осуществления основных её видов, жестко привязана к профессии и конкретным компетенциям токаря, а с другой – в содержание его профессиональной подготовки не входят управленческие и финансовые аспекты производства.

Таким образом, под профессиональной компетентностью следует понимать интегральное профессиональное, психологическое и субъектное образование специалиста как субъекта профессиональной деятельности, обретенное (а не врожденное) им в процессе формального, неформального и информального образования, которое выражает единство его теоретических и практических профессиональных знаний, практической подготовленности (практические навыки, умения и способности профессиональной деятельности), отношения к профессиональной деятельности, мотивационной, личностной и профессиональной готовности к ней.

В связи с этим минимальными «характеристиками профессиональной компетентности любого выпускника ПТУЗ являются такие:

- ценностно-мотивационная готовность и позитивное отношение к избранному виду профессиональной деятельности;
- интеллектуальная подготовленность к профессиональной деятельности;
- деятельностная способность к профессиональной деятельности;
- профессиональные и специальные способности и качества, которые необходимы и способствуют успешной профессиональной деятельности;
- субъектные – это мышление, поведение и поступки как профессионала» [5, с. 52].

Но при этом необходимо учитывать такие ведущие характеристики профессиональной компетентности специалиста: «многогранность, многокомпонентность, многомерность, сверхпредметность и междисциплинарность, разнофункциональность, субъектность» [4, с. 128].

А специальная компетентность отражает специфику конкретной предметной сферы профессиональной деятельности, является стержнем профессиональной компетентности, лежит в основе осуществления конкретного вида профессиональной деятельности.

3. Необходимо конкретизировать содержание понятия «профессиональная компетентность» конкретно к каждой специальности (особенно специализации) и одновременно стремиться его унифицировать к каждой профессии, потому что без унификации тяжело стандартизировать профессиональную подготовку будущих специалистов.

По нашему мнению, основными характеристиками профессиональной компетентности любого выпускника ПТУЗ являются такие:

- ценностно-мотивационная, которая характеризует его отношение к будущей профессиональной деятельности и определяет её мотивацию;
- деятельностная характеристика специалиста с конкретной специализацией, которая характеризует его деятельностную способность и профессиональную готовность работать на определённом уровне и проявляется в процессе профессиональной деятельности;
- способность специалиста квалифицировано осуществлять свою профессиональную деятельность согласно с должностными компетенциями, что предусматривает его способность практически действовать в типичных профессиональных ситуациях, а также предполагает наличие определённого профессионального потенциала, который может быть перенесён на другие сферы;
- имеет одновременно динамический и статистический характер;
- определённая закрытая система, так как принадлежит к конкретной профессиональной среде и касается деятельности конкретного специалиста;
- активная субъектная позиция, когда специалист знает и осознаёт свои должностные компетенции и способен их осознанно реализовать, является интегральным качеством специалиста, которое проявляется в общей его способности осуществлять профессиональную деятельность и демонстрирует готовность к ней;
- характеризует меру включения специалиста как субъекта профессионального бытия в профессиональную деятельность.

С учётом этих характеристик нами предлагается следующая универсальная структура профессиональной компетентности специалиста:

- ценностно-смысловое, мотивационное и личностное отношение к будущей профессиональной деятельности, т.е. её субъектная значимость для бытия человека как социального и профессионального субъекта;
- профессиональные теоретические и практические знания;
- способность практически применять знания в деятельности, поведении и общении как в профессиональной, так и повседневной деятельности;
- профессиональная, психологическая и субъектная готовность к актуализации этих знаний в профессиональной деятельности, поведении и общении как в профессиональной, так и повседневной деятельности; таким образом, для результатов профессионального образования важно знать не только ЧТО, но и КАК делать, т.е. главное не только ЗНАТЬ, а быть ГОТОВЫМ и СПОСОБНЫМ реализовывать знания в практической деятельности;

- профессионально важные качества, так как каждая специальность предъявляет конкретные требования к качествам, которыми должен обладать специалист;
- профессиональная субъектность, т.е. самодетерминация, саморегуляция, саморефлексия, самоконтроль и самооценка профессиональной деятельности, поведения и общения в профессиональной среде и в целом в обществе как профессионального субъекта.

Вывод

Необходимо конкретизировать содержание компетентностного подхода в профессиональном образовании как совокупности методологических принципов, которые касаются определения его целей, задач, содержания, методик, технологий и результатов, организации учебно-производственного процесса в ПТУЗ по профессиональной подготовке будущих специалистов и диагностирования её результатов.

Таковыми принципами можно считать:

- принцип обеспечения ценностно-смысловой «нагрузки» будущей специальности для выпускника системы профессионального образования, так как смысл образования заключается в формировании субъекта профессиональной деятельности путём притока и постепенного развития у него способности и готовности самостоятельно решать проблемы и задачи профессиональной деятельности;
- принцип практико- и субъектноориентированной направленности профессиональной подготовки будущего специалиста; компетентность – это не только и не столько наличие значительного объема профессиональных знаний, умений, навыков и опыта, сколько способность актуализировать их в нужное время в профессиональной деятельности и рационально использовать в процессе выполнения своих служебных функций. В самом упрощенном виде профессиональная компетентность представляет собой демонстрируемую способность специалиста выполнять определенные производственные функции: «Понятие «компетентность» не ограничивается понятием «способности» и не сводится только к ним, но является эмерджентным свойством системы, охватывающей процессы обучения, сферу деятельности и профессионально важные, а также личностные качества человека как субъекта деятельности» [6, с. 12];
- принцип конкретности и одновременно универсальности содержания профессионального образования будущего специалиста, которое должно представлять собой дидактически адаптированный профессиональный опыт решения мировоззренческих, познавательных, нравственных, социальных и главное – профессиональных проблем в будущей профессиональной деятельности;

- принцип организационного и методического обеспечения реализации содержания профессионального образования, потому что смысл организации образовательного процесса заключается в создании организационно-педагогических условий для формирования у обучаемых профессиональной и специальной видов компетентности как субъекта профессиональной деятельности;
- принцип стандартизации профессиональной подготовки будущего специалиста на основе государственного образовательного стандарта, который должен предусматривать надёжное формирование профессиональной компетентности как *совокупности его отношений, способностей и качеств, обеспечивающей выполнение действий в соответствии с компетенциями, определяемыми требованиями должности*;
- принцип моделирования даёт возможность создать модель специалиста на основе его компетенций, а также обосновать модель формирования его профессиональной компетентности. Модель специалиста должна показывать, что профессиональная компетентность представляет собой сплав качеств субъекта, его мотивации, целеполагания, знаний, способностей, которые необходимо формировать в процессе профессионального обучения, а в процессе профессиональной деятельности – реализовать;
- принцип обеспечения возможности конкретного диагностирования результатов профессионального обучения выпускника учебного заведения: «Критерии сформированности профессиональной компетентности (а также уровня развития) определяются областью её проявления, то есть компетенциями конкретного специалиста, представляющей область решаемых служебных проблем, сферу профессиональной деятельности, что находит свое отражение в круге вмененных его обязанностей» [6, с. 12].

Литература

1. Дахин А. Н. Моделирование компетентности участников открытого общего образования: автореф. дис. д-ра пед. наук / 13.00.01 – общая педагогика, история педагогики и образования.– Нижний Новгород, 2012.– 45 с.
2. Зимня И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования / И. А. Зимня // Высшее образование сегодня.– 2003.– № 5.– С. 34–42.
3. Коротков Э. М. Управление качеством образования: [учеб. пособие для вузов] / Э. М. Коротков.– М.: Академ. Проект: Мир, 2006.– 320 с.
4. Ягулов В. В. Компетентнісний підхід у професійній підготовці фахівців у системі професійно-технічної освіти / В. В. Ягулов // Пед. і психол. науки в Україні: зб. наук. праць: в 5 т.– К.: Пед. думка, 2012.– Т. 4: Професійна освіта і освіта дорослих.– С. 124–134.
5. Ягулов В. В. Компетентностный подход к профессиональному образованию / В. В. Ягулов // Отечествен. и зарубеж. педагогика.– 2012.– № 2 (5).– С. 48–54.
6. Ярыгин О. Н. Методология формирования компетентности в аналитической деятельности при подготовке научных и научно-педагогических кадров: автореф. дис. д-ра пед. наук / 13.00.08 – теория и методика проф. образования.– Тольятти, 2012.– 40 с.

Реферат

СТАНОВЛЕНИЕ ПОНЯТИЙНО-ТЕРМИНОЛОГИЧЕСКОГО АППАРАТА КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА К ПРОФЕССИОНАЛЬНОМУ ОБРАЗОВАНИЮ

Ягулов Василий Васильевич,

доктор педагогических наук, профессор, ведущий научный сотрудник Института профессионально-технического образования НАПН Украины

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:

компетенция; компетентность; профессиональная компетентность; специальная компетентность, компетентностный подход.

В статье проанализировано становление понятийно-терминологического аппарата компетентностного подхода к профессиональной подготовке будущих специалистов в системе профессионального образования, определены основные различия и недостатки в дефинициях понятий «компетенция» и «компетентность», которые имеются в исследованиях отечественных учёных; обосновано соотношение содержательного и смыслового поля понятий «профессиональная компетенция» и «профессиональная компетентность» в контексте компетентностного подхода к профессиональному образованию. Показаны методологические ошибки и упущения в понимании компетентностного подхода к профессиональной подготовке будущих специалистов, которые имеются в психолого-педагогических исследованиях. Для их снятия, а также недопущения обоснованы основные направления реализации компетентностного подхода в системе профессионального образования, сформулированы его требования к выпускникам профессионально-технических учебных заведений, представлена обобщенная универсальная структура их профес-

сиональной компетентности. Конкретизировано содержание компетентностного подхода в профессиональном образовании как совокупности методологических принципов, которые касаются определения целей, задач, содержания, методик, технологий и результатов профессионального образования, организации учебно-производственного процесса в профессионально-технических учебных заведениях по профессиональной подготовке будущих специалистов и диагностирования результатов их профессиональной подготовленности.

Abstract

FORMATION OF CONCEPTUAL-AND-TERMINOLOGICAL APPARATUS FOR COMPETENCE APPROACH TO VOCATIONAL EDUCATION

Yahupov Vasyl Vasyliovych,

*D. Sc. in Pedagogy, Professor, Leading research fellow,
Institute of Vocational Education under
the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine*

KEY WORDS:

competence, competency, professional competence, special competence, competence approach.

The article analyses formation of conceptual-and-terminological apparatus for competence approach to vocational training of future experts in a system of vocational education. Principal difficulties and lack of definitions as regards concepts «competence» and «competency» used in results of our country's scientists are indicated. Prove of correlation between content and semantic field concerning notions «professional competence» and «professional competency» in context of competence approach to vocational education is given. The author shows methodological mistakes and gaps in understanding the competence approach to vocational training of future experts that are used in psychological and pedagogical researches. In order not to make them again major lines of competence approach application in a system of vocational education are grounded. Requirements to vocational schools' graduates are concretized and integrated general-purpose structure of their professional competence is presented. The author specifies definition of competence approach in vocational education as range of methodological principles concerning set of goals, objectives, content, methods, technologies, and results of vocational education, organization of training-and-production process at vocational schools on training the future specialists and diagnosing the results of their occupational qualification.

References

1. *Dakhin A. N.* Modelirovanie kompetentnosti uchastnikov otkrytogo obshchego obrazovaniya: avtoreferat (Modelling the competence of open general education participants). Synopsis, Nizhnii Novgorod, 2012, 45 p.
2. *Zimnia I. A.* Klyuchevye kompetentsii – novaya paradigma rezultata obrazovaniya (Key competences – a new paradigm of education's result). *Vyshee obrazovanie segodnia*, 2003, Issue 5, pp. 34–42.
3. *Korotkov E. M.* Upravlenie kachestvom obrazovaniya (Managing the quality of education). Moscow, 2006, 320 p.
4. *Yahupov V. V.* Kompetentnisnyi pidkhid u profesiinii pidhotovtsi fakhivtsiv u systemi profesiino-tekhnichnoi osvity (Competence approach in vocational training of experts in a system of vocational education). *Pedahohichna i psykhologichna nauky v Ukraini*, Kyiv, 2012, Vol. 4, pp. 124–134.
5. *Yahupov V. V.* Kompetentnostnyi podkhod k profesionalnomu obrazovaniyu (Competence approach to vocational education). *Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika*, 2012, Issue 2 (5), pp. 48–54.
6. *Yarygin O. N.* Metodologiya formirovaniya kompetentnosti v analiticheskoi deyatel'nosti pri podgotovke nauchnykh i nauchno-pedagogicheskikh kadrov: avtoreferat (Methodology of competence formation in analytical performance in the process of training the scientific and pedagogical personnel). Synopsis, Toliatti, 2012, 40 p.

РОЗДІЛ II

КОНЦЕПТУАЛЬНІ ЗАСАДИ МОДЕРНІЗАЦІЇ ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНОЇ ОСВІТИ

УДК 378.147 (0.75.5)

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНИХ ЗДІБНОСТЕЙ МАЙБУТНІХ КВАЛІФІКОВАНИХ РОБІТНИКІВ СІЛЬСЬКОГО ГОСПОДАРСТВА ЗАСОБАМИ ПЕДАГОГІЧНОЇ ГРИ

Кошук Олександр Богданович,

*науковий співробітник лабораторії методик професійної освіти і навчання
Інституту професійно-технічної освіти НАПН України*

КЛЮЧОВІ СЛОВА:

професійні здібності, педагогічна гра, ігрове проектування, ігрова діяльність.

Реферат

Розкрито актуальність розроблення методики формування і розвитку професійних здібностей майбутніх кваліфікованих робітників засобами педагогічної гри, бо саме ці індивідуально-психологічні властивості особистості дають змогу ефективно управляти технічними об'єктами, здійснювати їх налагоджування та ремонт. Означене завдання спрямоване на розвиток творчих здібностей майбутніх кваліфікованих робітників, що, в цілому, є вкрай актуальною проблемою дослідження. Проаналізовано суть понять «педагогічна гра», «ігрове проектування», визначено провідні вимоги до організації імітаційно-ігрових занять. Розроблено методику підготовки й проведення практичного заняття з ігрового проектування як засобу залучення учнів до імітованих умов технічної діяльності і, відповідно, продуктивного розвитку їхніх професійних здібностей. Обґрунтовано призначення та структуру педагогічної гри «Сільськогосподарське машинобудування», виокремлено етапи її проведення. Визначено завдання для розробки проекту при проведенні педагогічної гри «Сільськогосподарське машинобудування» після вивчення зернових сівалок.

Вступ

Одним із провідних завдань сучасної професійно-технічної освіти на тлі поточних суспільних змін і тенденцій є виховання технічно грамотної, інтелектуально розвинутої особистості, здатної до самоосвіти й самовдосконалення впродовж всієї професійної діяльності. Нагальна потреба у вихованні творчої особистості майбутнього кваліфікованого робітника, який здатний самостійно і відповідально приймати нестандартні рішення на основі своїх знань, розв'язувати проблеми й бачити неочікуваний вихід з кризової ситуації, продовжувати оволодівати знаннями, уміннями й навичками, використовуючи нові досягнення людства, зумовила необхідність переходу від так званої «школи відтворення» до «школи мислення». Тому актуальним сьогодні є розроблення інноваційних методик формування і розвитку професійних здібностей майбутніх кваліфікованих робітників, бо саме ці індивідуально-психологічні властивості особистості дають змогу ефективно управляти технічними об'єктами, здійснювати їх налагоджування й ремонт. Варто додати, що дане завдання спрямоване на розвиток творчих здібностей майбутніх кваліфікованих робітників, що, в цілому, є вкрай актуальною проблемою дослідження.

Аналіз досліджень і публікацій

Значний вклад в розробку проблеми розвитку здібностей людини внесли: Б. Ананьєв, В. Дружинін, А. Ковальов, Г. Костюк, В. Крутецький, М. Лейтес, О. Леонтєв, Б. Ломов, В. Мясішев, К. Платонов, С. Рубінштейн, Б. Теплов та ін.

На даний час українськими педагогами-науковцями продовжуються дослідження проблеми формування й розвитку здібностей людини. Досліджуваному питанню присвячені окремі дисертаційні роботи, зокрема це дослідження Є. Вінниченка, І. Волощука, О. Гарбич-Мошори, А. Давиденка, І. Жорової, Н. Знамеровської, О. Кириченко, А. Клочка, Г. Мамус, О. Онишка, Л. Покровщук, О. Попової, С. Садовенка, А. Семенової, М. Стась, Л. Тихенко, Д. Чернишова, Л. Щербатюк, О. Щербини та ін.

Аналіз опрацьованих джерел свідчить, що досить ґрунтовно досліджені деякі аспекти технічних, професійних та творчих здібностей учнів, робітників і майбутніх фахівців за певними напрямками підготовки. Проте теоретико-методичні аспекти формування професійних здібностей майбутніх кваліфікованих робітників сільського господарства до цього часу ще не були предметом окремого дослідження.

Мета статті: розробити методику підготовки й проведення практичного заняття з ігрового проектування як засобу залучення учнів до імітованих умов технічної діяльності і, відповідно, продуктивного розвитку їхніх професійних здібностей.

Виклад основного матеріалу

До головних ознак професійних здібностей людини В. Сидоренко зараховує [8]: інтерес до технічної літератури; успішне засвоєння загальноосвітніх предметів, які є базою для вивчення основ сучасної техніки: математики, фізики, хімії, креслення; інтерес до техніки, технічної творчості; прагнення працювати на машинах, здійснювати ремонт технічних пристроїв, приладів тощо; здатність аналізувати принцип дії, встановлювати закономірності роботи механізмів і машин, з'ясовувати їхню будову. Природно, щоб сформувати ґрунтовні технічні знання, розвинути інтерес до технічної літератури, техніки, треба при підготовці реалізувати таку систему методів та форм навчання, яка забезпечить продуктивне ставлення учня до технічної діяльності. Учені переконані [3; 5; 6; 8], що в цій системі належне місце мають зайняти педагогічні ігри.

Не зайве сказати, що оволодіти здатністю успішно діяти можна досягти лише у процесі власної діяльності. З цього приводу Н. Якса зазначає: «Навчити людину плавати можна лише у воді, а навчити людину діяти (зокрема розумово) можна лише у процесі діяльності. Людина виступає у житті перш за все як діяч, митець, творець, незалежно від того, яким видом діяльності вона займається» [11, с. 43]. Саме імітаційно-ігрові заняття покликані залучити учнів до майбутньої професійної діяльності в аудиторних умовах, адже вони, хоча й своєрідно, спрямовані на формування умінь і здатностей розв'язувати реальні виробничі ситуації.

Аналіз наукових праць учених з питань активізації навчально-пізнавальної діяльності, інтерактивних технологій навчання, проблемно-модельного навчання (С. Сисоєва [9], М. Арстанов, П. Підкасистий, Ж. Хайдаров [1], В. Платов [7], М. Щербань [10], П. Лузан [6], О. Заболотний [4], А. Балаєв [2], І. Буцик, [3]), власний педагогічний досвід автора цієї статті дали підставу визначити такі провідні вимоги до організації імітаційно-ігрових занять:

- сюжет педагогічної гри повинен бути глибоко продуманим, добре підготовленим, передбачати розв'язання учнями низки проблемних ситуацій, що зумовлюють поступове входження учасника гри в роль;
- мають бути чітко визначені цілі ігрового заняття (навчальні, виховні, розвивальні), причому загальна мета заняття повинна бути «посередині» між дидактичною метою й ігровими цілями;
- викладачеві (керівнику гри) слід ґрунтовно знати структуру гри, бути бездоганно обізнаним з нормативними матеріалами, що використовуються на занятті, не коментувати і не переривати перебіг гри; на такому занятті він «режисер» за кулісами, а учні – «актори» на сцені;
- учнів заздалегідь (10–14 днів) треба ознайомити з правилами, методикою, змістом педагогічної гри, розподілити ролі між її учасниками, видати завдання та методичні матеріали для самостійної підготовки;

- науково-педагогічні і педагогічні працівники, що залучаються до проведення ігрового заняття, мають бути заздалегідь детально ознайомлені з його правилами й принципами організації;
- розроблена система стимулювання має конкретно формалізувати ефективність прийняття рішень учасниками гри, спонукати їх до активного, творчого пошуку, бути зрозумілою, відкритою та об'єктивною;
- наявність в учнів знань, практичних умінь і навичок для розв'язання проблемно-ігрових ситуацій;
- створення на занятті психологічного клімату довіри, впевненості вихованців у власних силах, атмосфери, максимально наближеної до реальної професійної діяльності;
- підведення підсумків, аналіз результатів гри треба проводити у формі ділової дискусії за участю опонентів, рецензентів чи експертів, які під час гри повинні бути надзвичайно уважними й об'єктивними.

Більш детально зупинимося на методиці підготовки та проведення практичного заняття з ігрового проектування (педагогічна гра «Сільськогосподарське машинобудування»).

1. Педагогічна гра «Сільськогосподарське машинобудування» призначена для застосування у навчальному процесі професійно-технічного навчального закладу при вивченні майбутніми робітниками предмета «Сільськогосподарські машини». Такі імітаційно-ігрові заняття проводяться після вивчення учнями певної теми чи розділу, коли освоєні ґрунтовні теоретичні знання, надано інформацію про зміст, структуру професійних дій, умінь та навичок.

2. Основними завданнями педагогічної гри «Сільськогосподарське машинобудування» є:

- подальше закріплення теоретичних знань з теми, формування практичних умінь і навичок щодо роботи з сільськогосподарськими машинами (призначення; агротехнічні вимоги; класифікація; технічна характеристика; загальна будова; будова окремих агрегатів; робочий процес машини; технологічне налагоджування та регулювання);
- навчання учнів прийняттю колективних технічних рішень, формування умінь творчо працювати в команді;
- розвиток комунікативних якостей учасників гри, їхніх здатностей дискутувати, переконувати, відстоювати свою думку тощо;
- розвиток професійних здібностей учнів, умінь виконувати проектно-конструкторську діяльність.

3. Педагогічна гра «Сільськогосподарське машинобудування» складається з трьох частин: *підготовчої* (заняття під час самостійної роботи під керівництвом викладача); *основної* (виконання проектів розв'язання технічного завдання під час самостійної роботи); *заключної* (захист та оцінювання проектів). Власне, заключна частина педагогічної гри проводиться як практичне заняття, але самі проекти готуються заздалегідь.

Структура ігрового комплексу включає: науково-технічну раду (голова й члени ради, 3–4 особи. До науково-технічної ради можуть входити викладачі, група експертів (викладачі, їх кількість має відповідати числу проєктів, що розробляються); три чи чотири ланки, що змагаються між собою (залежно від кількості учнів у групі).

4. Методика проведення гри. Ознайомлення учнів з правилами гри доцільно проводити у вигляді заняття під час самостійної роботи, за 10–14 днів до власне ігрового заняття. Викладачеві, який проводить заняття з предмета «Сільськогосподарські машини» і в подальшому буде керувати грою, треба ознайомити учнів зі змістом гри, її призначенням, послідовністю та завданнями. Особливу увагу варто приділити системі стимулювання. Зміст розробленого проєкту (пояснювальну записку, схеми, рисунки), поданого ланкою за 2 дні до гри, його наукову новизну, практичну значущість оцінює експерт. У своєму висновкові він вказує, наскільки обґрунтований запропонований принцип роботи машини (у подальшому будемо апелювати до зернової сівалки, маючи на увазі, що таку гру можна проводити після вивчення машин для основного обробітку ґрунту, зернозбиральних комбайнів, машин для внесення добрив тощо), які недоліки наявних способів посіву усуваються, аналізує запропоновану конструкцію машини щодо складності й економічності доцільності її виготовлення, в цілому наукову новизну та практичне значення розв'язання технічної задачі, рекомендує науково-технічній раді оцінку проєкту. Для оцінювання експертом проєктів пропонується традиційна 4-бальна шкала оцінювання: 5 – проєкт виконано відмінно; 4 – проєкт розроблено добре; 3 – задовільне виконання проєкту; 2 – незадовільне виконання проєкту.

Виступи оцінює науково-технічна рада, враховуючи думки експертів. Для виступу ланкового кожна ланка готує презентацію проєкту на 5–7 хвилин. Учасників заняття знайомлять з показниками, за якими оцінюється виступ.

Крім того, викладач повідомляє, що на загальну оцінку ланки впливає рівень активності її членів у дискусії. Для стимулювання об'єктивного, неупередженого, аргументованого обговорення учасниками заняття результатів розв'язання технічного завдання члени науково-технічної ради застосовують чотирибальну шкалу: високий рівень активності членів ланки – відмінно (5); середній – добре (4); нижче середнього – задовільно (3); низький – незадовільно (2). Натомість за необ'єктивність в оцінюванні колег, неграмотну технічну позицію ланка може отримати штрафні 5 балів.

Таким чином, ланка-переможець має набрати найбільше балів в перебігу ігрового заняття, а на її узагальнену оцінку впливає й оцінка експерта, і оцінка членів науково-технічної ради, і, власне, оцінка суперників. Приз ланці-переможцю також має бути необхідним компонентом системи стимулювання гри.

Формування ланок, науково-технічної ради, вибори ланкових. Група учнів поділяється на 2–4 ланки, бажано за принципом «інтелектуально-технічної рівності». Йдеться про те, що продуктивне змагання ефективніше організувати в умовах, коли ланки «в одній

лізі». Цю позицію викладачеві варто мати на увазі, а при формуванні ланок демократичність певним чином поєднувати з педагогічною доцільністю. Кожна ланка вибирає ланкового, який відповідає за роботу ланки на кожному етапі педагогічної гри. Ланки самостійно вибирають собі назву – це підкреслює ігровий характер заняття. Наприклад, КБ-1; КБ-2; КБ-3; КБ-4.

Видання завдань ланкам. Структура заняття із застосуванням ігрового проєктування передбачає, що всі ланки, які змагаються, вирішують одне й те саме технічне завдання. Іншими словами, усі ланки перебувають в однакових умовах, отримують одне й те саме завдання на проєктування. У завданні необхідно подати вихідні дані для розробки проєкту, конкретно вказати, що саме треба розробити чи сконструювати, у якій формі подати результати.

Для прикладу подаємо завдання для розробки проєкту при проведенні педагогічної гри «Сільськогосподарське машинобудування» після вивчення зернових сівалок.

Завдання на виконання проєкту

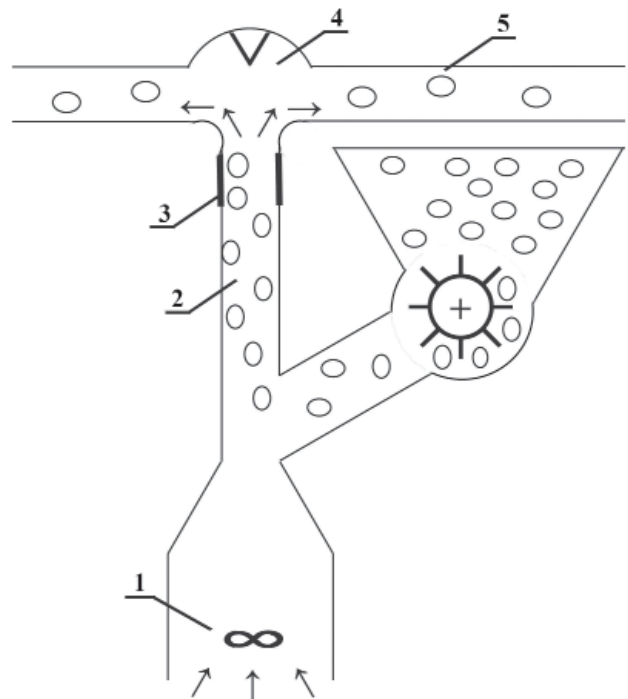
1. Користуючись схемою-загадкою (рис. 1), запропонуйте принцип роботи зернової сівалки, що істотно покращує розподіл насіння на площі поля та в ґрунті.

2. Домалюйте схему, позначте складові машини.

3. Виконайте ескіз запропонованої сівалки.

4. Виконайте рисунок сошника.

5. У пояснювальній записці опишіть принцип роботи сівалки, конструктивні особливості окремих вузлів, виконайте розрахунки, що підтверджують ефективність її роботи.



**Рис. 1. Схема-загадка
на проєктування зернової сівалки:**

**1 – вентилятор; 2 – вертикальна труба;
3 – змішувач; 4 – розподільник; 5 – насіннепровід
(складено авт.)**

Проведення «мозкової атаки» щодо конструкції, принципів роботи зернової сівалки. Отримавши завдання проблемного характеру, кожна ланка мусить виробити одну генеральну лінію, узагальнений підхід до конструювання сівалки із заданими умовами. Для цього й пропонується кожній ланці провести «мозкову атаку».

При цьому кожна ланка розміщується окремо, бажано, щоб учні сиділи у колі (бачили один одного в обличчя). Кожний учасник «мозкової атаки» має заздалегідь ознайомитися з умовами і правилами колективного генерування ідей [5; 9; 11].

Виконання проектів. Цей етап здійснюється під час самостійної роботи учнів. У пояснювальній записці до проекту ланки обґрунтовують актуальність проблеми, звертають свою увагу на основні недоліки сучасних способів посіву зернових, конструкціях існуючих зернових сівалок, наводять результати пошуку. Обґрунтовують можливості безрядкового посіву зернових як прогресивну, ресурсозберігаючу, природоохоронну технологію вирощування сільськогосподарських культур. Детально характеризують прийнятий принцип роботи сівалки для безрядкового висіву, виконують схеми, ескіз сівалки, рисунки основних вузлів тощо. Після підготовки пояснювальної записки до проекту ланка розробляє презентацію доповіді.

Не пізніше, ніж за два дні до проведення імітаційно-ігрового заняття кожен ланковий подає розроблений проект сівалки експертові. На основі вивчення пояснювальної записки, схем експерт детально аналізує проект, характеризує наукову значущість і практичне значення роботи, висловлює зауваження, за чотирибальною шкалою оцінює його якість та подає свій висновок керівникові гри напередодні її проведення.

Імітаційно-ігрове заняття розпочинається зі вступного слова керівника гри. Викладач нагадує цілі, що стоять перед ланками, які змагаються, коротко зупиняється на змісті наступних етапів гри.

Засідання науково-технічної ради розпочинається з виступу експерта, який оцінював проект ланки КБ-1. Потім для захисту проекту запрошується ланковий КБ-1, який доповідає (5–7 хвилин) результати роботи ланки (презентація доповіді обов'язкова!). Ланка має право виставити двох доповідачів. Наприклад, один доповідає результати пошуку, а інший – суть конструктивної розробки, відповідає на зауваження експерта тощо. Етап вважається завершеним після виступу всіх експертів та доповідачів.

Дискусія. Цей етап завершує діяльність ланок з ігрового проектування. Завдання ведучого – організувати продуктивне обговорення технічних проблем, залучити до розумового пошуку всіх учнів. Відомо, що у суперечці формуються і розвиваються важливі якості особистості: прагнення знайти істину, вміння переконувати опонентів, аргументувати свою позицію і, на решті, вміння відмовитися від помилкового рішення.

Підведення підсумків. При підведенні підсумків керівник гри (ведучий) враховує всі основні моменти щодо підготовки та проведення ігрового проектування: роботу ланок на етапі розробки проектів, сумнінність експертів щодо оцінювання робіт, якість доповідей, результативність дискусії.

Необхідно зазначити, що у перебігу гри ведучий заповнює таблицю оцінювання результатів роботи ланок (табл. 1). При підведенні підсумків гри за цією таблицею вираховується середня оцінка кожної ланки, визначається ланка-переможець.

Таблиця 1

Результати оцінювання проектів*

№ п/п	Назва ланки	Оцінка			Середня оцінка	Місце
		Експерт	Доповідь	Дискусія		
1	КБ-1	5	5	4	4,66	I
2	КБ-2	4	4	3	3,66	III–IV
3	КБ-3	4	5	3	4,00	II
4	КБ-4	3	4	4	3,66	III–IV

*Складено авт.

Висновок

Отже, є всі підстави стверджувати, що якщо заняття з ігрового проектування буде проведене відповідно до проектної технології навчання, а гра забезпечить стимулювання його учасників віднайти найкращий варіант розв'язання технічного завдання, то наведена методика буде сприяти ефективному розвитку

професійних здібностей майбутніх кваліфікованих робітників. Подальші розвідки будуть спрямовані на пошук продуктивних методик розвитку професійних здібностей кваліфікованих робітників у процесі вивчення фахових предметів.

Література

1. Арстанов М.Ж., Пидкасистый П.И., Хайдаров Ж.С. Проблемно-модельное обучение.– Алма-Ата: Мектеп, 1980.– 207 с.
2. Балаев А.А. Активные методы обучения.– М.: Профиздат, 1986.– 96 с.
3. Буцик І.М. Методичні засади продуктивного навчання з курсу «Сільськогосподарські машини» у вищих аграрних навчальних закладах: Дис. канд. пед. наук: 13.00.02. / Буцик І.М.– К.: НАУ, 2005.– 243 с.
4. Заболотний О.А. Педагогічні умови формування дидактичної компетентності майбутніх викладачів вищих аграрних навчальних закладів: Дис. канд. пед. наук: 13.00.04. / Заболотний О.А.– К.: НУБіП України, 2010.– 253 с.
5. Игровые занятия в строительном вузе / Е.А. Литвиненко, В.И. Рыбальский, Г.Я. Антоненко и др. / под ред. Е.А. Литвиненко, В.И. Рыбальского.– К.: Вища школа, 1985.– 303 с.
6. Лузан П.Г. Теоретичні і методичні основи формування навчально-пізнавальної активності студентів у вищих аграрних закладах освіти: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04 / Петро Григорович Лузан: Нац. аграр. ун-т.– К., 2004.– 505 с.
7. Платов В.Я. Деловые игры.– М.: Профиздат, 1991.– 79 с.
8. Сидоренко В.К. Інтеграція трудового навчання і креслення як засіб розвитку технічних здібностей школярів /дидактичний аспект/: Дис... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Укр. держ. пед. ун-т ім. М. Драгоманова.– К., 1995.– 435 с.
9. Сисоєва С.О. Інтерактивні технології навчання дорослих: навч.-метод. посіб. / С.О. Сисоєва; НАПН України, Ін-т пед. освіти і освіти дорослих.– К.: ВД «ЕКМО», 2011.– 320 с.
10. Щербань М.П. Навчально-педагогічні ігри у вищих навчальних закладах: навч. посіб.– К.: Вища школа, 2004.– 207 с.
11. Якса Н.В. Основи педагогічних знань: навч. посіб.– К.: Знання, 2007.– 358 с.

Реферат

**ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ
БУДУЩИХ КВАЛИФИЦИРОВАННЫХ РАБОЧИХ
СЕЛЬСКОГО ХОЗЯЙСТВА СРЕДСТВАМИ
ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ИГРЫ**

Кошук Александр Богданович,

*научный сотрудник лаборатории методик профессионального образования и обучения
Института профессионально-технического образования НАПН Украины*

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:

профессиональные способности, педагогическая игра, игровое проектирование, игровая деятельность.

Раскрыта актуальность разработки методики формирования и развития профессиональных способностей будущих квалифицированных рабочих средствами педагогической игры, поскольку именно эти индивидуально-психологические свойства личности позволяют эффективно управлять техническими объектами, осуществлять их настройку и ремонт. Отмеченное задание направлено на развитие творческих способностей будущих квалифицированных рабочих, что, в целом, является крайне актуальной проблемой исследования. Проанализированы сущности понятий «педагогическая игра», «игровое проектирование», определены ведущие требования к организации имитационно-игровых занятий. Разработана методика подготовки и проведения практического занятия с игрового проектирования как средства привлечения учащихся к имитируемым условиям технической деятельности и, соответственно, продуктивного развития их профессиональных способностей. Обосновано назначение и структуру педагогической игры «Сельскохозяйственное машиностроение», выделены этапы ее проведения. Определено задание для разработки проекта при проведении педагогической игры «Сельскохозяйственное машиностроение» после изучения зерновых сеялок.

Abstract**FORMATION OF PROFESSIONAL ABILITIES OF FUTURE SKILLED WORKERS FOR AGRICULTURE BY MEANS OF PEDAGOGICAL GAME****Koshuk Oleksandr Bohdanovych,***Research fellow of the Laboratory for VET methodology
Institute of Vocational Education under the
National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine***KEY WORDS:**

professional skills, educational game, game design, game activity.

The article reveals topicality concerning elaboration of methodology for formation and development of future workers' professional abilities by means of pedagogical games because just these individual psychological virtues of a person enable to efficiently manage technical objects, implement their repair and maintenance. The aforementioned task is aimed at advance of future skilled workers' creative abilities making it an urgent research problem. The essence of concept «pedagogical game», «gaming projection» is analyzed. Major requirements to organizing the imitation-and-game lessons are determined. Methodology for preparing and conducting the seminars on gaming projection as means of involving the students in imitated conditions of engineering performance and hence productive advance of their professional abilities is created. The author proves purpose and structure of a pedagogical game «Agriculture machine manufacturing» and singles out main stages of its realization. Principle tasks for developing the project while conducting the pedagogical game «Agriculture machine manufacturing» after learning seeding machines are determined.

References

1. *Arstanov M. Zh, Pidkasisty P.I., Khaidarov Zh.S.* Problemno-modelnoe obuchenie (Problem-model training). Alma-Ata, 1980, 207 p.
2. *Balaev A. A.* Aktivnyye metody obucheniya (Active training methods), Moscow, 1986, 96 p.
3. *Butsyk I. M.* Metodichni zasady produktyvnoho navchannia z kursu «Silskohospodarski mashyny» u vyshchikh ahrarnykh navchalnykh zakladakh (Methodological foundations of efficient training on the course «Agricultural machines» at higher agrarian institutions). Dissertation,
4. *Zabolotnyy O. A.* Pedahohichni umovy formuvannya dydaktychnoi kompetentnosti maibutnikh vykladachiv vyshchikh ahrarnykh navchalnykh zakladiv (Pedagogical conditions of formation of didactic competence for teachers of higher agrarian institutions). Dissertation, Kyiv, 2010, 253 p.
5. *Litvinenko E. A., Rybalsky V.I., Antonenko G. Y.* Igrovye zaniatiya v stroitelnom vuze (Game-lessons at a construction university). Kyiv, 1985, 303 p.
6. *Luzan P. H.* Teoretychni i metodychni osnovy formuvannya navchalno-piznavalnoi aktyvnosti studentiv u vyshchikh ahrarnykh zakladakh osvity (Theoretical and methodological fundamentals of students' cognitive activity at higher construction institutions). Dissertation, Kyiv, 2004, 505 p.
7. *Platov V. Y.* Delovye igry (Business games). Moscow, 1991, 79 p.
8. *Sydorenko V. K.* Intehratsiya trudovoho navchannia i kreslennia yak zasib rozvytku tekhnichnykh zdibnos-tei shkolariv (dydaktychnyi aspekt) (Integration of labor training and drawing as means of pupils' technical skills development). Dissertation, Kyiv, 1995, 435 p.
9. *Sysoeva S. O.* Interaktyvni tekhnolohii navchannia doroslykh (Interactive technologies for adults training). Kyiv, 2011, 320 p.
10. *Shcherban' M. P.* Navchalno-pedahohichni ihry u vyshchikh navchalnykh zakladakh (Training games at higher educational institutions). Kyiv, 2004, 207 p.
11. *Yaksa N. V.* Osnovy pedahohichnykh znan' (Basics of pedagogical knowledge). Kyiv, 2007, 358 p.

УДК 377:005.336.2:640.43

**КЛЮЧОВІ КОМПЕТЕНТНОСТІ В ОНОВЛЕННІ ЗМІСТУ
ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ РЕСТОРАННОГО СЕРВІСУ****Кравець Світлана Григорівна,***науковий співробітник лабораторії змісту професійної освіти і навчання
Інституту професійно-технічної освіти НАПН України***КЛЮЧОВІ СЛОВА:**

Державний стандарт професійно-технічної освіти, ключові компетентності фахівців ресторанного сервісу, навчально-методичне забезпечення розвитку ключових компетентностей.

Реферат

Розкрито актуальність потреби у наданні випускнику можливості набути знання, уміння й навички – компетентності, які не є суто професійними. Це – ключові компетентності, важливі для забезпечення успішного життя та діяльності. Професійна освіта має створити сприятливі умови для того, щоб особистість могла сформувати ці ключові компетентності або ж їх доповнити. Проаналізовано розуміння поняття «ключові компетентності» у системі професійної освіти у вітчизняній та зарубіжній літературі, обґрунтовано вагомість ключових компетентностей щодо оновлення змісту підготовки фахівців ресторанного сервісу, оскільки професійні компетентності розвиваються на основі та за допомогою ключових компетентностей. Викладено послідовні етапи педагогічного проектування ключових компетентностей як освітніх результатів системи професійно-технічної освіти. Визначено перелік ключових компетентностей для професійної підготовки фахівців ресторанного сервісу, а саме: комунікативний, психологічний та організаційний блоки цих компетентностей. Запропоновано структуру навчально-методичного комплексу для формування й розвитку ключових компетентностей фахівців ресторанного сервісу як складової професійної кваліфікації майбутнього робітника на основі сучасних педагогічних технологій.

Вступ

Сучасний ринок праці, з його високою інноваційною динамікою, висуває нові вимоги до випускників професійно-технічних навчальних закладів. Серед них: готовність до безперервної самоосвіти й підвищення професійної кваліфікації, ділової комунікативності, роботи в команді, дій у нестандартних і невизначених ситуаціях; здатність приймати відповідальні рішення; критичне мислення, самоменеджмент; володіння навичками роботи з різними джерелами інформації тощо. При цьому треба врахувати, що вимоги роботодавців є не стільки щодо «знань», скільки щодо способів діяльності – «уміння», «здатність», «готовність». Отже, йдеться про особливі результати навчання в системі професійно-технічної освіти, де знання виступають необхідними, однак недостатніми умовами для досягнення високої якості професійної освіти.

Аналіз досліджень і публікацій

На думку В. Радкевич, ключові компетентності – це загальні здібності й уміння, що дають змогу особі розуміти ситуацію, досягати успіху в особистісному й професійному житті, набувати соціальної самостійності та забезпечувати ефективну професійну взаємодію. Ключові компетентності ґрунтуються на головних цілях загальної й професійної освіти тих, хто навчається, їхньому соціальному й особистісному досвіді, а також на основних видах діяльності [5].

Досвід країн Європейського Союзу щодо розуміння поняття «ключові компетентності» включає: знання й розуміння (теоретичні знання, здатність знати і розуміти); знання, як діяти (практичне та мобільне застосування знань у практичній діяльності); знання, як бути (цінності як невід’ємна складова способів сприйняття

життєвих ситуацій в інших соціальних контекстах). У Великобританії ключові компетентності проявляються у вигляді загальних результатів навчання і представлені чотири рівнями: рівень 1 – компетентності для виконання низки різних трудових операцій, більшість з яких рутинні й передбачувані; рівень 2 – компетентності для виконання значної кількості різних трудових операцій, які застосовуються у різноманітних контекстах, можуть бути складними й вимагають індивідуальної відповідальності та самостійності; рівень 3 – компетентності для виконання великої кількості різних трудових операцій, які застосовуються у різних контекстах і вимагають особливої відповідальності та самостійності, а також навичок управління і контролю; рівень 4 – компетентності для виконання великої кількості технічних та професійних трудових операцій, що вимагають особливої відповідальності за роботу інших і включають функцію розподілу ресурсів [7].

У Німеччині ключові компетентності розглядаються в контексті концепції «ключових кваліфікацій», яка була створена в 70-х роках ХХ ст. у рамках підходу, орієнтованого на майбутнє. З часом концепція була зорієнтована на модернізацію професійних стандартів. За суттю ця концепція має три напрями: розширення індивідуального професійного навчання; набір кваліфікацій (розуміється як самоорганізована діяльність у процесі навчання); інтеграція спеціалізованих знань, соціальної компетентності та володіння методами вирішення завдань у нестандартних професійних ситуаціях [7]. У доповіді міжнародної комісії з питань освіти Франції ХХІ ст. ключові компетентності були означені як «чотири стовпи, на яких ґрунтується освіта: навчитись пізнавати, навчитись працювати, навчитись жити разом, навчитись жити» [2].

Варто звернути увагу на наступне. Компетентності для учня загальноосвітнього закладу – це образ його майбутнього, але в період навчання формуються ті чи інші складові цих «дорослих» компетентностей, і щоб йому не лише готуватись до майбутнього, а й жити в сьогоденні, учень засвоює ці компетентності з освітньої точки зору. Як стверджує А. В. Хуторський, ключові освітні компетентності конкретизуються на рівні освітніх галузей і навчальних предметів, їх перелік визначається на основі головних цілей загальної освіти. Освітні компетентності стосуються не всіх видів діяльності, в яких бере участь людина, а тільки тих, які охоплює навчально-виховний процес загальноосвітнього навчального закладу [6].

Як зазначено у Брюгському комюніке про зміцнення європейського співробітництва у сфері професійної освіти та навчання 2011–2020 рр., виникає потреба у наданні випускнику можливості набути знання, уміння й навички – компетентності, які є не тільки професійними. Вони важливі для успішного життя, і повинна бути створена можливість для засвоєння цих компетентностей у професійній освіті [1].

Вагомим реформаторським кроком у напрямі підвищення якості та конкурентоспроможності кваліфікацій громадян України є прийняття низки нормативно-правових документів, а саме: постанова Кабінету Міністрів України від 15. 04. 2011 р. № 495 «Про затвердження Державної цільової програми розвитку професійно-технічної освіти на 2011–2015 роки», Національна рамка кваліфікацій, затверджена постановою Кабінету Міністрів України від 23. 11. 2011 р. № 1341, Національний план дій щодо впровадження Програми економічних реформ на 2010–2014 роки «Заможне суспільство, конкурентоспроможна економіка, ефективна держава», затверджений Указом Президента України від 12.01.2012 р. № 187, Методичні рекомендації щодо розроблення Державних стандартів професійно-технічної освіти з конкретних професій на основі компетентнісного підходу, затверджені наказом МОНмолодьспорту України 26.04.2012 р. № 522, Закон України «Про професійний розвиток працівників» від 12. 01. 2013 р. № 4312-VI. Ці документи відкривають великі перспективи для проектування змісту професійно-технічної освіти на основі компетентнісного підходу.

Мета статті: обґрунтувати роль ключових компетентностей в оновленні змісту підготовки фахівців ресторанного сервісу на прикладі професії «Офіціант».

Виклад основного матеріалу

В освітньо-кваліфікаційній характеристиці Державного стандарту професійно-технічної освіти з професії «Офіціант» описані лише професійні вимоги з означеннями: «учень повинен знати», «учень повинен вміти». Однак можна припустити, що у змісті предметів типового навчального плану підготовки кваліфікованих робітників за професією «Офіціант», у блоці загально-професійної підготовки тематичне наповнення

предметів «Інформаційні технології», «Основи галузевої економіки і підприємництва», «Основи правових знань» міститься такий теоретичний матеріал, засвоєння якого сформувало би в учнів лише деякі ключові компетентності. Аналіз типових навчальних програм з означених предметів показує їхнє репродуктивне спрямування на розвиток професійних компетентностей. Зауважимо, що деякі з них можуть формуватися при розкритті змісту предмета «Професійна етика та психологія», програмою якого зазначена тільки теоретична форма роботи і не передбачено годин для практичних занять та самостійної роботи. Зміст тем зводиться до розкриття основних понять психології та етики. Зрозуміло, що формування ключових компетентностей фахівців ресторанного сервісу відбувається теоретично, без перспектив подальшого їхнього розвитку.

За результатами цього аналізу постає необхідність модернізації змісту підготовки кваліфікованих робітників ресторанного напрямку, визначення переліку ключових компетентностей та, відповідно, розроблення навчально-методичного комплексу для педагогічних працівників професійно-технічних навчальних закладів щодо їхніх ключових компетентностей.

Вивчення сутності й видів ключових компетентностей у вітчизняній та зарубіжній літературі дає підстави стверджувати, що ключові компетентності постійно вдосконалюються, уточнюються й розвиваються. І, як стверджує В. Ягупов, для системи професійної освіти необхідними ключовими компетентностями є: уміння працювати в колективі; уміння вирішувати проблеми; здатність організовувати та оцінювати свою діяльність тощо [8].

Уточнення переліку ключових компетентностей за напрямками професійної підготовки особливо важливе при оновленні змісту Державних стандартів професійно-технічної освіти, оскільки професійні компетентності розвиваються на основі та за допомогою ключових компетентностей, які забезпечують їхнє успішне формування, і водночас лежать в основі професійних компетентностей та забезпечують їхню реалізацію [8].

Технологія педагогічного проектування ключових компетентностей як освітніх результатів системи професійно-технічної освіти включає такі послідовні етапи: 1) визначення переліку ключових компетентностей для конкретних професій (напряму підготовки); 2) наповнення ключових компетентностей змістом (перелік компетенцій); 3) розроблення навчально-методичного забезпечення для формування ключових компетентностей; 4) відбір педагогічних технологій; 5) визначення методів і критеріїв оцінювання рівня сформованості ключових компетентностей.

Для уточнення переліку ключових компетентностей для фахівців ресторанного сервісу проаналізуємо структуру ключових компетентностей, яку пропонує Т. Лобанова [3].

У моделі побудови ключових компетентностей авторка виділяє:

- 1) системне мислення, бачення розвитку процесів (розуміється як здатність аналізувати, систематизувати й знаходити оптимальні варіанти вирішення ситуацій; нести відповідальність за прийняті рішення; прогнозувати);
- 2) аналітичні здібності (логічність, раціональність, послідовність тощо).
- 3) інноваційність (здатність пропонувати нове, проявляти ініціативу, бути креативним);
- 4) гнучкість (готовність до змін, здатність швидко й адекватно реагувати на нестандартні ситуації, визначати проблеми чи знаходити способи їх вирішення);
- 5) орієнтація на систематичний розвиток (учіння, сприйняття нових методів і підходів, готовність до аналізу своїх досягнень та поразок, розумне використання досвіду інших);
- 6) організаторські здібності (вміння керувати, організовувати себе й колектив, визначати пріоритети, планувати);
- 7) уміння розподіляти час;
- 8) працювати в команді (підтримувати сприятливий психологічний клімат у колективі тощо);

9) комунікативні ділові уміння;

10) уміння вести перемовини (володіння стратегіями переконуючого впливу, знання етики);

11) орієнтація на відвідувача (уміння працювати з відвідувачами, визначати перспективні потреби відвідувачів, вести спілкування з різними категоріями відвідувачів, здатність пропонувати й налагоджувати дружні взаємини з відвідувачами).

Таким чином, проаналізувавши наукові праці щодо визначення набору ключових компетентностей випускника професійно-технічного навчального закладу і окремо – для фахівців ресторанного напрямку, можна виділити такі блоки ключових компетентностей. Комунікативний блок – культура мовлення, здатність до невербального спілкування; психологічний – здатність долати психологічний бар'єр, формувати емоційні відносини, запобігти чи залагоджувати конфлікти; організаційний – дієвість та креативність мислення, уміння створювати навчально-творчу ситуацію, здатність до саморозвитку (рис. 1).

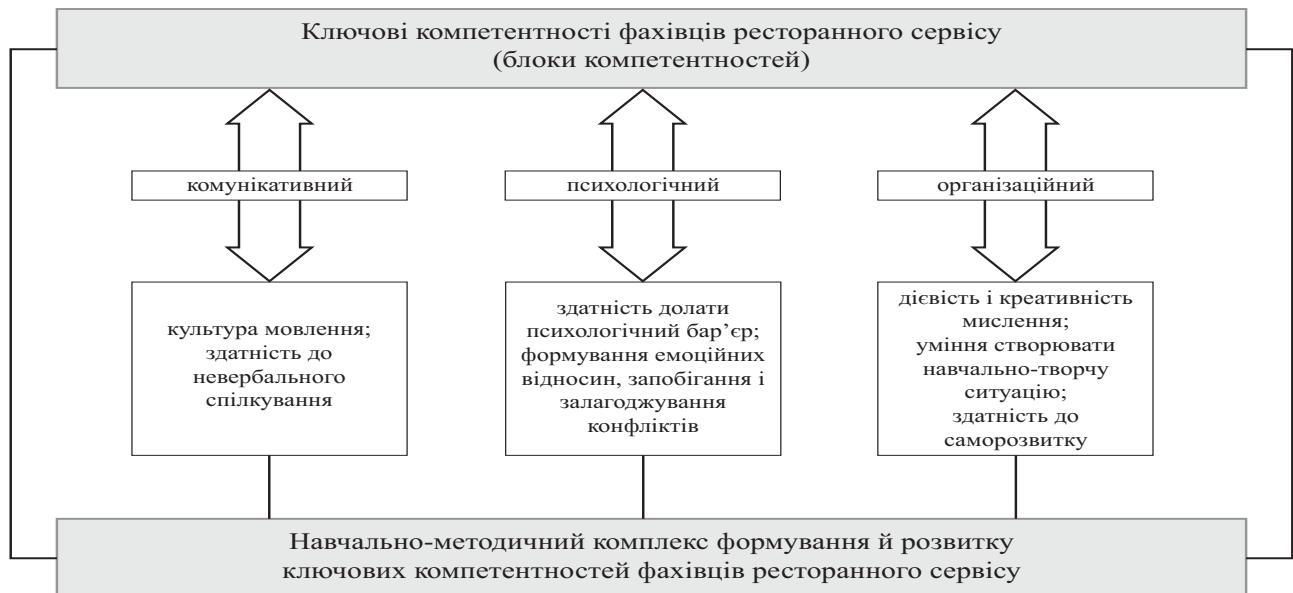


Рис. 1. Блоки ключових компетентностей фахівців ресторанного сервісу (складено авт.)

Для реалізації змісту зазначених блоків виникає потреба розробити навчально-методичний комплекс формування й розвитку ключових компетентностей фахівців ресторанного сервісу як складову професійної кваліфікації майбутнього робітника на основі сучасних педагогічних технологій. Основними завданнями такого навчального забезпечення є: 1) розвиток комунікативної, психологічної та організаційної компетентностей фахівців ресторанного сервісу; 2) підвищення мотивації учнів до здобуття обраної професії; 3) розвиток позитивного ставлення фахівця до самого себе й обраної ним професії; 4) розвиток умінь і навичок планування власного майбутнього професійного життя.

Розроблення навчально-методичного комплексу щодо формування ключових компетентностей фахівців ресторанного сервісу повинно ґрунтуватися на прин-

ципах: гнучкості, що дає змогу змінювати зміст і строки оволодіння компетентностями відповідно до вимог ринку праці, запитів роботодавців, потреб особистості; науковості, що відображає закономірний зв'язок між змістом науки й навчального предмета; прозорості, згідно з яким забезпечується чіткий і зрозумілий опис остаточних результатів, вимог, понять, термінів; індивідуалізації, що передбачає організацію навчального процесу з урахуванням особистісних (індивідуальних) потреб; зв'язку теорії із практикою як розуміння значення засвоєних знань у житті, застосування отриманих теоретичних знань у практичній діяльності та вирішенні ситуативних завдань; орієнтації на остаточний результат, що визначає відповідність кінцевих навчальних результатів запланованим [4].

Досвід європейських країн та останні нормативні документи, спрямовані на оновлення змісту професійно-технічної освіти, сприяють вибору модульних технологій у реалізації змісту навчального комплексу щодо розвитку ключових компетентностей фахівців ресторанного сервісу. Модульний підхід дає змогу оптимально поєднувати теоретичні знання і практичну складову навчального процесу. Кожен модуль, визначений блоком ключової компетентності, містить зміст (перелік компетенцій), що розкривається на оглядових лекціях, практичних заняттях та під час самостійної роботи. До речі, на практичні заняття й самостійну роботу доцільно відвести більшу частину навчального часу, оскільки ключові компетентності випускника проявляються не в репродуктивній, а у професійній діяльності і позначаються такими категоріями: вивчати, шукати, думати, співпрацювати, братись за справу, адаптовуватися тощо.

Закріплення набутих компетенцій варто проводити за допомогою бесіди, діалогу, тестування, ситуативних вправ, ділових ігор, творчих проектів тощо. Контроль якості засвоєння знань за модулями перевіряється тестовими завданнями. Тестові завдання включають чотири рівні (низький, середній, достатній і високий), що сприяє підвищенню мотивації учнів для досягнення найвищих результатів. Підсумковий контроль засвоєння рівня компетентності за модулем проводиться за критеріями оцінювання й передбачає перевірку здатності застосовувати сформовані ключові компетентності у практичній діяльності (до прикладу – вирішення професійних ситуацій на виробничому навчанні).

Література

1. The Bruges Communiqué on enhanced European Cooperation in Vocational Education and Training for the period 2011–2020 (7 December 2010).
2. Делор Ж. Образование: сокрытое сокровище // UNESCO, 1996.
3. Лобанова Т. Н. Построение модели ключевых компетенций / Т. Н. Лобанова // Стратегия управления персоналом: журнал рос. HR-практики. – 2002. – № 11. – С. 45.
4. Методичні рекомендації щодо розроблення Державних стандартів професійно-технічної освіти з конкретних професій на основі компетентнісного підходу (наказ МОНмолодьспорту України 26.04.2012 р. № 522).

Висновок

В основі ключових компетентностей лежить спільна, загальна ідея – розвиток активності та самостійності учнів, спрямування їхньої діяльності на досягнення якісного результату, розвиток здатності до самореалізації. Отже, професійна підготовка за змістом і за формами її організації та проведення має бути процесом, у якому ключовим компетентностям необхідно приділяти таку саму увагу, як і оволодінню професійними знаннями й вміннями.

Ефективність формування ключових компетентностей у професійній підготовці здебільшого залежить від умов та організації навчального процесу. Необхідними умовами є бажання і готовність педагогів професійно-технічних навчальних закладів до інноваційної діяльності, модернізації змісту, їх готовності до особистісно-професійного саморозвитку; підтримувати сприятливий психологічний клімат у колективі, усвідомлювати важливість й необхідність підготовки компетентного фахівця, а не просто особи, яка володіє деякими теоретичними знаннями та практичними вміннями.

Пріоритетність ключових компетентностей зумовлена й функціями, які вони виконують у життєдіяльності кожної людини, а саме: формування в особистості здатності навчатися і самонавчатися; забезпечення майбутнім фахівцям здатності до гнучкості та професійної мобільності; підвищення соціальної активності, конкурентоспроможності випускника в умовах ринку праці.

Таким чином, виокремлення переліку ключових компетентностей та розроблення навчально-методичного комплексу щодо формування ключових компетентностей фахівців ресторанного сервісу сприятиме усуненню їх дублювання у процесі набуття суто професійних компетентностей і забезпечить їхнє взаємодоповнення та інтеграцію задля якісної підготовки висококваліфікованих робітників.

5. Радкевич В. О. Компетентнісний підхід до розроблення Державних стандартів професійно-технічної освіти / В. О. Радкевич // Проф.-тех. освіта. – 2012. – № 3. – С. 8–10.
6. Хуторський А. В. Ключові освітні компетентності [електронний ресурс] / А. В. Хуторський. – Режим доступу: <http://osvita.ua>
7. Читаева Ю. А. Формирование ключевых компетенций учащихся в России и за рубежом [электронный ресурс] / Ю. А. Читаева. – Режим доступа: <http://www.superinf.ru>
8. Ягунов В. В. Ключові компетентності: поняття, сутність, зміст, класифікація та вимоги до випускників професійно-технічної освіти / В. В. Ягунов // Наук. вісник Ін-ту ПТО НАПН України. – 2012. – № 4. – С. 12–19.

Реферат

**КЛЮЧЕВЫЕ КОМПЕТЕНТНОСТИ В ОБНОВЛЕНИИ
СОДЕРЖАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ
СПЕЦИАЛИСТОВ РЕСТОРАННОГО СЕРВИСА****Кравец Светлана Григорьевна,***научный сотрудник лаборатории содержания профессионального образования и обучения
Института профессионально-технического образования НАПН Украины***КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:**

Государственный стандарт профессионально-технического образования, ключевые компетентности специалистов ресторанного сервиса, учебно-методическое обеспечение развития ключевых компетенций.

Раскрыта актуальность потребности в предоставлении выпускнику возможности приобрести знания, умения и навыки – компетентности, которые являются не только профессиональными. Это ключевые компетентности, которые важны для обеспечения успешной жизни и деятельности. Профессиональное образование должно создать благоприятные условия для того, чтобы личность могла или сформировать эти ключевые компетентности, или дополнить их. Проанализировано понятие «ключевые компетентности» в системе профессионального образования в отечественной и зарубежной литературе, обоснована значимость ключевых компетентностей в обновлении содержания подготовки специалистов ресторанного сервиса, поскольку профессиональные компетентности развиваются на основе и с помощью ключевых компетентностей. Изложены последовательные этапы педагогического проектирования ключевых компетенций как образовательных результатов системы профессионально-технического образования. Определен перечень ключевых компетенций для профессиональной подготовки специалистов ресторанного сервиса, а именно: коммуникативный, психологический и организационный блоки этих компетентностей. Предложена структура учебно-методического комплекса для формирования и развития ключевых компетентностей специалистов ресторанного сервиса как составляющей профессиональной квалификации будущего работника на основе современных педагогических технологий.

Abstract**KEY COMPETENCIES IN UPDATING THE CONTENT OF VOCATIONAL
TRAINING OF CATERING SPECIALISTS****Kravets Svitlana Hryhorivna,***Research fellow of the Laboratory for vocational
education and training content. Institute of Vocational Education
under the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine***KEY WORDS:**

State standard of vocational education, key competences of catering specialists, methodological provision for key competences development.

The article reveals urgency of providing graduates with opportunities to acquire knowledge, skills and values – competencies which are not quite professional. These are the key competencies that are important for a successful life. Vocational education should create favorable conditions for a person to be able to supplement or generate the key competencies. The author analyses understanding the concept «key competences» in a system of vocational education in home and foreign literature. Importance of key competencies in updating the content of catering specialists training is grounded. Hence professional competence are formed on the basis and with help of key competencies. Consistent stages of pedagogical planning the key competencies being outcomes of vocational education system are shown. The list of key competencies for vocational training of catering specialists, namely: communicative, psychological and organizational blocks of competences is worked out. The author offers a structure of educational and methodological complex for formation and development of key competencies of catering specialists as part of occupational qualification of future workers on the basis of modern pedagogical technology.

References

1. *The Bruges Communiqué on enhanced European Cooperation in Vocational Education and Training for the period 2011–2020* (7 December 2010).
2. *Delor Zh. Obrazovanie: sokrytoe sokrovishche* (Education: concealed treasure). UNESCO, 1996.
3. *Lobanova T.N. Postroenie modeli klyuchevykh kompetentsiy* (Key competences model design). *Strategiya upravleniya personalom: zhurnal rossiiskoyi HR-praktyky*, 2002, Issue 11, p. 45.
4. *Metodychni rekomendatsii shchdo rozroblennia Derzhavnykh standartiv profesiino-tekhnichnoi osvity z konkretnykh profesiy na osnovi kompetentnisnogo pidkhodu* (Methodological recommendations as to development of vocational education state standards on certain occupations based on competence approach). *Nakaz MONmolod'sportu Ukrainy 26.04.2012 roku № 522*.
5. *Radkevych V.O. Kompetentnisnyi pidkhid do rozroblennia Derzhavnykh standartiv profesiino-tekhnichnoi osvity* (Competence approach to design of vocational education state standards). *Profesiino-tekhnichna osvita*, 2012, Issue 3, pp. 8–10.
6. *Chytaeva Y.A. Formirovanie klyuchevykh kompetentsiy uchashchikhsia v Rossii i za rubezhom* (Formation of students' key competences in Russia and abroad). [Electronic source], <http://www.superinf.ru>
7. *Yahupov V.V. Klyuchovi kompetentnosti: poniattia, sutnist', zmist, klasyfikatsiya ta vymohy do vypusknikov profesiino-tekhnichnoi osvity* (Key competences: notions, essence, content, classification, and requirements to vocational schools' graduation students). *Naukovyi visnyk Instytutu PTO NAPN Ukrainy*, 2012, Issue 4, pp. 12–19.

УДК 377:330.131.5

**ЕКОНОМІЧНІ АСПЕКТИ УПРАВЛІННЯ РОЗВИТКОМ
ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ В РИНКОВИХ УМОВАХ****Палькевич Юлія Святославівна,***кандидат економічних наук, науковий співробітник
лабораторії управління професійно-технічною
освітою Інституту професійно-технічної освіти НАПН України***КЛЮЧОВІ СЛОВА:**

управління професійно-технічною освітою, функції управління, показники економічної ефективності, моніторинг трудових ресурсів.

Реферат

Виявлено основні проблеми економічного розвитку управління професійно-технічною освітою (ПТО). Здійснено аналіз літературних джерел щодо оцінювання освіти як галузі економіки, перспектив економічного розвитку галузі освіти, напрямів підвищення ефективності управління ПТО. Виокремлено рівні управління розвитком ПТО та встановлено, що макро- й мезорівням за ринкових умов більш притаманне регулювання процесів навчання, виробництва продукції (виконання робіт та надання послуг). Визначено, що поняття «управління» характеризує діяльність безпосередньо у середині навчального закладу. Розкрито сутність управління системою ПТО через його основні функції: організацію, планування, прогнозування, контроль та координацію. Запропоновано визначати економічну ефективність процесу управління ПТО за допомогою показників, які класифіковано за окремими блоками, а саме: блок показників організації процесу навчання; блок показників кваліфікації кадрового складу, блок показників організації навчального процесу; фінансово-економічний блок. Проведено диференціювання цілей здійснення моніторингу наявності та ступеня використання трудових ресурсів залежно від характеру завдань, які постають на тому чи іншому рівні управління ПТО (макро-, мезо- або мікрорівні).

Вступ

Одним із завдань сучасного українського суспільства є, по-перше, забезпечення конституційного права громадян на здобуття професійно-технічної освіти (ПТО) з урахуванням їхніх інтересів і здібностей, по-друге, забезпечення потреб економіки країни у кваліфікованих і конкурентоспроможних на ринку праці робітниках.

Розвиток професійно-технічної освіти та системи ефективного управління нею потребує розв'язання низки проблем. Деякі з них лежать у економічній площині управління ПТО:

- відсутність чіткої взаємодії центральних органів влади, підприємств, організацій і професійно-технічних навчальних закладів (ПТНЗ) при формуванні державного замовлення на підготовку відповідних фахівців, що веде до зростання кількості безробітних в Україні;
- необхідність розроблення економічної складової розвитку системи ПТО, сучасної методики розрахунку вартості підготовки кваліфікованих робітників у ПТНЗ;
- незадовільний стан матеріально-технічної бази ПТНЗ: за останні 16 років практично не відновлювалися основні фонди за рахунок державного бюджету; відповідно 95–96% устаткування та навчальної техніки застарілі чи взагалі за своїм технічним станом не можуть експлуатуватися [8]. Концепцію Державної цільової програми розвитку професійно-технічної освіти на 2011–2015 рр. запропоновано здійснювати, у т.ч. на основі диверсифікації фінансування професійно-технічної освіти та поліпшення матеріально-технічного забезпечення ПТНЗ [6];

- необхідність збалансування обсягів підготовки, зайнятості та попиту на робітничі спеціальності у розрізі кожного регіону. Адже випуск фахівців за професіями, в яких економіка країни не відчуває потреби, матиме негативні соціально-економічні наслідки, зокрема збільшуватиме кількість безробітних;
- недостатній розвиток такого фактора економічного розвитку системи ПТО, як соціальне партнерство. Не відпрацьованість соціальних зв'язків у регіонах між об'єднаннями роботодавців, профспілками та іншими зацікавленими сторонами (галузевими управліннями облдержадміністрацій, службою зайнятості, підприємствами тощо) призводить до істотних проблем щодо працевлаштування випускників (договори про працевлаштування випускників мають 77% ПТНЗ, але гарантоване влаштування на роботу надається тільки 37% учнів [4]).

Аналіз досліджень і публікацій

Науковці досліджують різні економічні аспекти управління освітою залежно від об'єкта дослідження. І. Каленюк зосереджує увагу на оцінці освіти як галузі економіки, на перспективах економічного розвитку освітньої галузі та напрямах підвищення ефективності управління освітою. В. Щетинін доводить особливу роль освіти в економічному розвитку країни, зокрема через визначення понять «галузь» та «галузь освіти».

Шляхам розв'язання економічних проблем профтехосвіти та вдосконаленню механізму її управління особливу увагу приділяє В. Луговий. У своїх роботах учений наголошує на необхідності реформування державного фінансування ПТО у зв'язку із зрушенням сфери директивного впливу.

Управлінська діяльність керівника у сфері ПТО розглядається В. Свистун крізь призму основних функцій менеджменту та класифікується як така, що здійснюється на підставі поєднання об'єктивних економічних законів із конкретними умовами розвитку організації або закладу задля постійного підвищення ефективності.

Досліджуючи економічні аспекти управління розвитком ПТО, В. Ягупов зосереджує увагу на необхідності реорганізації системи державного замовлення на підготовку відповідних фахівців, розробленні сучасних методик розрахунку собівартості навчання тощо.

Значний внесок у розроблення методологічних основ механізму регулювання ринку праці, його моделювання та прогнозування, маркетингу у системі освіти, зокрема професійної освіти, зробили такі вчені, як О. Палиця, В. Полуянов та ін.

Проте аналіз наукових праць вітчизняних дослідників показав, що питання економічної ефективності управління освітою, особливо ПТО, замало досліджені й не повністю охоплюють важливі сучасні економічні проблеми розвитку управління системою ПТО.

Мета статті

Вироблення пропозицій щодо побудови ефективної системи ПТО, здатної відповідати на виклики ринку праці та постачати йому кваліфікованих робітників затребуваних професій, які навчатимуться впродовж життя.

Виклад основного матеріалу

Вирішення економічних проблем розвитку системи управління ПТО лежить у площині державного регулювання (макрорівень), місцевого самоврядування (мезорівень) й раціонального розподілу ресурсів на рівні ПТНЗ (мікрорівень) (табл. 1).

Таблиця 1

Рівні управління професійно-технічною освітою*

Рівні	Суб'єкти управління
МАКРОРІВЕНЬ	Міністерство освіти і науки, молоді та спорту України, інші міністерства й відомства, наукові установи, дотичні до ПТО.
МЕЗОРІВЕНЬ	Місцеві органи виконавчої влади та органи місцевого самоврядування. Органи громадського самоврядування (районна, міська, обласна конференції педагогічних працівників, всеукраїнський з'їзд працівників освіти). Навчально-методичні центри, ПТО.
МІКРОРІВЕНЬ	ПТНЗ

* Складено авт.

Вважаємо, що макро- та мезорівням за ринкових умов більш притаманне регулювання процесів навчання, виробництва продукції (виконання робіт і надання послуг), які здійснюють ПТНЗ. А от поняття «управління», «менеджмент організацій», «фінансовий менеджмент» охоплюють безпосередню діяльність усередині навчального закладу. Розглянемо їх детальніше.

Управлінська діяльність керівника у системі ПТО – це організована, планомірна і системна діяльність у соціально-економічній сфері, пов'язана з цілеспрямованою реалізацією специфічних управлінських функцій (мотивування, проектування, планування, моделювання, організація, регулювання, координація, контролювання, оцінювання) на основі пізнання і використання об'єктивних законів й закономірностей конкретної організації (установи, навчального закладу) в інтересах забезпечення її оптимального функціонування та постійного підвищення її ефективності [7].

Управління ПТНЗ здійснюється через систему основних функцій менеджменту, суть яких полягає в: організації навчально-виробничої діяльності, плануванні навчального процесу, бюджетуванні, складанні

прогнозів і виробленні стратегії розвитку ПТНЗ; контролю за виконанням планових завдань, координації дій через налагодження зв'язків між структурними підрозділами усередині ПТНЗ та постійного моніторингу його зв'язків із зовнішнім середовищем.

Функція організації щодо ПТО передбачає створення такої структури цієї системи, яка передбачала б найдоцільніший розподіл повноважень і відповідальності між центральними та місцевими рівнями управління і ПТНЗ (делегування повноважень – децентралізація на макро- й мікрорівнях).

Планування, а також прогнозування його результатів у системі ПТО залишається важливим компонентом організаційно-економічного механізму цієї сфери. За ринкових умов при запровадженні елементів госпрозрахункового механізму щодо ПТО планування повинно бути гнучким та адаптивним. Планування охоплює: визначення контингенту, тобто чисельності учнів, а також обсягу необхідних ресурсів для навчання даного контингенту. Адже саме чисельність учнів є вихідною величиною при визначенні кількості груп, викладачів, наявності аудиторій, будівель тощо, а значить – визначає обсяги бюджетного фінансування.

Обсяги фінансування держава встановлює на основі науково обґрунтованих нормативів, розроблених МОНмолодьпорту та затверджених Кабінетом Міністрів України. Нормативи фінансування – це узагальнюючі показники, що включають сукупність видатків на одиницю нормування. Вихідною базою для складання нормативів виступає середньорічна кількість учнів, кількість ставок працівників. На кожен з цих позицій складається норматив поточних витрат.

Крім нормативів поточних витрат на утримання одного учня, розраховуються також нормативи заробітної плати з нарахуваннями на неї, витрати на утримання будівель та споруд, видатки на їх капітальний і поточний ремонт. Повністю норматив бюджетного фінансування розраховується за всіма позиціями шляхом підсумовування витрат за ними.

Прогнозування підготовки кваліфікованого робітника – це передбачення: структури спеціальностей і спеціалізацій; потреб галузей економіки у фахівцях різних професій; набір учнів у ПТНЗ за групами спеціальностей (прогноз до 20-ти і більше років), за окремими спеціальностями (прогноз до 10-ти років) та формами навчання (при будь-якому терміні прогнозування). Головний акцент прогнозування – кадрове забезпечення програм загальнодержавного значення, підготовка фахівців для галузей, які є каталізаторами науково-технічного прогресу і забезпечують національну безпеку країни. Отже, цей процес потребує наукового обґрунтування майбутніх соціально-економічних змін.

Функція контролю необхідна для забезпечення виконання роботи всіма структурними підрозділами навчального закладу та елементами системи ПТО. Головний її елемент – збирання інформації про стан і результати діяльності ПТНЗ та здійснення її аналізу.

Функція координації потрібна для узгодження роботи всіх структурних ланок ПТНЗ та ПТО в цілому. Таким чином забезпечується узгодженість усіх стадій процесу управління [2].

Управління розвитком системи ПТО в ринкових умовах передбачає оновлення і постійне вдосконалення нормативно-законодавчої бази й ефективного управління матеріальними, фінансовими та людськими ресурсами. Це потребує гнучких взаємозв'язків між органами державного і місцевого регулювання, навчально-методичними центрами та ПТНЗ.

Важливим етапом процесу управління є визначення його ефективності в цілому й ефективності здійснення всіх управлінських функцій щодо розвитку ПТО. Оцінювати ефективність управління за допомогою одного показника досить складно, тим більше, що не всі управлінські досягнення можна оцінити кількісно. Тому досить логічним є визначення ефективності управління розвитком ПТО за допомогою системи показників. У зв'язку з тим, що управління є багатовекторним процесом, оцінювання його ефективності доречно здійснювати за допомогою окремих блоків показників (табл. 2).

Таблиця 2

Класифікація показників ефективності управління ПТНЗ*

БЛОК № 1 Показники організації навчального процесу	БЛОК № 2 Показники кваліфікації кадрового складу та організації процесу навчання	БЛОК № 3 Фінансово-економічні показники
динаміка державного замовлення та ступінь його виконання	рівень кваліфікації педагогічних працівників	середня зарплата випускника ПТНЗ, що працює за спеціальністю
співвідношення потреби у працівниках профільних професій регіону до кількості випускників цих професій у регіональних ПТНЗ	вікова структура педагогічних працівників	ступінь оновлення матеріально-технічної бази ПТНЗ
питома вага випускників, які працюють за спеціальністю	форми й системи оплати праці відповідно до кваліфікації	витрати на 1 співробітника ПТНЗ, їх структура
ступінь відповідності навчальних програм галузевим вимогам розвитку національної економіки	необхідність проведення перепідготовки кадрів	витрати на 1 учня ПТНЗ, їх структура
середня кількість учнів у групі		структура джерел фінансування**
кількість учнів у розрахунку на одного педагогічного працівника		питома вага власних джерел у загальному обсязі фінансування***

* Складено авт.

** Пряме фінансування, додаткові асигнування, дотації або субвенції з метою вирівнювання диспропорцій, кредитування навчання, можливості залучення приватних джерел фінансування.

*** Оплата за навчання, оренда приміщень; реалізація продукції, робіт, послуг.

Ефективність управління системою ПТО істотно залежить також від ступеня використання трудового потенціалу держави, тобто ринку праці. Сучасний ринок праці України характеризується постійними різкими змінами внаслідок соціально-економічних перетворень, які необхідно відстежувати для своєчасного регулювання й контролю з метою запобігання кри-

зовим явищам та поліпшення соціально-економічних умов життя населення.

Залежно від характеру завдань, які постають на тому чи іншому рівні управління (макро-, мезо- або мікрорівні), можна визначити кілька цілей оцінювання наявності й ступеня використання трудових ресурсів (табл. 3).

Таблиця 3

Основні цілі проведення моніторингу наявності та ступеня використання трудових ресурсів відповідно до рівнів управління ПТО*

Рівень	Основні цілі моніторингу
МАКРОРІВЕНЬ	Забезпечення громадянам України необхідних умов для здобуття ПТО та подальшого професійного зростання; поетапного реформування системи управління професійно-технічною освітою. Підготовка кваліфікованих робітників, здатних на основі професійних компетенцій забезпечувати конкурентоспроможність продукції і послуг на внутрішньому й зовнішньому ринках, а також здійснювати індивідуальну трудову діяльність
МЕЗОРІВЕНЬ	Вивчення стану структурних змін ринку праці регіону в розрізі професій (спеціальностей) з метою визначення та координації напрямів підготовки фахівців ПТНЗ. Моніторинг стану професійного навчання кадрів на виробництві з метою підвищення ефективності використання трудового потенціалу регіону
МІКРОРІВЕНЬ	Дотримання підприємствами, установами, організаціями державних стандартів з організації професійного навчання кадрів на виробництві. Використання необхідної методичної та консультативної допомоги в організації навчального процесу

* Складено за: Палиця О. В. Моніторинг ринку праці як складова системи державної діагностики попиту та пропозиції робочої сили [5].

Висновок

Таким чином, економічні аспекти управління ПТО охоплюють досить широке коло питань. Вважаємо, що напрями подальших досліджень управління розвитком професійно-технічної освіти мають бути зорієнтовані на інноваційний розвиток національної економіки з урахуванням глобалізації та інтеграції України у світовий економічний простір. Умови сьогодення дедалі більше вимагатимуть наявності кваліфікованих робітників, необхідних для економіки країни професій, які відповідатимуть постійному розвитку техніки і технологій. Сучасна державна система ПТО не є досконалою, але її руйнування може призвести до чергової економічної кризи у майбутньому: розбудова нової системи «з нуля» завжди потребує більших витрат, аніж вчасне та вдале реформування вже існуючої. Основними напрямками розв'язання проблем економічного розвитку системи ПТО вважаємо:

1. Внесення пропозицій щодо вдосконалення чинного законодавства у напрямі задоволення потреб ринку праці шляхом створення гнучкої структури управління ПТО, у якій саме регіональний рівень має нести відповідальність за обсяги та якість підготовки робітничих кадрів. Не виключено, що це вимагатиме також

перерозподілу обов'язків між органами управління освітою і їх партнерами: органами праці та соціальної політики, державної служби зайнятості, галузевими управліннями облдержадміністрацій, об'єднаннями роботодавців і профспілок;

2. Враховуючи незадовільний стан матеріально-технічного забезпечення більшості державних ПТНЗ та обмеженість бюджетних коштів на його оновлення, здійснювати виробничий блок навчання повністю на базі підприємств. На базі ПТНЗ залишити тільки теоретичну підготовку при навчанні та підвищенні рівнів кваліфікації працівників. У зв'язку з цим посилити систему трьохсторонніх договорів (ПТНЗ – учень – підприємство);

3. Збільшення частки недержавного фінансування освітніх програм і стимулювання участі роботодавців у розробці механізмів оцінювання й контролювання ефективності діяльності ПТНЗ на підставі кількісних та якісних показників працевлаштування випускників;

4. У розробленні методики складання прогнозних розрахунків щодо узгодження попиту і пропозицій у кваліфікованих робітниках доцільною є участь науково-дослідних інститутів, методичних служб різних міністерств і відомств.

Література

1. *Гаркуша Н. М.* Моделі і методи прийняття рішень в аналізі та аудиті / Н. М. Гаркуша, О. В. Цукова, О. О. Горошанська.– К.: Знання, 2011.– 591 с.– (Вища освіта XXI століття).
2. *Каленюк І. С.* Освіта в економічному вимірі: потенціал та механізми розвитку / І. С. Каленюк.– К.: ТОВ «Кадри», 2001.– 326 с.
3. *Луговий В. І.* Управління освітою: навчальний посібник для слухачів, аспірантів, докторантів спеціальності «Державне управління».– К.: УАДУ, 1997.– 303 с.
4. Напрями оптимізації державної політики в сфері розвитку трудового потенціалу України: аналіз доп. / О. О. Кочемировська.– К.: НІСД, 2013.– 38 с.
5. *Палиця О. В.* Моніторинг ринку праці як складова системи державної діагностики попиту та пропози-

ції робочої сили / О. В. Палиця // *Наук. праці МАУП.*– 2010.– Вип. 1 (24).– С. 83–89.

6. Про затвердження Державної цільової програми розвитку професійно-технічної освіти на 2011–2015 роки / Кабінет Міністрів України: постанова від 13 квіт. 2011 р. № 495 [Електронний ресурс].– Режим доступу: <http://zakon1.rada.gov.ua/laws/show/495-2011-%D0%BF>.

7. *Свистун В. І.* Загальнонаукові засади управлінської діяльності керівників у системі професійно-технічної освіти / В. І. Свистун // *Наук. вісник Ін-ту проф.-тех. освіти НАПН України: Проф. педагогіка.*– 2011.– № 1.– С. 74.

8. *Ягунов В. В.* Методологія модернізації професійно-технічної освіти в Україні / В. В. Ягунов // *Наук. вісник Ін-ту проф.-тех. освіти НАПН України: Проф. педагогіка.*– 2011.– № 1.– С. 87–88.

Реферат

**ЭКОНОМИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ УПРАВЛЕНИЯ РАЗВИТИЕМ
ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ТЕХНИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ УКРАИНЫ
В РЫНОЧНЫХ УСЛОВИЯХ**

Палькевич Юлия Святославовна,

*кандидат экономических наук, научный сотрудник
лаборатории управления профессионально-техническим образованием
Института профессионально-технического образования НАПН Украины*

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:

управление профессионально-техническим образованием, функции управления, показатели экономической эффективности, мониторинг трудовых ресурсов.

Определены основные проблемы экономического развития управления профессионально-техническим образованием (ПТО). Осуществлен анализ литературных источников по оцениванию системы образования как отрасли экономики, перспектив экономического развития отрасли образования, определению резервов повышения эффективности управления системой ПТО. Выделены уровни управления развитием ПТО и установлено, что в рыночных условиях к макро- и мезоуровням в большей степени относится термин регулирования процессами учёбы, производства продукции (выполнения работ и оказания услуг). Определено также, что понятие «управление» характеризует деятельность непосредственно внутри ПТУЗа. Раскрыта сущность управления системой ПТО через её основные функции: организацию, планирование, прогнозирование, контроль и координацию. Предложено определять экономическую эффективность управления ПТО с помощью показателей, классифицированных по отдельным блокам, а именно: блок показателей квалификации кадрового состава, блок показателей организации учебного процесса, блок финансово-экономических показателей. Проведена дифференциация целей мониторинга наличия и степени использования трудовых ресурсов в зависимости от задач, которые определяются тем или иным уровнем управления ПТО (макро-, мезо- или микроуровнем).

Abstract

ECONOMIC ASPECTS OF MANAGEMENT FOR UKRAINE'S VOCATIONAL EDUCATION DEVELOPMENT IN MARKET CONDITIONS

Pal'kevych Yuliya Sviatoslavivna,

Ph.D. in Economics, Research fellow of the Laboratory of vocational education management. Institute of Vocational Education under the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine

KEY WORDS:

vocational education management, management functions, indicators of economic efficiency, human resources monitoring.

The article reveals main problems of economic development as to vocational education management. Analysis of references regarding evaluation of education being a sector of economy, prospects for economic development of education sphere, lines of VET management efficiency increase is carried out. The author sorts out the levels of VET development management and suggests that regulation of processes concerning training and products manufacturing (work implementation and servicing) is more appropriate to macro- and mezo-levels according to market conditions. It is defined that the concept «management» describes immediate activity inside educational institution. The very essence of VET system management through its major functions: organization, planning, forecasting, control and coordination is revealed. The author suggests to determine economic efficiency of VET management process with the help of indicators which are classified by separate segments, that is: a segment of indicators for training process organization, a segment of indicators for personnel qualification, a segment of finance and economic factors. Differentiation of objectives for monitoring as regards availability and level of human resources usage depending on the tasks arising at a certain level of VET management (macro-, mezo-, or micro- levels) is realized.

References

1. Harkusha N. M. *Modeli i metody pryiniattia rishen' v analizi ta audyti* (Models and methods of decision making in analysis and audit). Kyiv, 2011, 591 p.
2. Kalenyuk I. S. *Osvita v ekonomichnomu vymiri: potentsial ta mekhanizmy rozvytku* (Education in economic scope: potential and development mechanisms). Kyiv, 2001, 326 p.
3. Luhovyi V. I. *Upravlinnia osvityu* (Education management). Kyiv, 1997, 303 p.
4. Palytsia O. V. *Monitorynh rynku pratsi yak skladova systemy derzhavnoi diahnozyky popytu ta propozytsii robochoi syly* (Labor market monitoring as a constituent of system for state diagnostics as to labor demand and supply). *Naukovi pratsi MAUP*, 2010, Issue 1 (24), pp. 83–89.
5. *Pro zatverdzhennia Derzhavnoi tsil'ovoi prohramy rozvytku profesiino-tekhnichnoi osvity na 2011–2015 roky* (About ratification of State goal-oriented program as regards vocational education development for 2011–2015). *Kabinet Ministriv Ukrainy: postanova vid 13 kvitnia 2011 r. № 495* [Electronic source], <http://zakon1.rada.gov.ua/laws/show/495-2011-%D0%BF>
6. Svystun V. I. *Zagal'nonaukovi zasady upravlins'koi diyalnosti kerivnykiv u systemi profesiino-tekhnichnoi osvity* (Scientific principles of directors' management performance in a system of vocational education). *Naukovyi visnyk instytutu profesiino-tekhnichnoi osvity NAPN Ukrainy: Profesiina pedahohika*, 2011, Issue 1, p. 74.
7. Yahupov V. V. *Metodolohiya modernizatsii profesiino-tekhnichnoi osvity v Ukrainin* (Methodology for modernization of vocational education in Ukraine). *Naukovyi visnyk instytutu profesiino-tekhnichnoi osvity NAPN Ukrainy: Profesiina pedahohika*, 2011, Issue 1, pp. 87–88.

УДК 377:005.56:336.2:693.6–051

**ООНОВЛЕННЯ ЗМІСТУ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ
МАЙБУТНІХ ОПОРЯДЖУВАЛЬНИКІВ БУДІВЕЛЬНИХ
НА ОСНОВІ КОМПЕТЕНТІСНОГО ПІДХОДУ****Сушенцев Олександр Єгорович,***науковий співробітник лабораторії змісту професійної освіти і навчання**Інституту професійно-технічної освіти НАПН України***КЛЮЧОВІ СЛОВА:**

зміст, професійно-технічна освіта, компетентнісний підхід.

Реферат

Аналіз наявного досвіду підготовки робітничих кадрів будівельної галузі показав, що навчання кваліфікованих робітників у професійно-технічних навчальних закладах здійснюється за недосконалими кваліфікаційними характеристиками і стандартами: у них не відображено об'єктивної інформації про якість набутих знань, умінь та компетенцій, які відповідали б реальним потребам ринку праці. Визначено, що в цьому контексті особливого значення набуває проблема оновлення змісту професійно-технічної освіти відповідно до потреб сучасного ринку праці. З огляду на це виникає необхідність пошуку конкретних механізмів забезпечення якості підготовки конкурентоспроможних на ринку праці кваліфікованих робітників. Саме до таких механізмів і належать Державні стандарти професійно-технічної освіти, засновані на компетенціях. Обґрунтовано, що одним із важливих структурних елементів професійної діяльності опоряджувальників будівельних є зміст їх роботи. Для даної професії професійна діяльність робітників є сукупністю декількох видів робіт (штукатурних, малярних, шпалерних, лицювальних та ін.). Тому підготовка кваліфікованих робітників буде включати різні етапи й будуватися на модульно-компетентнісній технології навчання. За такого підходу оцінка успішності професійно-технічної освіти має базуватися на задоволенні потреб ринку праці, а оцінка знань учнів здійснюватися не тільки на основі теоретичних знань, а й практичних умінь та навичок. Доведено, що оновлення змісту професійно-технічної освіти на основі компетентнісного підходу для підготовки опоряджувальників будівельних детермінує об'єктивну необхідність розробки й запровадження в практику роботи методик по визначенню кількісних і якісних характеристик ринку праці й виявленню вимог роботодавців. Водночас якісні зміни в соціальній сфері, перетворення в характері й змісті праці, впровадження нової техніки і технологій детермінують безперервні зміни в професійній освіті і навчанні опоряджувальників будівельних, унаслідок чого підвищуються вимоги до відбору змісту їх освіти. Вивчення проблеми відбору змісту освітніх стандартів з робітничих професій показало, що доцільно мати розроблену технологію, яка забезпечила б єдиний підхід до відбору змісту освіти і дала б змогу врахувати всі компоненти професійної діяльності, значущі для змісту освіти й навчання із врахуванням регіональних чинників.

Вступ

Зміни в усіх сферах життя людини в сучасному світі зумовили модернізацію вітчизняної освіти, зокрема професійно-технічної. Наявний досвід підготовки робітничих кадрів будівельної галузі показав, що навчання кваліфікованих робітників у професійно-технічних навчальних закладах здійснюється за недосконалими кваліфікаційними характеристиками і стандартами, що не відповідають сучасним вимогам ринку праці. На думку роботодавців, у них «не відображена об'єктивна інформація про якість набутих знань, умінь та компетенцій, які б відповідали реальним потребам ринку праці» [2]. Тому проблема оновлення змісту професійно-технічної освіти на основі компетентнісного підходу для підготовки опоряджувальників будівельних, які здатні пристосовуватися до змін на ринку праці, є актуальною.

Істотний вплив на систему професійно-технічної освіти на сучасному етапі її розвитку справляє науково-технічний прогрес і зміни, що відбуваються в економіці й суспільному житті країни. Ці зміни проявилися в оновленні змісту професійно-технічної освіти, зокрема розробці Державних стандартів нового покоління, заснованих на компетенціях. Значення компетентнісного підґрунтя змісту професійно-технічної освіти, на думку В. Радкевич, полягає в тому, що передбачається «не тільки формування у майбутніх кваліфікованих робітників високого рівня професіоналізму, під яким розуміють володіння людиною конкретними технологічними процесами (професійні вміння, навички, досвід практичної діяльності, знання технологічних процесів), а й розвиток у них професійно важливих якостей (професійна «Я-концепція», професійна культура, самостійність, здатність приймати відповідальні рішення, доводити до кінця почату справу, творчий підхід до професійної діяльності, гнучкість, неординарність мислення, комунікабельність, здатність до навчання,

неперервного підвищення кваліфікації, уміння вести діалог, творчо взаємодіяти у професійному середовищі тощо)» [2, с. 3].

На основі комбінування модульної технології побудови змісту освіти та компетентнісного підходу виникла інноваційна технологія навчання – модульно-компетентнісна. Дана технологія передбачає переорієнтацію освітнього результату з понять «знання, уміння, навички» на поняття «компетенція і компетентність». За такого підходу оцінка успішності професійно-технічної освіти має базуватися на задоволенні потреб ринку праці, а оцінка знань учнів – здійснюватися не тільки на основі теоретичних знань, а й практичних умінь та навичок.

Аналіз досліджень і публікацій

Практика свідчить, що найбільш дієвими інструментами вирішення цих завдань є оновлення змісту професійно-технічної освіти. Проблема оновлення змісту освіти завжди була в центрі уваги науковців. Наукові засади формування змісту професійної освіти розроблено у працях С. Батишева, А. Біляєвої, Б. Гершунського, Р. Гуревича, М. Махмутова, Н. Ничкало, Ю. Фокіна та ін. Так, Ю. Фокін визначає зміст освіти як спеціально відібрану й визнану суспільством (державою) систему елементів об'єктивного досвіду людства, засвоєння якої необхідне для успішної діяльності індивіда у вибраній ним сфері суспільно-корисної праці [4]. Принагідно зауважимо, що зміст освіти повинен відповідати певним вимогам. Як-от: відповідність *мети й завданням виховання*, гуманістична спрямованість, *науковість, полікультурність, світський характер освіти, інтегративність, єдність змістової і процесуальної сторін* навчання, *відповідність* основних компонентів загальної освіти *структурі базової культури особистості; послідовність; відповідність* віковим можливостям і рівню підготовки учнів: *доступність, підтримка світового стандарту* [3, с. 251]. Зокрема, зміст професійно-технічної освіти повинен бути структурованим, відображати професійну діяльність фахівця; при доборі змісту освіти й навчання необхідно враховувати закономірності, принципи, технологію педагогічного процесу. Важливим аспектом є те, що теоретичні основи професійної діяльності як предмет навчання повинні відображати сучасні досягнення в галузі науки, техніки й технології виробництва; при доборі змісту професійного навчання необхідно враховувати передбачувані здатності учнів до продуктивної навчально-пізнавальної діяльності [1].

І тут виникає істотна суперечність між необхідністю розробки стандартів професійно-технічної освіти з конкретних професій і відсутністю єдиної технології відбору змісту освітнього стандарту з урахуванням усіх особливостей. Вивчення зазначеної проблеми показало, що необхідно розробити технологію відбору змісту освіти й навчання, яка б забезпечила єдиний підхід до цього процесу і дала б змогу враховувати всі компоненти професійної діяльності, значущі для змісту професійної освіти і навчання. Єдиний алгоритм відбору змісту професійно-технічної освіти на основі аналізу

професійної діяльності кваліфікованих робітників із врахуванням особливостей виробництва і ринку праці забезпечив би єдність підготовки до професії і на цій основі стало б можливим розробити стандарти професійно-технічної освіти як з монопрофесій, так і з інтегрованих професій та навчально-програмну документацію, що реалізувала б регіональні особливості змісту професійної діяльності.

Недостатня розробленість технології відбору змісту освітнього стандарту і практична відсутність робіт, які узагальнювали б результати досліджень з цієї проблеми, є причиною проблем як у розробці регіональних компонентів стандартів, так і повній розробці освітніх стандартів по професіях, характерних для регіону, та, як для нашої теми, будівельної галузі.

Мета статті

Становлення ринку праці, швидке зростання нових підприємницьких структур різних форм власності спричинило попит на кваліфікованих робітників, зокрема будівельної галузі, що викликає необхідність удосконалювати професійну підготовку цієї категорії працівників, приділяючи особливу увагу відборі змісту професійної освіти і навчання з врахуванням інтересів особистості, суспільства й специфіки економічного і виробничого середовища регіону. В цьому контексті особливого значення набуває проблема оновлення змісту професійно-технічної освіти відповідно до потреб сучасного ринку праці. Тому необхідний пошук конкретних механізмів забезпечення якості підготовки конкурентоспроможних на ринку праці кваліфікованих робітників. Саме до таких механізмів і належать Державні стандарти професійно-технічної освіти, засновані на компетенціях.

Виклад основного матеріалу

Одним з важливих структурних елементів професійної діяльності опоряджувальників будівельних є зміст їх роботи. Для даної професії професійна діяльність робітників є сукупністю декількох видів робіт (штукатурних, малярних, шпалерних, лицювальних та ін.). Тому підготовка кваліфікованих робітників буде включати різні етапи, кожен з яких можна охарактеризувати відповідним чином.

Учні, незалежно від отримуваної професії, повинні мати глибокі знання з організації трудового процесу: з основних питань планування, організації конкретного виду робіт, способів і методів їх виконання, з виробничо-технічною документацією, прогресивних форм організації і стимулювання праці. Зауважимо, що поряд із цими знаннями, враховуючи нові економічні реалії, їм необхідний розширений обсяг знань з організації виробництва в цілому.

За сучасних умов найбільш важливого значення набувають питання економічних і правових відносин. Оскільки економічні та правові чинники істотно впливають на зміст та умови праці кваліфікованих робітників, обов'язковим компонентом навчального матеріалу повинні стати відомості про основи ринкової економіки. Зокрема, формування й розвитку ринку праці;

шляхів переходу до ринкової економіки; підприємства та їх діяльність в умовах різних форм власності тощо. При цьому до змісту навчальних програм включаються відомості про показники економічної ефективності виробництва, організації комерційної діяльності, правових основ тощо. Одним із найважливіших аспектів, що впливає на зміст професійної діяльності опоряджувальників будівельних, є умови праці. Умови праці – це сукупність зовнішніх чинників або характеристика виробничого середовища, в якому протікає трудовий процес, і специфічних особливостей конкретного виду трудової діяльності.

Основними ознаками, що визначають відхилення від нормальних умов праці опоряджувальників будівельних, є: запылення повітря різними хімічними, мінеральними, органічними речовинами й домішками, робота з цементними розчинами, фарбами, речовинами із сильним запахом тощо. Не менш значним для професійної діяльності опоряджувальників будівельних є екологічний аспект. Нині не має сумнівів у тому, що господарська діяльність людини спричиняє незворотню дію на довкілля, погіршуючи його. Ця діяльність є причиною таких проблем, як: забруднення атмосфери і гідросфери, деградація земель. При виконанні будівельних робіт використовується велика кількість різноманітних будівельних матеріалів, хімічних речовин та матеріалів і утворюється чимала кількість будівельних відходів. Це призводить до того, що значна кількість твердих відходів забруднює довкілля.

При відборі змісту навчання не менш важливу роль відіграє врахування особистісного чинника. У структурі особистості фахівця можна виділити такі основні властивості, як: соціальні, інтелектуальні, генетичні й досвід. До кожної властивості належить відповідна група якостей особистості, що характеризуються специфічними.

Головним є, звичайно, генетичні передумови особистості, а саме: властивості нервової системи: (сила, зрівноваженість основних нервових процесів, рухливість тощо), які за життя розвиваються, але в основному зберігають свою природну специфіку. Основні властивості особистості можна поділити на шість груп. У кожній групі представлений комплекс вродженого і придбаного (біологічні передумови і придбані властивості), які можна виховувати й розвивати і які характеризують людину як особистість. Ці групи в сукупності конкретизують професійно значущі якості особистості, що виявляються шляхом аналізу характеру виконуваних операцій і різних компонентів виробництва. Упродовж трудового життя професійно значущі якості особистості, збагатившись соціальним досвідом, розвиваються і виходять за рамки вимог виробництва й окремих функцій та операцій.

Якості особистості опоряджувальників будівельних ми характеризуватимемо за такими ознаками:

- когнітивні (пізнавальні), що включають усі стійкі властивості, які характеризують різні пізнавальні процеси: види мислення, пам'яті, уваги, уваги й сприйняття;

- вольові, до яких належать такі властивості, як: рішучість і самостійність ухвалення рішення та його виконання; висловлювання й відстоювання власної точки зору; відповідальність за прийняті рішення; наполегливість і цілеспрямованість у поставлених цілях;
- емоційні, що включають емоційну стійкість, тобто уміння адекватно реагувати в тій чи іншій ситуації, співчутливість тощо;
- комунікативні, до яких належать товариськість, комфортність, лідерство тощо;
- етичні, що містять такі якості, як: індивідуалізм, тактовність, вимогливість до себе та інших;
- властивості психомоторики, до яких належать: швидкість і точність реагування, координація рухів.

Ми розглянули основні чинники, що визначають вимоги до досвіду й особистості майбутнього кваліфікованого робітника, і на підставі спільного аналізу структури професійної діяльності та структури особистості можна визначити зміст професійно-технічної освіти майбутніх опоряджувальників будівельних, що відповідає цілям професійної освіти. Відбір змісту професійно-технічної освіти з професій будівельної галузі з врахуванням специфічних умов регіону проводиться на основі системного аналізу професійної діяльності кваліфікованих робітників будівельної галузі і процесу професійної підготовки до неї. Кожен структурний елемент професійної діяльності кваліфікованих опоряджувальників будівельних має певні змістовні ознаки, регіональні особливості тощо. Зважаючи на велику різноманітність структурних елементів, ознаки, за допомогою яких розкривається їх суть і особливості, можуть мати одну й ту ж класифікацію, а саме: за суттю структурного елемента, за його функціональним призначенням, за класифікаційними типами, типами зовнішніх ознак і властивостей, матеріалів виготовлення, вимог, дефектів і порушень та тимчасових параметрів. Тому під час відбору змісту підготовки опоряджувальників будівельних необхідно максимально враховувати усі вимоги роботодавців до умов і технологій їх реалізації та освітніх результатів – професійних компетенцій випускника. У зв'язку з цим виникає необхідність у збиранні й аналізі поточних вимог роботодавців для їх обліку та врахування при відборі змісту професійно-технічної освіти й навчання. На жаль, моніторинг вимог ринку праці і провідних роботодавців здійснюють не всі професійно-технічні навчальні заклади, що негативно впливає на якість підготовки випускників. До того ж, результати опитування частини роботодавців свідчать, що вони не завжди дають відверті відповіді, оскільки досить лояльно ставляться до професійно-технічних навчальних закладів – своїх соціальних партнерів – тож дають очікувані відповіді.

Висновок

Таким чином, оновлення змісту професійно-технічної освіти на основі компетентнісного підходу для підготовки опоряджувальників будівельних детермінує об'єктивну необхідність розробки та впровадження

у практику роботи методик по визначенню кількісних і якісних характеристик ринку праці й виявлення вимог роботодавців. Водночас якісні зміни в соціальній сфері, перетворення у характері і змісті праці, впровадження нової техніки та технологій детермінують безперервні зміни у професійній освіті і навчанні опоряджувальників будівельних, унаслідок чого підвищуються вимоги

до відбору змісту їхньої освіти. Вивчення проблеми відбору змісту навчання із робітничих професій показало, що доцільно мати розроблену технологію, яка забезпечила б єдиний підхід до проектування освітніх стандартів, дала би змогу охопити всі компоненти професійної діяльності із врахуванням регіональних чинників.

Література

1. *Мойсеюк Н. С.* Педагогіка: навч. посіб. / Н. С. Мойсеюк. 3-є вид., допов., 2001.– 608 с.
2. Розроблення Державних стандартів професійно-технічної освіти нового покоління: проблеми та перспективи / Матеріали круглого столу в рамках виставки «Інноватика в освіті України» (м. Київ, 27–29 жовтня 2010р.) / Відповід. за вип. С. Г. Кіндзерська.– [Електронний ресурс].– Режим доступу: http://www.ipto.kiev.ua/files/konferenziya/2010/standart_pto_27_29_10_2010.pdf.– Заголовок з екрану.
3. *Фіцула М. М.* Педагогіка: навч. посіб. / М. М. Фіцула.– Тернопіль, 1997.– 192 с.
4. *Фокин Ю. Г.* Определения основных терминов дидактики высшей школы.– М., 1995.– 38 с.

Реферат

ОБНОВЛЕНИЕ СОДЕРЖАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ОТДЕЛОЧНИКОВ СТРОИТЕЛЬНЫХ НА ОСНОВЕ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА

Сушенцев Александр Егорович,

*научный сотрудник лаборатории содержания профессионального образования и обучения
Института профессионально-технического образования НАПН Украины*

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:
содержание, профессионально-техническое образование, компетентностный подход.

Анализ имеющегося опыта подготовки рабочих кадров строительной отрасли показал, что учеба квалифицированных рабочих в профессионально-технических учебных заведениях осуществляется за несовершенными квалификационными характеристиками и стандартами, у них не отражена объективная информация о качестве приобретенных знаний, умений и компетенций, которые отвечали бы реальным потребностям рынка труда. Определено, что в этом контексте особенного значения приобретает проблема обновления содержания профессионально-технического образования в соответствии с потребностями современного рынка труда. С учетом этого возникает необходимость поиска конкретных механизмов обеспечения качества подготовки конкурентоспособных на рынке труда квалифицированных рабочих. Именно к таким механизмам и принадлежат Государственные стандарты профессионально-технического образования, основанные на компетенциях. Обосновано, что одним из важных структурных элементов профессиональной деятельности отделочников строительных является содержание их работы. Для данной профессии профессиональная деятельность рабочих является совокупностью нескольких видов работ (штукатурных, малярных, обойных, облицовочных и др.). Поэтому подготовка квалифицированных рабочих будет включать разные этапы и строиться на модульно-компетентностной технологии обучения. При таком подходе оценка успешности профессионально-технического образования должна базироваться на удовлетворении потребностей рынка труда, а оценка знаний учеников осуществляется не только на основе теоретических знаний, но и практических умений и навыков. Доказано, что обновление содержания профессионально-технического образования на основе компетентнісного підходу для підготовки отделочников строительных детерминирует объективную необходимость разработки и внедрения в практику работы методик по определению количественных и качественных характеристик рынка труда и выявлению требований работодателей. В то же время качественные изменения в социальной сфере, превращения в характере и содержаниях труда, внедрения новой техники и технологий детерминируют непрерывные изменения в профессиональном образовании и обучении отделочников строительных, в результате чего повышаются требования к отбору содержания их образования. Изучение проблемы отбора содержания обучения по рабочим профессиям показало, что целесообразно иметь разработанную технологию, которая обеспечила бы общий подход к проектированию образовательных стандартов и дала бы возможность учесть все компоненты профессиональной деятельности с учетом региональных факторов.

Abstract**RENOVATION OF VOCATIONAL TRAINING CONTENT FOR TROWEL WORKERS BASED ON COMPETENCE APPROACH****Sushentsev Oleksandr Ehorovych,***Research fellow of the Laboratory for vocational education and training content. Institute of Vocational Education under the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine***KEY WORDS:**

content, vocational education, competence approach.

Analysis of experience as to training the labor of construction sphere has shown that at vocational schools qualified workers training is implemented according to imperfect qualification descriptions and standards which do not reflect objective information about the quality of knowledge gained, skills and competences corresponding to labor market's substantial needs. It is indicated that in this context the problem concerning renovation of vocational education content according to the needs of present day labor market is of primary importance. Therefore there is necessity of searching particular mechanisms for guaranteeing the quality of skilled workers training. Vocational education state standards based on competences belong to the very aforementioned mechanisms. The author proves that one of important structural elements of trowel workers' professional performance is results of their work. Here professional performance means range of several kinds of work (plastering, painting, papering, facing etc.). Thus, skilled workers training should include different stages and be formed on module-competence training technology. According to this approach vocational education rating must be based on satisfaction of labor market demands whereas students' knowledge evaluation must be realized on the basis of both theoretical knowledge and practical skills and values. It is substantiated that renovation of competence-based vocational education content to train trowel workers determines objective need in elaboration and practical implementation of methodology on defining quantitative and qualitative features of labor market and on finding out employers' requirements. At the same time qualitative changes in social sphere, transformations in work's features and content, application of new techniques and technology stipulate constant alterations in vocational education and training of trowel workers hence increasing the requirements to selecting the content for their education. Research of the problem concerning selection of educational standards content on trades has shown that it is reasonable to have already developed technology providing with a single approach to education content selection and enabling to take into account all professional performance components which have significance for education and training content considering regional factors.

References

1. *Moiseyuk N. S. Pedagogika* (Pedagogics). Kyiv, 2001, 608 p.
2. *Rozroblennia Derzhavnykh standartiv profesii-no-tekhnichnoi osvity novoho pokolinnia: problemy ta perspektyvy* (Development of new generation vocational education State standards: problems and prospects). *Materialy kruhloho stolu v ramkakh vystavky «Innovatyka v osviti Ukrainy» (kyiv, 27–29 zhovtnia 2010 r.)*, [Electron-
- icsource], http://www.ipto.kiev.ua/files/konferenziya/2010/standart_pto_27_29_10_2010.pdf.
3. *Fitsula M. M. Pedagogika* (Pedagogics). Ternopil, 1997, 192 p.
4. *Fokin Y. G. Opredelenie osnovnykh terminov didaktiki vysshei shkoly* (Definitions of major terms of higher school didactics). Moscow, 1995, 38 p.

РОЗДІЛ III

ІНФОРМАТИЗАЦІЯ ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНОЇ ОСВІТИ

УДК 37.091.64:004

ФЕНОМЕН ЕЛЕКТРОННОГО ПІДРУЧНИКА

Гуралюк Андрій Георгійович,

*кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник,
завідувач лабораторії підручникотворення для системи професійно-технічної освіти
Інституту професійно-технічної освіти НАПН України*

КЛЮЧОВІ СЛОВА:

електронний підручник, інформаційні технології, інфокомунікаційні технології, інтерактивна взаємодія, освітній інформаційний ресурс.

Реферат

Вимоги технічного прогресу зумовлюють технологізацію навчального процесу на основі інтеграції інформаційно-комунікаційних і педагогічних технологій, що стає необхідною умовою масової якісної освіти. Матеріально-конструктивна форма підручника як соціокультурного феномена визначається розвитком у суспільстві способів діяльності, технології діяльності, тобто культури в конкретному суспільстві, і соціальним замовленням на конкретну технологію діяльності. Сучасні інфокомунікаційні технології зумовлюють трансформацію традиційного навчального процесу в пізнавальну діяльність учнів із надбання, насамперед, знань і вмінь із досліджуваного предмета, а також й універсальних – таких, як пошук, відбір, аналіз, організація і представлення інформації, використання отриманої інформації для вирішення конкретних життєвих завдань тощо, які є складовою частиною інформаційної культури особистості в інформаційному суспільстві. Електронний підручник розглядається як освітній інформаційний ресурс, створення, поширення та використання якого можливе тільки із застосуванням сучасних інформаційних технологій та електронної обчислювальної техніки. Відправною точкою у створенні електронних підручників є дидактичні цілі й завдання, для досягнення і вирішення яких використовуються інфокомунікаційні технології. Компонування текстового та мультимедійного матеріалу набуває винятково дидактичного значення. Якість сприйняття нової інформації, можливість узагальнення та аналізу, швидкість запам'ятовування, повнота засвоєння навчальної інформації значною мірою залежать як від розташування інформації на сторінці (екрані комп'ютера), так і від послідовності розташування сторінок. Виходячи з особливостей електронного підручника порівняно з паперовим, можна виділити дві функції мультимедіа: ілюстративну і когнітивну. Ще однією феноменологічною особливістю електронного підручника є видозміна комунікативного процесу між учнем та вчителем за рахунок можливості учня самостійно здобувати знання за допомогою додаткових конотативних значень, які відомі не всім, а тільки частині аудиторії, та самостійності вибору темпів навчання. Взаємодія учня з навчальним матеріалом здійснюється шляхом інтерактивності, що дає змогу підтримувати здатність його до самоосвіти на найвищому рівні. Для цього навчальні матеріали повинні бути «налаштовані» на «діалог» з учнем. Інфокомунікаційні технології, що впливають на індивідуальне й соціальне життя в суспільстві, видозмінюють і підручник (як соціокультурний феномен), змінюючи його відповідно до критеріїв та способів діяльності, орієнтованих на майбутнє.

Вступ

Стратегія розвитку освіти XXI століття орієнтована на підготовку фахівців на основі мобільної інфокомунікаційної взаємодії у відкритому інформаційно-освітньому просторі. Вимоги технічного прогресу зумовлюють технологізацію навчального процесу на основі інтеграції інформаційно-комунікаційних і педагогічних технологій, що стає необхідною умовою масової якісної освіти.

Апроксимуючи дослідження К. Кошко щодо феномену книги, можна обґрунтовано стверджувати, що підручник (друкований або електронний) як соціокультурний феномен – це діалектична єдність змісту (соціокультурного досвіду у всіх його різновидах) і матеріально-конструктивної форми (відповідності технологіям діяльності суспільства конкретного історичного періоду).

Матеріально-конструктивна форма підручника як соціокультурного феномена не є його постійною характеристикою. Вона визначається розвитком у суспільстві способів діяльності, технології діяльності, тобто культури в конкретному суспільстві, і соціальним замовленням на конкретну технологію діяльності [7].

На сьогодні такою технологією є цифрове представлення інформації за допомогою комп'ютеризованих засобів навчання. Організація соціокультурного досвіду діяльності (інформація і знання), заснована на засобах сучасної обчислювальної техніки, дає змогу відійти від лінійної організації простору підручника і створити його об'ємний аналог. Нелінійність, принципова відкритість, яка розширює поле змісту підручника, можливість інтерактивної взаємодії – це частина змін книги як соціокультурного феномена в його новій матеріально-конструктивній формі. Вони відповідають

соціальному замовленню інформаційного суспільства та інформаційних технологій як способу діяльності в ньому. Однак нова матеріально-конструктивна форма (електронна) як розвиток сутності буття підручника в якості соціокультурного феномена поки що знаходиться на стадії становлення [7].

Аналіз останніх досліджень і публікацій

Питання, пов'язані із дослідженням, теоретичним обґрунтуванням, розробкою, впровадженням електронних підручників (електронних засобів навчання), їхнім впливом на педагогічний процес в останні десятиліття розглядаються багатьма науковцями. Необхідно відзначити вагомість вкладу таких дослідників, як: В. Вихрев, К. Кошко, Н. Єлистратова, В. Тоїскін, В. Стародубцев, В. Агеєв, І. Лернер, О. Тихомирова, Е. В. Биков, Р. Гуревич, М. Жалдак, Ю. Жук, Ю. Машбиць, В. Олійник, С. Сисоєва, Р. Андерсон, Л. Зазнобіна, А. Журін, Дж. Грім, О. Козлов, Д. Корягін, Г. Краснова, П. Образцов, Н. Тализіна, У. Хортон та ін.

Проте, не зважаючи на велику кількість публікацій, фактично відсутні ґрунтовні дослідження, у яких електронний підручник (електронний освітній ресурс) розглядався би як явище. Як правило, публікації мають рекомендаційний характер та декларативно визначають: підручник має володіти певним переліком властивостей, повинен використовуватись із зазначеною метою тощо.

Мета статті

Розкрити феноменологію електронного підручника як соціального явища та означити подальші шляхи досліджень щодо поглиблення соціокультурної функції підручника, яка пов'язана з діяльністю по відтворенню та отриманню нових знань.

Виклад основного матеріалу

Сучасні інфокомунікаційні технології зумовлюють трансформацію традиційного навчального процесу в пізнавальну діяльність учнів із надбання, насамперед, знань і вмінь з досліджуваного предмета, а також універсальних – таких, як: пошук, відбір, аналіз, організація і представлення інформації, використання отриманої інформації для вирішення конкретних життєвих завдань тощо, які є складовою частиною інформаційної культури особистості в інформаційному суспільстві.

На жаль, обмежений обсяг статті не дає змоги повна розкрити феноменологію електронного підручника як соціокультурного явища, тому зупинимось на його аспектах, зумовлених застосуванням сучасних технологічних рішень.

Електронний підручник розглядається як освітній інформаційний ресурс, створення, поширення та використання якого можливе тільки із застосуванням сучасних інформаційних технологій та електронної обчислювальної техніки. Оскільки теорія електронного підручникотворення перебуває на початковому етапі свого розвитку, та є багато розбіжностей у розумінні суті явища «електронний підручник», а відтак, і дефініції самого терміна. Наведемо найбільш поширені:

- комп'ютерний педагогічний програмний засіб призначений, насамперед, для представлення нової інформації, яка доповнює друковані видання, що служить для індивідуального та індивідуалізованого навчання, і дає змогу в обмеженій формі тестувати отримані знання та вміння учня [13];
- навчальна програмна комплексного призначення, що забезпечує безперервність і повноту дидактичного циклу процесу навчання, надає теоретичний матеріал, забезпечує тренувальну навчальну діяльність і контроль рівня знань, а також інформаційно-пошукову діяльність, математичне та імітаційне моделювання з комп'ютерною візуалізацією і сервісні функції, в разі здійснення інтерактивного зворотного зв'язку [6];
- це електронний навчальний курс, що містить систематичний виклад навчальної дисципліни або її розділу, частини, відповідний державному стандарту і навчальній програмі та офіційно затверджений в якості даного виду видання [1; 3];
- це комплекс інформаційних, методичних і програмних засобів, призначених для вивчення окремого предмета, і звичайно, включає запитання й задачі для самоконтролю та перевірки знань, а також забезпечує зворотний зв'язок [16];
- основне навчальне електронне видання, створене на високому науковому і методичному рівні, яке повністю відповідає освітньому стандарту спеціальностей та напрямів, що визначається дидактичними одиницями стандарту і програмою [13].

Як бачимо, наведені визначення істотно відрізняються між собою: по-різному визначають і змістовне наповнення підручника, і наявність механізму інтерактивної взаємодії з учнями, і дидактичні особливості його використання. Узагальнивши підходи до визначення електронного підручника, спираючись на досвід їх використання, можна стверджувати, що основними їхніми відмінностями від паперових є:

- заснованість навчання на цілісному сприйнятті й наочному поясненні, що використовує різноманітні принципи подачі матеріалу, в тому числі динамічні, звукові, відео;
- інтерактивне вивчення – кожен учень вибирає найбільш прийнятний для нього спосіб роботи з підручником для ефективнішого засвоєння матеріалу;
- можливість заглиблення в матеріал і його розширення там, де це необхідно; можливість докладнішого розгляду складних понять, завдань, моментів;
- можливість короткого знайомства з навчальним курсом;
- можливість самоконтролю на різних рівнях навчання;
- можливість моделювання вивчених процесів, отримання практичних навичок;

- відкрита, гнучка система, що дає змогу коригувати, удосконалювати, доповнювати і розвивати обсяг та зміст матеріалу [8].

Відправною точкою у створенні електронних підручників є дидактичні цілі й завдання, для досягнення та вирішення яких використовуються інфокомунікаційні технології. У залежності від цілей навчання електронні підручники можуть бути таких типів:

- предметно-орієнтовані, для вивчення конкретної дисципліни;
- предметно-орієнтовані, для вивчення окремих розділів дисципліни;
- предметно-орієнтовані електронні тренажери з наявністю довідкового навчального матеріалу;
- електронні автоматизовані системи розвитку здібностей [5].

Таким чином, компонування текстового та мультимедійного матеріалу набуває винятково дидактичного значення. Якість сприйняття нової інформації, можливість узагальнення й аналізу, швидкість запам'ятовування, повнота засвоєння навчальної інформації значно залежать як від розташування інформації на сторінці (екрані комп'ютера), так і від послідовності розташування сторінок [7].

З огляду на дані відмінності електронного підручника від паперового, можна виділити дві функції мультимедіа: ілюстративну і когнітивну.

Ця функція забезпечує підтримку логічного мислення. У такому разі мультимедіа підкріплює, ілюструє якусь чітко виражену думку, властивість досліджуваного об'єкта або процесу, тобто те, що вже сформульоване розробником.

Ілюстративна функція мультимедіа реалізується в навчальних системах декларативного типу при передачі учням артикульованої частини знання, представленої у вигляді заздалегідь підготовленої інформації з графічними, анімаційними, аудіо-та відеоілюстраціями.

Когнітивна ж функція полягає в тому, щоб за допомогою якогось об'єкта мультимедіа учень міг отримати нові знання або, принаймні, сприяти інтелектуальному процесу отримання ним цих знань. Когнітивна функція проявляється в системах процедурного типу, коли учні «здобувають» знання за допомогою досліджень на математичних моделях об'єктів. Виділення когнітивної функції мультимедіа має велике значення для розвитку інтуїтивного, образного мислення, надзвичайно важливого для багатьох сфер професійної діяльності [11].

Ще однією феноменологічною особливістю електронного підручника є видозміна комунікативного процесу між учнем і вчителем. Відповідно до запропонованої У. Еко семіотичної моделі комунікації [17, с. 74], важливою складовою комунікаційного процесу є лексикоди або вторинні коди (рис. 1), під якими дослідник розуміє різного типу додаткові конотативні значення, які відомі не всім, а тільки частині аудиторії.

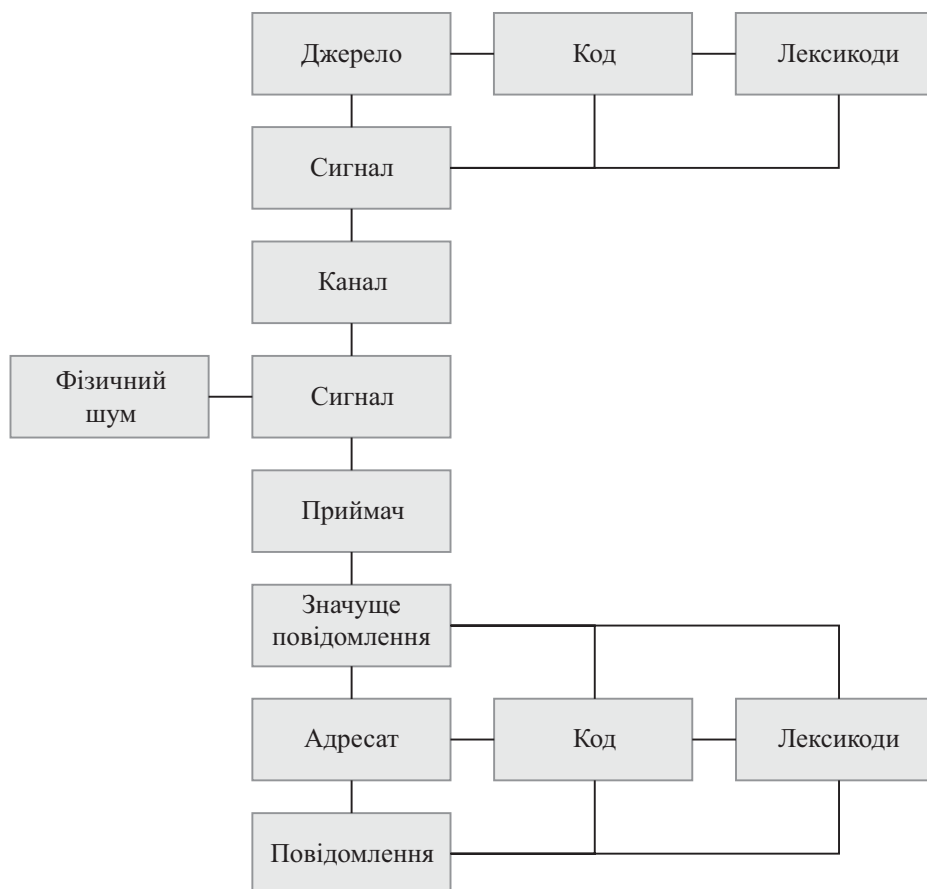


Рис. 1. Схема комунікаційного процесу (за У. Еко)

Застосування електронних тезаурусів, енциклопедій та довідників дає учневі змогу самостійно заповнювати прогалини в знаннях, а відтак, обирати темп навчального процесу. Разом з іншими аспектами це приводить до зміни ролі вчителя – з ретранслятора знань до менеджера освіти.

Відповідно до концепції багатовимірного електронного підручника, функціональна модель якого показана на рис. 2, де об'єкт управління – учень; виконавчі механізми – підсистема формування відображення

навчальної інформації, підсистема формування І-го ступеня складності викладу навчального матеріалу відповідно до алгоритму навчання і потенційних можливостей студентів та бази знань предметної галузі; датчики виміру – підсистема контролю знань й підсистема оцінювання потенційних можливостей вивченого; регулювальники – підсистема генерації алгоритму навчання з урахуванням категорії – той, хто навчається, – викладач – менеджер освіти.

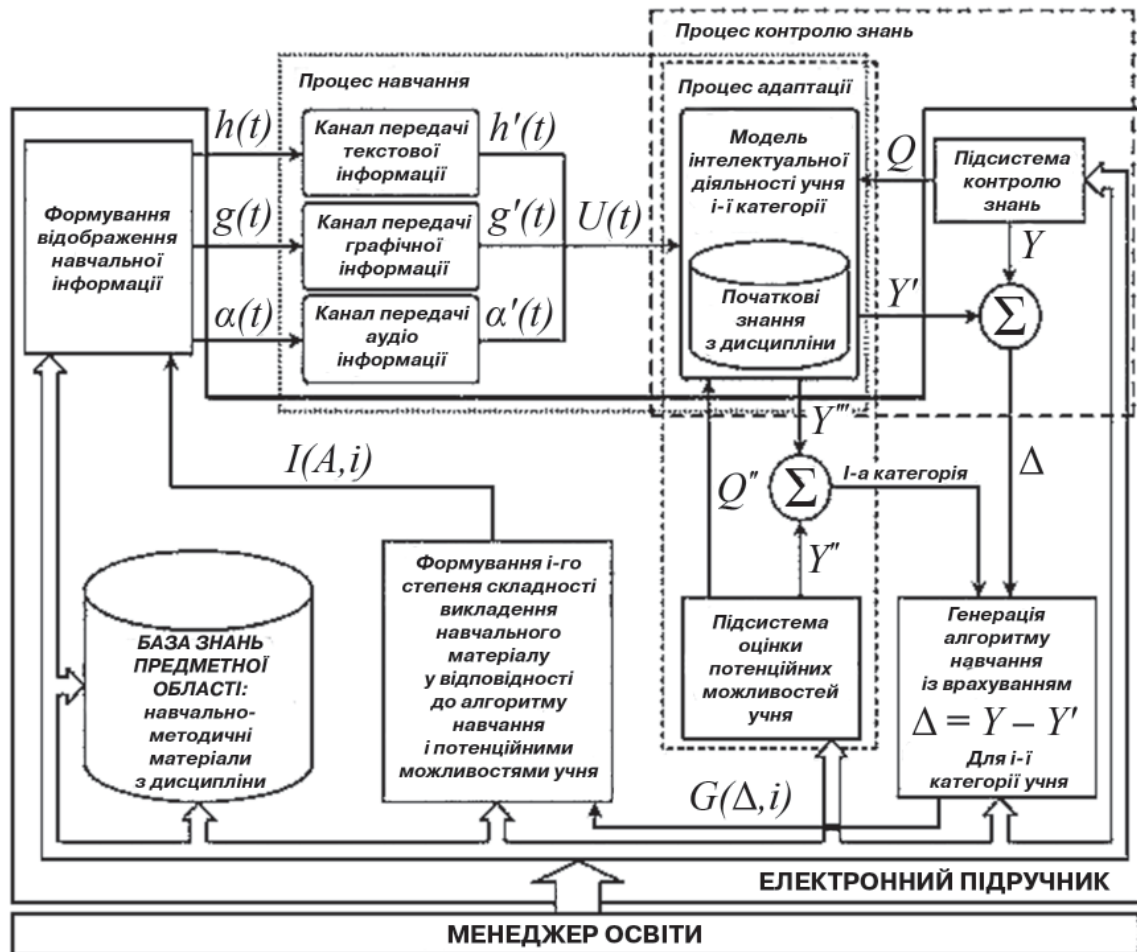


Рис. 2. Функціональна модель багатовимірного електронного підручника (складено авт.)

Взаємодія учня з навчальним матеріалом здійснюється шляхом інтерактивності, що дає змогу підтримувати його здатність до самонавчання на найвищому рівні. Для цього навчальні матеріали мають бути «налаштовані» на «діалог» з учнем. Це здійснюється за допомогою таких елементів, як підказка (роз'яснювальний кадр) при відповіді учня на сформульоване питання, можливість зміни ним параметра процесу, зображеного на малюнку, з подальшим спостереженням за зміною самого процесу або його характеристик тощо. Чим більше є можливостей «управляти» навчальним матеріалом, тим активніше учень бере участь у діалозі, тим вища інтерактивність. Цим же забезпечується і наявність зворотного зв'язку, яка в електронному підручнику реалізується методом проб, що веде до формування в учня стійких знань у вигляді одержуваних

евристичним шляхом закономірностей, понять тощо. Процес самонавчання – суто індивідуальний і не вписується у задані часові межі [15].

Висновок

Інфокомунікаційні технології, що впливають на індивідуальне та соціальне життя в суспільстві, видозмінюють і підручник (як соціокультурний феномен), змінюючи його відповідно до критеріїв і способів діяльності, орієнтованих на майбутнє. Можна сказати, що електронна форма підручника як соціокультурний феномен розширює діяльнісні можливості учня, його взаємодію із соціокультурним досвідом (як інформація – знання), допомагає йому засвоїти нові оптимальні способи діяльності формалізації та структурування соціального досвіду і знань про нього.

Література

1. Положення про електронні освітні ресурси. Наказ Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України 01.10.2012 № 1060. Доступ: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/z1695-12>
2. Актуальность электронного обучения в современной школе обусловлена новой парадигмой образования информационного общества / Офіційний сайт АО «Национальный центр информатизации». Режим доступа: <http://www.nci.kz/ru/content/aktualnost-elektronnogo-obucheniya-v-sovremennoy-shkole-obuslovljena-novoy-paradigmoj>
3. Баранова Ю. Ю., Использование электронных учебников в образовательном процессе/ Баранова Ю. Ю., Первалова Е. А., Тюрина Е. А., Чадин А. А // Информатика и образование.– 2000. – № 8.
4. Беляев М. И., Григорьев С. Г., Гринишун В. В., Демкин В. П., Краснова Г. А., Макаров С. И., Роберт И. В., Щенников С. А. и др. Теория и практика создания образовательных электронных изданий. // – М.: Изд-во РУДН,– 2003, 241 с. Часть 1. 72 с.
5. Елистратова Н. Н. Электронный учебник как дидактическое средство в педагогике высшей школы. // Современные научные исследования и инновации.– Январь, 2012 [Электронный ресурс]. URL: <http://web.snauka.ru/issues/2012/01/6523>
6. Зайнутдинова Л. Х. Создание и применение электронных учебников/ Л. Х. Зайнутдинова. – Астрахань: Изд-во «ЦНТЭП», 1999. 364 С.
7. Кошко К. Н. Книга как социокультурный феномен в условиях информатизации общества: социально-философский анализ / дис. ... канд. филос. наук: 09.00.11.
8. Михеева М. Пользовательские интерфейсы электронных учебников: Рекомендации по дизайн-проектированию [Электронный ресурс] / Режим доступа: http://www.new-design.ru/EI_uchRek1.htm
9. Поддубный А. В. Линейно-концентрическая модель электронного учебника/А. В. Поддубный // Образовательные технологии, 2005. – т. № 3–4.– С.109–111.
10. Рыбанов А. А. Методы количественной оценки качества многомерного электронного учебника / А. А. Рыбанов, В. П. Шевчук, Е. А. Приходько // IV научно-практическая конференция профессорско – преподавательского состава ВПИ (филиал) ВолгГТУ (Волжский, 1.02.2005): сб. тез., докл. / ВПИ (филиал) ВолгГТУ.– Волгоград, 2005.– С. 89–91.
11. Соловов А. В. Электронное обучение: проблематика, дидактика, технология. – Самара: «Новая техника», 2006.– 462 с.
12. Тоискин В. С. Теоретические основы разработки электронных образовательных изданий (антропологический подход): учебное пособие / В. С. Тоискин, В. В. Красильников.– Ставрополь: СГПИ, 2010.– 108 с.
13. Тыщенко О. Б. Новое средство компьютерного обучения – электронный учебник/ О. Б. Тыщенко // Компьютер в уч. процессе, 1999, № 10, С. 89–92.
14. Христочевский С. А. Электронные мультимедийные учебники и энциклопедии // Информатика и образование. – 2000. – № 2.
15. Шваркова Г. Г. Современная трактовка электронного учебника: Типология, необходимые структурные элементы/ Г. Г. Шваркова, В. М. Галынский // Информатизация обучения математике и информатике: педагогические аспекты = Informatization of teaching mathematics and informatics: pedagogical aspects: материалы междунар. науч. конф., посвящ. 85-ти летию Белорус. гос. ун-та. Минск. 25–28 окт. 2006 г. / редкол.: И. А. Новик (отв. ред.) [и др.]– Минск: БГУ, 2006.– 499 с. ISBN 985–485–675–5. Стр. 479–484.
16. Шернаев Н. В. Электронный учебник как основа учебно-методического комплекса // Материалы конференции «ИТО-2002». – М., 2002.
17. Эко У. Отсутствующая структура: Введение в семиологию.– СПб., 1998.
18. Яковенко Т. В. Огляд вимог до створення електронного підручника / Т. В. Яковенко, І. В. Пустовалов // Матеріали конференції «ІТО-2002».– М., 2002.

Реферат

ФЕНОМЕН ЭЛЕКТРОННОГО УЧЕБНИКА

Гуралюк Андрей Георгиевич,

*кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник,
заведующий лабораторией создания учебников для системы
профессионально-технического образования Института
профессионально-технического образования НАПН Украины*

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:
электронный учебник,
информационные техно-
логии, инфокоммуни-
кационные технологии,
интерактивное взаимо-
действие, образователь-
ный информационный
ресурс

Требования технического прогресса обуславливают технологизацию учебного процесса на основе интеграции информационно-коммуникационных и педагогических технологий, становятся необходимым условием массового качественного образования. Материально-конструктивная форма учебника как социокультурного феномена определяется развитием в обществе способов деятельности, технологии деятельности, то есть культуры в конкретном обществе, и социальным заказом на конкретную технологию деятельности. Современные инфокоммуникационные технологии обуславливают трансформацию традиционного учебного процесса в познавательную деятельность учащихся по приобретению, в первую очередь, знаний и умений из исследуемого предмета, но также и универсальных – таких, как поиск, отбор, анализ, организация и представление информации, использование полученной информации для решения конкретных жизненных задач и т.д., которые являются составной частью информационной культуры личности в информационном обществе. Электронный учебник рассматривается как образовательный информационный ресурс, создание, распространение и использование которого возможно только с применением современных информационных технологий и электронной вычислительной техники. Отправной точкой в создании электронных учебников являются дидактические цели и задачи, для достижения и решения которых используются инфокоммуникационные технологии. Компонировка текстового и мультимедийного материала приобретает исключительное дидактическое значение. Качество восприятия новой информации, возможность обобщения и анализа, скорость запоминания, полнота усвоения учебной информации в значительной степени зависят как от расположения информации на странице (экране компьютера), так и от последовательности расположения страниц. Исходя из преимуществ электронного учебника по сравнению с бумажным, можно выделить две функции мультимедиа: иллюстративную и когнитивную. Еще одной феноменологической особенностью электронного учебника является видоизменение коммуникативного процесса между учеником и учителем, за счет возможности учеником самостоятельно приобретать знания о дополнительных конотативных значений, которые известны не всем, а только части аудитории и самостоятельности выбора темпов обучения. Взаимодействие ученика с учебным материалом осуществляется путем интерактивности, что позволяет поддерживать способность к самообучению на высшем уровне. Для этого учебные материалы должны быть «настроены» на «диалог» с учеником. Инфокоммуникационные технологии, влияющие на индивидуальное и социальную жизнь в обществе, видоизменяют и учебник (как социокультурный феномен), изменяя его в соответствии с критериями и способами деятельности, ориентированных на будущее.

Abstract

ELECTRONIC TEXTBOOK PHENOMENON

Huraliuk Andriy Heorhiyovych,

*Ph.D. in Pedagogy, Senior research fellow, Head of the Laboratory
of textbook creation for VET system. Institute of Vocational Education
under the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine*

KEY WORDS:
electronic textbook, In-
formation Technology,
Information-and-Com-
munications Tech-
nology, interaction,
educational information
resource.

Requirements of technological advance stipulate training process technologization on basis of Information-and-Communications and pedagogical Technology making an essential condition for mass qualitative education. Material-constructive type of a textbook being a socio-cultural phenomenon is determined by development of activity means and activity technology in a society that is by development of culture in a certain society. It is also determined by social demand for a specific activity technology. Present day Information-and-Communications Technology predetermine transforming the conventional training process into students' learning activity as to gaining, first of all, the knowledge and skills on the subject studied, and also gaining the universal knowledge (search, selection, analysis, organization and presenting the information, use of information obtained for solving specific life tasks etc.) that is a constituent of information culture

of a person in information society. Electronic textbook is considered as educational information resource whose creation, distribution, and use is possible only with help of modern information technology and computers. The starting point for electronic textbooks creation is didactic goals and objectives to be solved by Information-and-Communications Technology. Arranging the text and multimedia material gains a didactic importance. Quality of new information perception, possibility for generalization and analysis, memorizing speed, completeness of learning the information largely depend on both arrangement of information on a page (computer's screen) and succession of arranging the pages. Taking into account peculiarities of an electronic textbook compared to a paper one we can single out two multimedia functions: illustrative and cognitive. One more phenomenological feature of an electronic textbook is its ability to modify communication process between a student and a teacher due to a student's capability to independently gain knowledge concerning extra connotation definitions, which are in the scope of comprehension for only a small part of audience, and independent choice of training pace. Interaction between a student and learning material is realized by reciprocal action enabling to maintain self-education ability at the highest level. So, training materials must be «adjusted» for a «dialogue» with a student. Information-and-Communications Technology affecting individual and social life in society alter a textbook (as socio-cultural phenomenon) too changing it according to criteria and activity ways aimed at future.

References

1. *Polozhennia pro elektronni osviti resursy. Nakaz Ministerstva osvity I nauky, molodi ta sportu Ukrainy 01.10.2012 № 1060* (Statute of electronic educational resources. Order of Ministry of Education and Science, Youth and Sports of Ukraine dated 01.10.2012, # 1060). [Electronic source], <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/z1695-12>
2. *Aktualnost' elektronnoho obucheniya v sovremennoi shkole obuslovlена novoi paradigmoi obrazovaniya informatsionnogo obshestva* (Urgency for electronic training at a modern school is stipulated by a new information society education paradigm). [Electronic source], <http://www.nci.kz/ru/content/aktualnost-elektronnoho-obucheniya-v-sovremennoy-shkole-obuslovlена-novoy-paradigmoi>
3. *Baranova Y.Y. Ispolzovanie elektronnykh uchebnikov v obrazovatelnom protsesse* (Use of electronic textbooks in educational process). *Informatika i obrazovanie*, 2000, Issue 8.
4. *Beliaev M.I., Grigoriev S.G., Grinshkun V.V., Demkin V.P., Krasnova G.A., Makarov S.I., Robert I.V., Shchennikov S.A. Teoriya i praktika sozdaniya obrazovatelnykh elektronnykh izdaniy* (Theory and practice for creation of educational electronic publications). Moscow, 2003, 241 p., Part 1, 72 p.
5. *Elistratova N.N. Elektronnyi uchebnik kak didakticheskoe sredstvo v pedagogike vysshei shkoly* (Electronic textbook as a didactic instrument in higher school pedagogy). *Sovremennye nauchnye issledovaniya i innovatsii*, January 2012, [Electronic source], <http://web.snauka.ru/issues/2012/01/6523>
6. *Zainutdinova L. Kh. Sozdanie i primenenie elektronnykh uchebnikov* (Creation and implementation of electronic textbooks). Astrakhan, 1999, 364 p.
7. *Koshko K.N. Kniga kak sotsiokulturnyi fenomen v usloviyakh informatizatsii obshestva: sotsialno-filosofskiy analiz* (Book as a socio-cultural phenomenon in conditions of society informatization: socio-philosophic analysis). Dissertation.
8. *Mikheeva M. Polzovatel'skie interfeisy elektronnykh uchebnikov. Rekomendatsii po dizain-proektirovaniyu* (User's interfaces for electronic textbooks. Guidelines on design-projecting). [Electronic source], http://www.new-design.ru/E1_uchRek1.htm
9. *Podubnyi A.V. Lineino-kontsentrisheskaya model elektronnoho uchebnika* (Linear-concentric model of electronic textbook). *Obrazovatelnye tekhnologii*, 2005, Issue 3-4, pp. 109-111.
10. *Rybanov A.A. Metody kolichestvennoi otsenki kachestva mnogomernogo elektronnoho uchebnika* (Methods for quantitative quality evaluation of multivariate electronic textbook). *Sbornik tezisov IV Nauchno-prakticheskoi konferentsii professorsko-prepodavatel'skogo sostava VPI*, Volgograd, 2005, pp. 89-91.
11. *Solovov A.V. Elektronnoe obuchenie: problema-tika, didaktika, tekhnologiya* (Electronic training: subject matter, didactics, technology). Samara, 2006, 462 p.
12. *Toiskin V.S. Teoreticheskie osnovy razrabotki elektronnykh obrazovatelnykh izdaniy* (antropologicheskii podkhod) (Theoretical bases for development of electronic educational publications (anthropological approach). Stavropol, 2010, 108 p.
13. *Tyshchenko O.B. Novoe sredstvo kompiuternogo obucheniya – elektronnyi uchebnik* (New instrument for computer training – electronic textbook). *Kompiuter v uchebnom protsesse*, 1999, Issue 10, pp. 89-92.
14. *Khristochevskiy S.A. Elektronnye multimedii nye uchebniki i entsiklopedii* (Electronic multimedia textbooks and encyclopedias). *Informatika i obrazovanie*, 2000, Issue 2.
15. *Shvarkova G.G. Sovremennaya traktovka elektronnoho uchebnika. Tipologiya, neobkhodimye strukturnye elementy* (Modern interpretation of electronic textbook. Typology, necessary structural elements). *Informatizatsiya obucheniya matematike i informatike: pedagogicheskie aspekty*, 2006, 499 p.
16. *Sherpaev N.V. Elektronnyi uchebnik kak osnova uchebno-metodicheskogo kompleksa* (Electronic textbook as basis for methodological complex). *Materialy konferentsii «ITO-2002»*, Moscow, 2002.
17. *Eko U. Otsutstvuyushchaya struktura. Vvedenie v semiologiyu* (Missing structure. Introduction to semiology). Saint-Petersburg, 1998.
18. *Yakovenko T.V. Ohliad vymoh do stvorennia elektronnoho pidruchnyka* (Review of requirements to electronic textbook creation). *Materialy konferentsii «ITO-2002»*, Moscow, 2002.

УДК 377.091:37.018.43 (086)

ЕЛЕКТРОННИЙ ПІДРУЧНИК НОВОГО ПОКОЛІННЯ В ІНФОРМАЦІЙНІЙ ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІЙ СИСТЕМІ ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНОЇ ОСВІТИ

Шевченко Віктор Леонтійович,

старший науковий співробітник лабораторії підручникотворення

для системи професійно-технічної освіти

Інституту ПТО НАПН України, кандидат військових наук

КЛЮЧОВІ СЛОВА:

Інформаційні освітні ресурси, електронні програмно-педагогічні засоби, електронний підручник, комп'ютерно орієнтовані дидактичні технології

Реферат

Закон України «Про національну програму інформатизації» визначає: «... інформатизація – сукупність взаємопов'язаних організаційних, правових, політичних, соціально-економічних, науково-технічних, виробничих процесів, що спрямовані на створення умов для задоволення інформаційних потреб громадян та суспільства на основі створення, розвитку і використання інформаційних систем, мереж, ресурсів та інформаційних технологій, які побудовані на основі застосування сучасної обчислювальної та комунікаційної техніки». Орієнтуючись на це офіційне визначення, автор розкриває свій погляд на необхідність пошуку нових підходів до визначення нової організаційно-педагогічної системи, характерної для інформаційного суспільства, на розбудову якого орієнтується державна політика незалежної України. У статті викладено авторський погляд на визначення та можливу структуру інформаційної організаційно-педагогічної системи професійно-технічної освіти інформаційного суспільства, розглядаються проблеми теорії та суперечності практики у формуванні інформаційного навчального середовища – дидактико-психологічної основи цієї системи, розкриваються методичні рішення щодо розроблення електронних програмно-педагогічних засобів як базових елементів цього середовища.

Вступ

У теорії і практиці професійно-технічної освіти в останнє, як мінімум, десятиріччя стали використовуватися нові інформаційні освітні технології. Саме таке тлумачення подає їх як систему, що характеризується прогресивно організованим інформаційним середовищем, розвиненою організаційно-педагогічною, дидактико-психологічною, техніко-технологічною, апаратно-програмною базою, яка інтегрує переваги традиційних педагогічних та інформаційних технологій, охоплює весь комплекс операцій зі збору, збереження, обробки, продукування і пред'явлення

навчальної інформації та управління процедурою її ефективного освоєння.

Звідси, під інформаційною організаційно-педагогічною системою професійно-технічної освіти (ІОПС ПТО) розуміємо органи управління, навчальні заклади, суб'єкти освітньої діяльності та інформаційні телекомунікаційні мережі, функціонування яких орієнтоване на забезпечення професійної підготовки кваліфікованих робітників, перепідготовки та підвищення кваліфікації населення (рис. 1).

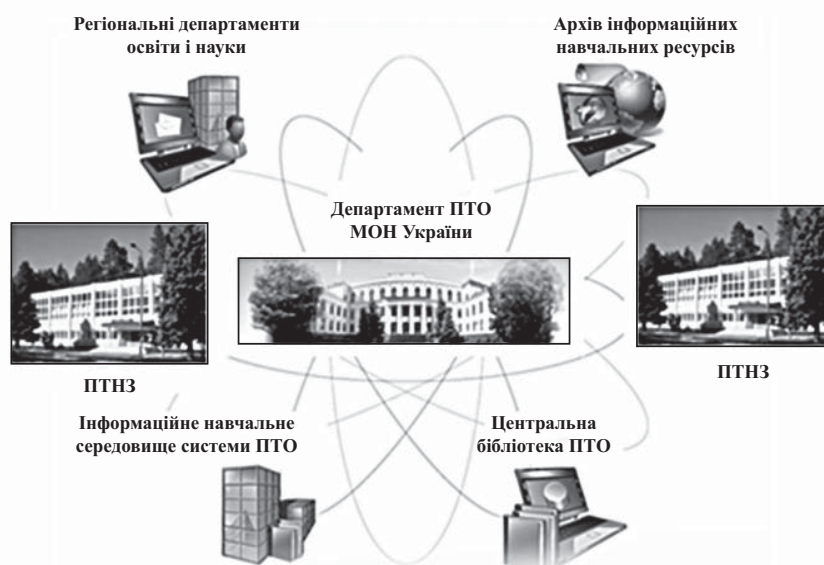


Рис. 1. Інформаційна організаційно-педагогічна система ПТО

Аналіз досліджень і публікацій

При всій чіткості стандартизованого визначення, в ньому не розкриваються саме ті аспекти, які би висвічували організаційно-педагогічні та дидактико-психологічні сторони електронного підручника. Це й не дає спокою фахівцям педагогічної галузі та спонукає їх давати свої визначення. Так, О. Моргун і А. Підласий визначають електронний підручник як комп'ютерно представлений навчальний матеріал на електронних носіях у вигляді текстів, малюнків, таблиць, мультиплікаційних фрагментів та методичних матеріалів до них [5]. К. Кірей та Л. Кірей засвідчують, що електронний підручник є сукупністю програмно апаратних засобів і навчально-методичних видань, об'єднаних спільним задумом і тематикою, що має на меті інтенсифікацію навчального процесу на основі застосування персонального комп'ютера у навчальній роботі [6]. О. Козлова, Е. Солодова, Е. Холодов вважають, що електронний підручник – це комп'ютерний педагогічний програмний засіб, призначений, насамперед, для представлення нової інформації, що доповнює друкарські видання, використовується для індивідуального й індивідуалізованого навчання та дозволяє в обмеженій мірі тестувати отримані знання й уміння суб'єкта, який навчається [7]. Ю. Баранова, Е. Перевалова, Е. Тюрина, А. Чадин зазначають: електронний підручник – це комплекс інформаційних, методичних і програмних засобів, що включає питання і завдання для самоконтролю й перевірки знань, а також забезпечує зворотний зв'язок [8]. М. Шерпаєв вважає, що електронний підручник – це електронний навчальний комплекс, відмінність якого від паперового полягає у значному розширенні організаційно-педагогічних можливостей засобів навчання завдяки залученню ІКТ у поєднанні зі спеціально розробленою концепцією організації презентації навчального матеріалу [9]. Оригінальним поглядом на електронний підручник є висловлювання О. Осіна, який поняття «електронний підручник» зараховує до сленгу

професіоналів. Обґрунтування своєї точки зору він буде на тому, що: по-перше, це заплутує широку педагогічну громадськість, асоціюючи його з класичною книгою; по-друге, високе звання «підручник» поліграфічне видання отримує після тривалої апробації, подолавши стадію навчального посібника, отримавши спочатку гриф «Допущено», а потім вже «Рекомендовано Міністерством освіти...». Оскільки електронні видання зараз теж проходять експертизу на предмет отримання грифу, то називати дуже різні, в тому числі й виконані непрофесійно, електронні утворення підручниками – аж ніяк не можна [10].

Мета статті

Метою даної статті є бажання автора акцентувати увагу читачів на тому, що на сьогодні професійно-технічна освіта, за станом інформатизації і комп'ютеризації навчального процесу, готовності інженерно-педагогічних кадрів має хороші передумови для створення нової організаційно-педагогічної системи, притаманної інформаційному суспільству, а керівників усіх рівнів, особливо ПТНЗ, переконати у необхідності інтеграції зусиль щодо її створення.

Виклад основного матеріалу

Дидактико-психологічну основу ІОПС ПТО складає інформаційне навчальне середовище. Інформаційне навчальне середовище – це набір електронних програмно-педагогічних засобів, а, насамперед, побудована за технологією комп'ютерно орієнтованого дидактичного проектування модель структурно-логічних, міжпредметних та причинно-наслідкових зв'язків, за якими взаємодіють суб'єкти навчального процесу з інформаційними електронними ресурсами [14]. Саме здатність інформаційного навчального середовища адаптовуватися до здібностей кожного учня за рахунок причинно-наслідкових зв'язків і робить його інтерактивним та надає йому статусу віртуального суб'єкта навчального процесу.



Рис. 2. Модель інформаційного навчального середовища (складено авт.)

Створене таким чином інформаційне навчальне середовище дає змогу враховувати як загальні організаційно-педагогічні та дидактико-психологічні аспекти професійної підготовки, так і особливості навчального процесу кожного ПТНЗ. У моделі враховані й особливості взаємодії навчальних закладів з органами управління (департаментом ПТО, департаментами (управліннями) освіти і науки регіонів) та установами методичного забезпечення (НМЦ ПТО).

Особливо вагомим у моделі інформаційного навчального середовища (рис. 2) є те, що вона орієнтована на забезпечення як індивідуалізованого навчання учнів при отриманні первинної робітничої професії, так і враховує специфіку підвищення кваліфікації та перепідготовки незайнятого населення, створює умови доступу всіх суб'єктів навчального процесу до віддалених інформаційних навчальних ресурсів.

Базовим інформаційним ресурсним компонентом інформаційного навчального середовища є електронні підручники. Склавши неабияку конкуренцію друкованим виданням, вони актуалізували проблему пошуку механізмів взаємопов'язаного ефективного використання традиційних підручників і посібників та засобів інформаційно-комунікаційних технологій. Тобто нагальним постало питання про статус навчальної книги та її використання у формі друкованого чи електронного видання. З цього приводу більшість педагогів-практиків і науковців вважають досить актуальним пошук варіантів оптимального впровадження у навчальний процес електронних підручників.

Для з'ясування суті електронного підручника доречно звернутися до визначення його ключової першооснови – поняття «підручник». За державним стандартом України ДСТУ 3017–95 «Видання, основні види: визначення і терміни», підручник – це навчальне видання із систематизованим викладом дисципліни (її розділу, частини), що відповідає навчальній програмі й офіційно затверджене як таке [2].

У Російській Федерації пошук визначення поняття «електронний підручник» здійснювався за аналогією. Федеральним державним науково-технічним центром «Інформрегістр» розроблено Державний стандарт 7.83–2001 «Електронні видання. Основні види і вихідні відомості», що має статус міждержавного. Цей стандарт затверджений 30 жовтня 2001 р. на засіданні Міждержавної ради зі стандартизації, метрології і

сертифікації та набув чинності з 1 липня 2002 р. Основна мета стандарту – упорядкувати в електронних виданнях надання вихідних даних, на зразок тих, що прийняті в традиційних, друкарських. Відповідно до ГОСТ 7.83–2001, електронний документ отримав таке визначення: «Документ на машиночитаному носіїві, для використання якого необхідні засоби обчислювальної техніки». Електронне видання було визначено як «... електронний документ (група електронних документів), що пройшов редакційно-видавниче опрацювання, призначений для розповсюдження в незмінному вигляді, має вихідні відомості» [3].

З 1 липня 2010 р. в Україні набув чинності ДСТУ 7157–2010 «Інформація та документація. Видання електронні. Основні види та вихідні відомості». Відповідно до цього документа, «електронне видання – це електронний документ, який пройшов редакційно-видавниче опрацювання, має вихідні відомості й призначений для розповсюдження в незмінному вигляді; електронний аналог друкованого видання – електронне видання, що в основному відтворює відповідне друковане видання, зберігаючи розташування на сторінці тексту, ілюстрацій, посилань, приміток тощо; електронний документ – документ, інформація в якому подана у формі електронних даних і для використання якого потрібні засоби обчислювальної техніки» [4].

Відповідно до цього визначення, електронні підручники мають звичний для широкого використання зовнішній вигляд, як показано на рис. 3.

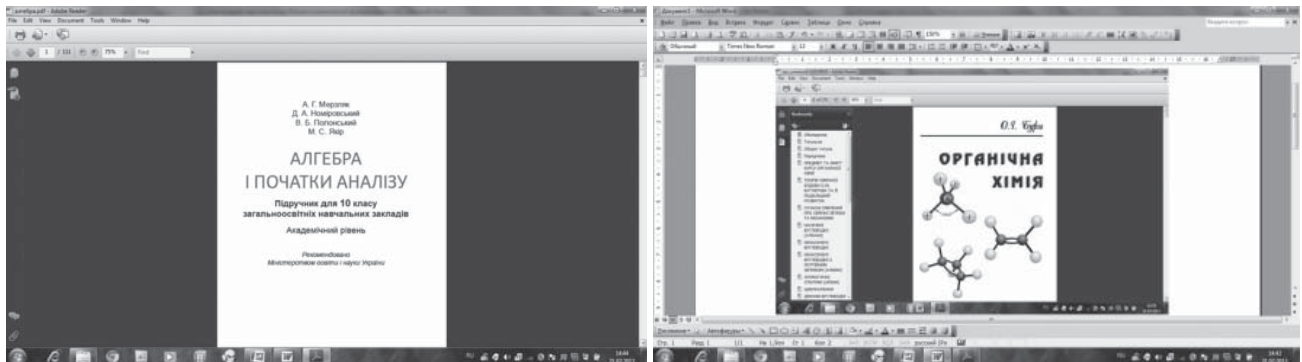


Рис. 3. Електронне видання як аналог друкованого підручника

Характерною ознакою цього типу електронних видань є незмінний вигляд друкованого підручника зі збереженням розташування на сторінці тексту, ілюстрацій, посилань, приміток тощо.

До найбільш розповсюджених електронних видань, які так чи інакше відображають наведені вище точки зору на визначення поняття «електронний підручник», подаємо такий, що показаний на рис. 4.

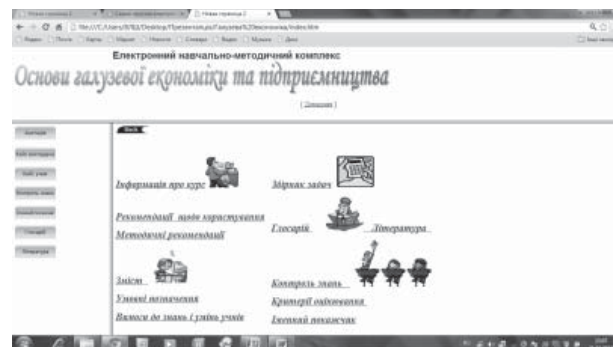


Рис. 4. Електронне видання як аналог електронного навчально-методичного комплексу

Очевидно, наведений тип електронного видання треба визначити як сукупність графічної, текстової, цифрової, голосової, музичної, відео-, фото- та іншої інформації, а також інструктивної документації користувача, хоча остання найчастіше буває відсутня. Як правило, такі електронні видання розміщуються на будь-якому електронному носії або в комп'ютерній мережі.

Отже, останній тип електронного програмно-педагогічного засобу з його мультимедійними складовими, електронним підручником аж ніяк не назовеш. Це, певніше, ресурсний інформаційно-методичний додаток до стандартизованого електронного підручника.

Оцінюючи наявні електронні програмно-педагогічні засоби зазначеного типу в контексті їхньої функціональності, можна запропонувати наступний підхід до їх класифікаційного ранжування:

- ресурсний інформаційно-методичний додаток електронного підручника;
- ресурсний інформаційно-методичний додаток навчального предмета (дисципліни);
- ресурсний інформаційно-методичний додаток забезпечення діяльності викладача.

Отже, ресурсний інформаційно-методичний додаток електронного підручника – це, передусім, гіпертекстові блоки поглибленого розкриття навчального матеріалу, що викладається в підручнику; табличні, графічні, аудіо-, відеоматеріали, а також матеріали контролю і самоперевірки якості оволодіння теорією, викладеною в підручнику.

Ресурсний інформаційно-методичний додаток навчального предмета (дисципліни) – це гіпертекстові

блоки поглибленого розкриття теоретичного навчального матеріалу, що вивчається в рамках цього навчального предмета (дисципліни), табличні, графічні, аудіо-, відеоматеріали забезпечення практичних і лабораторних занять, а також самоперевірки й тематичного контролю знань, вмінь і навичок, набутих учнем у межах навчального предмета.

Ресурсний інформаційно-методичний додаток навчального предмета (дисципліни) використовується учнем при самостійному опрацюванні навчального матеріалу в умовах віддаленого доступу до нього.

Ресурсний інформаційно-методичний додаток викладача – це методичні рекомендації щодо викладання навчального предмета (дисципліни), база посилань як на внутрішні, так і на зовнішні інформаційні науково-теоретичні ресурси за змістом предмета (дисципліни) і професії в цілому, наочне забезпечення проведення аудиторних занять, нормативні та законодавчі матеріали, необхідні для здійснення правової педагогічної діяльності.

Ресурсний інформаційно-методичний додаток викладача використовується ним під час підготовки до занять в умовах віддаленого доступу до нього та під час проведення занять в аудиторії.

Наведений вище погляд на класифікаційне ранжування електронних програмно-педагогічних засобів, на думку автора, має суттєве науково-теоретичне значення для дидактики як наукової дисципліни педагогічної галузі та практичне значення в контексті індивідуалізації навчання на основі метапредметного, модульно-компетентнісного та суб'єктно-діяльнісного підходів (рис. 5).

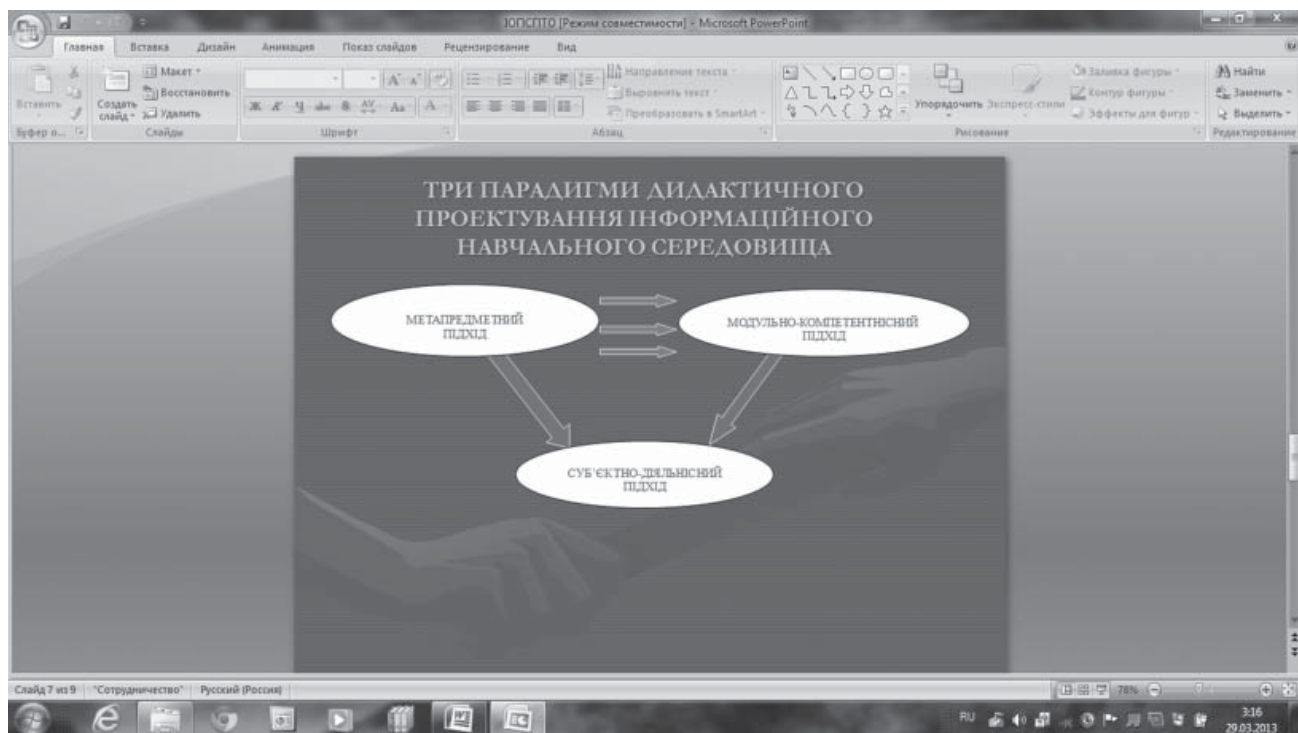


Рис. 5. Триєдина парадигма проектування професійної підготовки в умовах інформаційного навчального середовища системи ПТО (із сайту)

Саме на таку послідовність перерахованих підходів варто звернути увагу при проектуванні кожного окремого електронного програмно-педагогічного засобу та професійної підготовки в цілому при формуванні інформаційного навчального середовища системи професійно-технічної освіти.

Розкриття цього аспекту потребує значно ширшого викладення наукових підходів, ніж це можливо зробити в рамках однієї статті. Тому зазначена проблематика як у теоретичному, так і в практичному плані буде розглянута нами у наступних статтях.

Детальніше зупинимося на основних науково-методичних підходах дидактичного проектування електронного підручника нового покоління, у порівнянні з методами розроблення, наведених на початку статті типів програмно-педагогічних засобів.

Аналіз дидактичних підходів до формування електронних підручників першого типу показав, що в основу їх розроблення покладено лінійне дидактичне проектування структурно-логічних зв'язків навчальних розділів, параграфів, практичних завдань і контрольних запитань для самоперевірки. Для електронних підручників другого типу характерним є застосування розгалуженого методу дидактичного проектування, де моде-

люються не лише структурно-логічні, а й міжпредметні зв'язки. Для електронного програмно-педагогічного засобу третього типу характерним є не лише зазначені дві групи зв'язків, але і їх модульна архітектура.

В організаційному аспекті перші два типи електронних підручників розробляються одним або кількома авторами. Авторський колектив розроблення третього типу електронного програмно-педагогічного навчального засобу вимагає залучення спеціалістів із дизайну та програмної інженерії (як правило – 3 педагоги, 1 дизайнер, 1 програміст).

Електронний підручник нового покоління, технологія проектування якого базується на дидактико-психологічному моделюванні не тільки і не стільки структурно-логічних і міжпредметних зв'язків, як побудови на фоні множини типових помилок, системи причинно-наслідкових зв'язків і, таким чином, орієнтованих на особисті здібності учнів (рис. 6) [14]. У цьому контексті оригінальним підходом у проектуванні електронного підручника нового покоління є його орієнтація на виявлення «незнань» учня, і то не заради виставлення йому оцінки, а задля формування особистісно орієнтованих роз'яснень, як це робить викладач під час проведення занять.

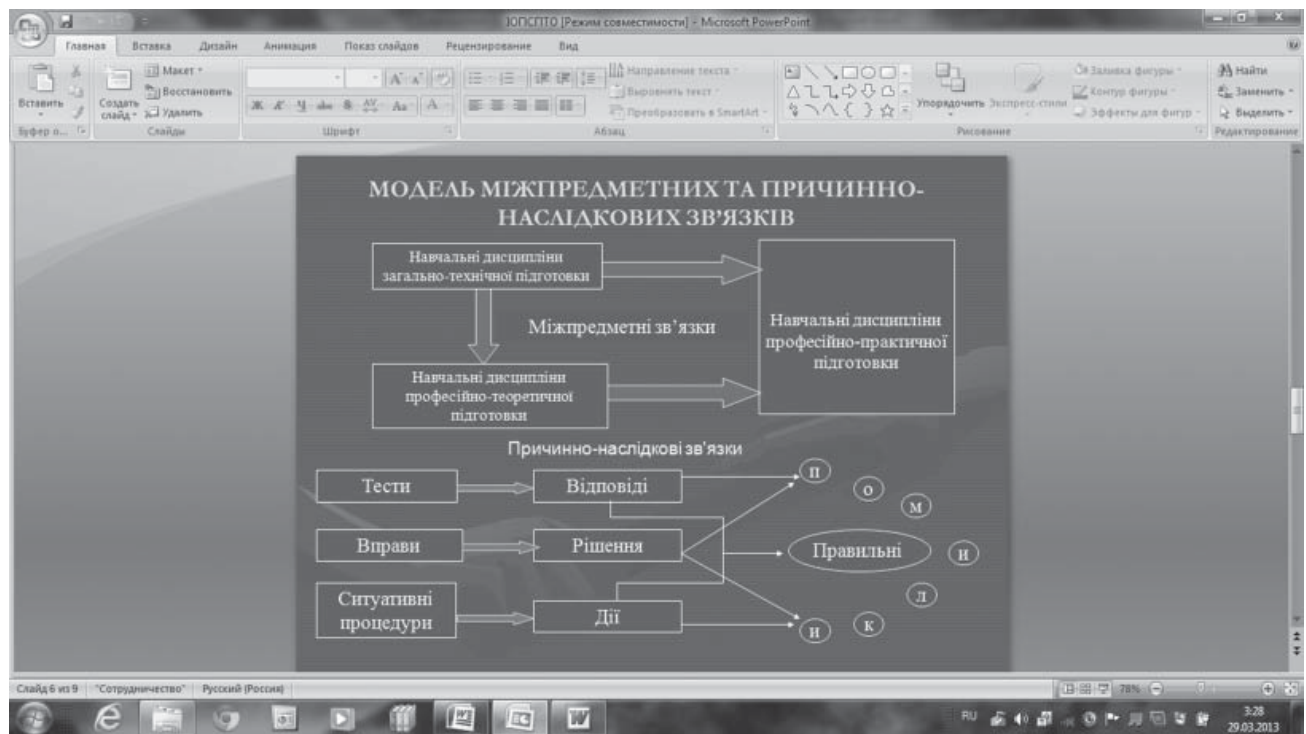


Рис. 6. Модель міжпредметних та причинно-наслідкових зв'язків при проектуванні електронних програмно-педагогічних засобів як базових елементів інформаційного навчального середовища (складено авт.)

Такий підхід, по-перше, максимально відповідає моделі реального навчального процесу; по-друге, максимально використовує потужні можливості комп'ютерних програмно-технічних засобів щодо реалізації дидактичних завдань; по-третє, максимально гарантує формування стійких знань учнів за змістом кожного навчального предмета (дисципліни) і спеціальності в цілому.

Вище викладене в контексті місця і ролі електронних програмно-педагогічних засобів у процесно-функціональній дидактичній моделі інформаційного навчального середовища, побудованого на основі триєдиної парадигми метапредметного, модульно-компетентнісного та суб'єктно-діяльнісного підходів ставить за необхідне дати оцінку відповідності і взагалі придатності так званих планшетних інформаційних

мультимедійних електронних підручників Рідер PL100, Рідер PRO 912, Рідер JetBook, шкільний нетбук Clasmate PC.

З вересня 2011 по 2012 рік у загальноосвітніх навчальних закладах Російської Федерації проводився науково-педагогічний експеримент з апробації інтерактивних мультимедійних електронних підручників. Тепер цей новий навчальний засіб широко впроваджується в системі їхньої середньої освіти. В Україні теж проходять заходи за напрямом модернізації освіти в контексті впровадження інформаційних технологій у навчальний процес: здійснюється національний проект «Відкритий світ», діє цільова програма «100 відсотків», спрямована на комп'ютеризацію загальноосвітніх навчальних закладів, реалізовується державна програма модернізації професійно-технічної освіти.

Вивчення досвіду щодо впровадження електронних підручників як і в інших країнах, так і в нашій, засвідчив, що ініціаторами таких впроваджень виступають комерційні структури, головним змістом виробничої діяльності яких є розроблення різноманітних програмно-технічних засобів побутового призначення. Так виникли офісні пакети як засоби презентації, професійно орієнтовані програми як засоби конструювання і проектування, програмно-інструментальні платформи освітнього спрямування як засоби забезпечення організації дистанційного навчання.

Перші дві групи програмних продуктів із самого початку ніколи не були орієнтовані на вирішення освітніх завдань. Вивчення можливостей третьої групи виявило їхню орієнтацію, в основному, на вирішення організаційно-педагогічних завдань (85%) і в меншій мірі – на дидактико-психологічні завдання (15%). Аналогічно викладеною зберігається концептуальна стратегія програмного забезпечення й електронних мобільних пристроїв (планшетів) як головних носіїв мультимедійних електронних підручників. Застосування цих пристроїв (планшетів) у якості електронного навчального засобу необхідно конвертувати в електронний формат «класичні друковані підручники» та створити електронні навчально-методичні ресурси як інформаційні мультимедійні додатки до електронного підручника. Очевидно, що ці засоби не можуть в автономному режимі забезпечити функціонування такої складної дидактичної моделі, як інформаційне навчальне середовище. Тому в контексті електронного підручника вони є безперспективними і мають бути навіть спрощені щодо програмного забезпечення та вирішувати одне завдання – надавати віддалений доступ до електронних ресурсів інформаційного навчального середовища, тобто виконувати функцію технічного прикінцевого засобу зв'язку.

Таким чином, упровадження в навчальний процес зазначених електронних підручників викликає великий сумнів щодо «сплеску» як успішності навчання учнів, так і підвищення ефективності навчального процесу в цілому. Крім цього, треба звернути увагу і на високу вартість планшетів – 400\$. У контексті ж їх використання як прикінцевого засобу зв'язку вони можуть

бути значно здешевлені, а ефект впровадження їх у навчальний процес буде значно вищий.

Очевидним також є й те, що, порівняно з трьома типами нині діючих електронних підручників, розроблення електронного підручника нового покоління вимагає залучення значної кількості педагогів, які мають великий практичний досвід у викладанні навчальних предметів, знають усю множину типових помилок учнів та причини їх виникнення, володіють методичним досвідом надання індивідуально орієнтованих роз'яснень із врахуванням здібностей кожного учня. З досвіду співпраці лабораторії підручникотворення Інституту ПТО НАПН України з викладачами спеціальностей і майстрами виробничого навчання ПТНЗ (на час написання статті задіяно до розроблення електронних підручників нового покоління 87 викладачів із 76 ПТНЗ), їхнє педагогічне навантаження зберігається на традиційному рівні і є основою розміру заробітної плати. У той же час суттєво змінився характер і зріс обсяг їхньої методичної роботи, що зовсім не вплинуло на збільшення заробітної плати, а тому не сприяє мотивації як участі в електронному підручникотворенні, так і впровадженні таких засобів у навчальний процес. Поки що зазначена співпраця тримається на ентузіазмі і альтруїзмі залучених до проектно-діяльності інженерно-педагогічних працівників.

Отже, розроблення електронних підручників нового покоління, їх впровадження у навчальний процес, формування інформаційного навчального середовища вимагає істотного доопрацювання нормативно-правових документів як регуляторних механізмів функціонування інформаційної організаційно-педагогічної системи професійно-технічної освіти інформаційного суспільства.

Висновки

1. Інформаційна організаційно-педагогічна система професійно-технічної освіти відповідає вимогам інформаційного суспільства.

2. Пріоритетним у створенні такої системи є випереджальне розроблення електронних програмно-педагогічних засобів за новими дидактико-технологічними підходами.

3. Електронні програмно-педагогічні засоби нового покоління повинні створюватися на базі застосування єдиних комп'ютерно орієнтованих дидактичних технологій із використанням спільної програмно-інструментальної платформи формування та підтримки інформаційного навчального середовища системи професійно-технічної освіти.

4. Підручникотворення на нових дидактико-психологічних засадах потребує цілеспрямованої організації моніторингової і координаційної діяльності навчально-методичних (науково-методичних) центрів ПТО в регіонах, залучення значної кількості викладачів спеціальностей та майстрів виробничого навчання, їхньої підготовки з основ дидактичного проектування й застосування електронних програмно-педагогічних засобів нового покоління.

5. Розроблення електронних програмно-педагогічних засобів нового покоління та розгортання інформаційного навчального середовища системи професійно-технічної освіти в умовах відсутності фінансування вимагають створення авторських колективів (чисельністю 15–20 осіб на один навчальний предмет) шляхом об'єднання зусиль кращих і творчо налаштованих викладачів та майстрів виробничого навчання ПТНЗ різних регіонів; централізованого підходу до управління їхньою діяльністю Департаменту ПТО МОН України; координації зусиль НМЦ ПТО та здійснення лабораторією підручникотворення Інституту ПТО НАПН України науково-методичного супроводу підготовки інженерно-педагогічних кадрів та виконання проектних робіт.

6. При НМЦ ПТО регіонів доцільно створити лабораторії з упровадження ІКТ у систему професійно-технічної освіти, в яких передбачити штатним розписом посади фахівців з експлуатації спеціального програмного забезпечення формування й підтримки інформаційного навчального середовища.

7. При інститутах післядипломної освіти, ВНЗ, які здійснюють підготовку педагогів, в науково-методичних центрах ПТО та ін. важливо започаткувати курси підвищення кваліфікації інженерно-педагогічних кадрів з основ комп'ютерно орієнтованого дидактичного проектування електронних програмно-педагогічних засобів нового покоління та здійснення професійної підготовки кваліфікованих робітників в умовах інформаційного навчального середовища.

Література

1. Закон України «Про Національну програму інформатизації» [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://www.mon.gov.ua/main.php?query=education/higher>.
2. Видання. Основи види. Терміни та визначення [Текст]: ДСТУ 3017–95 [Чинний від 1996–01–01].– К.: Держстандарт України, 1995.– 47 с.– (Національний стандарт України).
3. Электронные издания. Основные виды и выходные сведения. Межгосударственный стандарт СИБИД [Електронний ресурс]: ГОСТ 7.83–2001 [Чинний від 2002–01–07].– Режим доступу: <http://www.internet-law.ru/intlaw/laws/gostabout.htm>.
4. Інформація та документація. Електронні видання. Основні види та вихідні відомості [Текст]: ДСТУ 7157:2010 [Чинний від 2010–01–07].– К.: Держспоживстандарт України, 2010.– 18 с.– (Національний стандарт України).
5. Моргун О. М. Комп'ютерний підручник як новий дидактичний засіб [Текст] О. М. Моргун, А. І. Підласий // Педагогіка і психологія: Вісник АПН України.– 1994.– № 1.– С. 117.
6. Кірей К. О., Кірей Л. О. До проблеми стандартизації термінології освітніх інформаційно-телекомунікаційних технологій [Електронний ресурс] / К. О. Кірей, Л. О. Кірей // е-журнал «Педагогічна наука: історія, теорія, практика, тенденції розвитку» / Архів номерів / Випуск № 1 [2009].– Режим доступу: http://www.intellect-invest.org.ua/ukr/pedagog_editions_e-magazine_pedagogical_science_arhiv_pn_n1_2009_st_14/
7. Козлов А. А., Солодова Е. А., Холодов Е. Н. Некоторые аспекты создания и применения компьютеризированного учебника // Информатика и образование.– 1995.– № 3.– С. 97–99.
8. Баранова Ю. Ю., Первалова Е. А., Тюрина Е. А., Чадин А. А. Методика использования электронных учебников в образовательном процессе // Информатика и образование. – 2000. – № 8,– С. 43–47.
9. Шерпаев Н. В. Электронный ученик как основа учебно-методического комплекса [Електронний ресурс] / Н. В. Шерпаев // Конгрес конференцій Інформаційні технології в освіті. [2009].– Режим доступу: <http://ito.su/2002/I/1/I-1-609.html>
10. Осин А. В. Технологии и критерии оценки образовательных электронных изданий [Електронний ресурс] / А. В. Осин // Конгрес конференцій Інформаційні технології в освіті. [2001].– Режим доступу: <http://ito.su/2001/ito/P/P-0-6.html>
11. Основні засади концепції і програми інформатизації освіти України – А. М. Гуржій, Г. О. Козлакова // Матеріали науково-практичної конференції «Програмно-технічні засоби інформатизації освіти».– К.: ІСДО, Електронмаш, 1995.
12. Кухаренко В. Н., Рибалко О. В., Сиротенко Н. Г. Дистанційне навчання: умови застосування / За ред. В. М. Кухаренка.– Х.: НТУ «ХП».– «Торсінг», 2002.– С. 163.
13. Биков В. Ю. Теоретико-методологічні засади створення і розвитку сучасних засобів та е-технологій навчання / В. Ю. Биков // Розвиток педагогічної і психологічної наук в Україні 1992–2002: зб. наук. праць до 10-річчя АПН України / Академія педагогічних наук України.– Частина 2.– Х.: ОВС, 2002.– С. 182–199.
14. Шевченко В. Л. Основы дидактического проектирования компьютерно ориентированных учебных комплексов: Научно-методическое пособие.– М.: Изд-во «Политехника» 2008.– 152 с.

Реферат

**ЭЛЕКТРОННЫЙ УЧЕБНИК НОВОГО ПОКОЛЕНИЯ
В ИНФОРМАЦИОННОЙ ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ
СИСТЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ТЕХНИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ****Шевченко Виктор Леонтьевич,***кандидат военных наук, старший научный сотрудник лаборатории создания учебников
для профессионально-технического образования**Института профессионально-технического образования НАПН Украины***КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:**

информационные образовательные ресурсы, электронные программно-педагогические средства, электронный учебник, компьютерно ориентированные дидактические технологии.

Закон Украины «О национальной программе информатизации» определяет: «... информатизация – совокупность взаимосвязанных организационных, правовых, политических, социально-экономических, научно-технических, производственных процессов, направленных на создание условий для удовлетворения информационных потребностей граждан и общества на основе создания, развития и использования информационных систем, сетей, ресурсов и информационных технологий, построенных на основе применения современной вычислительной и коммуникационной техники». Ориентируясь на это официальное определение, автор раскрывает свой взгляд на необходимость поиска новых подходов к определению новой организационно-педагогической системы, характерной для информационного общества, и на развитие которой ориентируется государственная политика независимой Украины. В статье изложен авторский взгляд на определение и возможную структуру информационной организационно-педагогической системы профессионально-технического образования информационного общества, рассматриваются проблемы теории и противоречия практики в формировании информационной учебной среды – дидактико-психологической основы этой системы, раскрываются методические решения по разработке электронных программно-педагогических средств как базовых элементов этой среды.

Abstract**NEW GENERATION ELECTRONIC TEXTBOOK IN
INFORMATION ORGANIZATION-AND-PEDAGOGICAL
SYSTEM OF VOCATIONAL EDUCATION****Shevchenko Viktor Leontiyovych,***Ph.D. in Military science, Senior research fellow of the Laboratory
of textbook creation for VET system. Institute of Vocational Education
under the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine***KEY WORDS:**

information education resources, pedagogical software, electronic textbook, computer targeted didactic technologies.

Ukraine's law «About national informatization program» defines: «... informatization is aggregate of interrelated organizational, law, political, socio-economic, scientific and technical, and production processes aimed at creation of conditions for satisfying information needs of citizens and society in terms of formation, development, and use of information systems, networks, resources, and information technologies built on basis of modern computing and communication equipment application». As far as this official definition concerns the author reveals his attitude to necessity for searching the fresh approaches to determination of new organization-and-pedagogical system inherent to information society being a target for state policy of independent Ukraine. The article gives the author's view on determination and possible structure of information organization-and-pedagogical system of information society vocational education. He also considers the issues concerning the theory and practice contradiction in creation of information training environment being didactics-psychological basis of the system. Methodological decisions in regard to working out pedagogical software as a basic element of the environment are stated.

References

1. *Zakon Ukrainy «Pro Natsional'nu prohramu informatyzatsii»* (Ukrain's law «About National informatization program»). [Electronic source], <http://www.mon.gov.ua/main.php?query=education/higher>.
2. *Vydannia. Osnovni vydy. Terminy ta vyznachenia: DSTU 3017-95 [Chynnyi vid 1996-01-01]* (Publications. Main kinds. Terms and definitions: State standards of Ukraine 3017-95 [Valid from 01.01.1996]). Kyiv, 1995, 47 p.
3. *Elektronnye izdaniya. Osmovnye vidy i vykhodnye svedeniya. Mezghosudarstvennyi standart SIBID: GOST 7.83-2001 [Chynnyi vid 2002-01-07]* (Electronic publications. Main kinds and publisher's imprint. Interstate standard SIBID: State standard 7.83-2001 [valid from 01.07.2002]). [Electronic source], <http://www.internet-law.ru/intlaw/laws/gostabout.htm>.
4. *Informatsiya ta dokumentstsiya. Electronni vydan-ia. Osnovni vydy ta vykhidni vidomosti: DSTU 7157:2010 [Chynnyi vid 2010-01-07]* (Information and documentation. Electronic publications. Main kinds and publisher's imprint: State standards of Ukraine 7157:2010 [Valid from 01.07.2010]). Kyiv, 2010, 18 p.
5. *Morhun O. M.* Komp'yuternyi pidruchnyk yak novyi dydaktychnyi zasib (Computer textbook as a new didactic instrument). *Pedahohika i psykholohiya. Visnyk APN Ukrainy*, 1994, Issue 1, pp. 117.
6. *Kirei K. O., Kirei L. O.* Do problemy standartyzatsii terminolohii osvity informatsiino-telekomunikatsiinykh tekhnolohiy (Concerning the problem of standardization for educational information-telecommunication technologies terminology). *E-zhurnal «Pedahohichna nauka: istoriya, teoriya, praktyka, tendentsii rozvytku»*, Issue 1, 2009, [Electronic source], http://www.intellect-invest.org.ua/ukr/pedagog_editions_e-magazine_pedagogical_science_arhiv_pn_n1_2009_st_14/
7. *Kozlov A. A., Solodova E. A., Kholodov E. N.* Nekotorye aspekty sozdaniya i primeneniya komp'yuterizirovanogo uchebnika (Some aspects of creation and application of computerized textbooks). *Informatika i obrazovanie*, 1995, Issue 3, pp. 97-99.
8. *Baranova Y. Y., Perevalova E. A., Tyurina E. A., Chadin A. A.* Metodika ispolzovaniya elektronnykh uchebnikov v obrazovatelnom protsesse (Methodology for use of electronic textbooks in education process). *Informatika i obrazovaniya*, 2000, Issue 8, pp. 43-47.
9. *Sherpaev N. V.* Elektronnyi uchebnik kak osnova uchebno-metodicheskogo kompleksa (Electronic textbook as basis for educative-methodological complex). *Kongress konferentsiy Informatiionnye tekhnologii v obrazovanii*, 2009, [Electronic source], <http://ito.su/2002/I/1/I-1-609.html>
10. *Osin A. V.* Tekhnologii i kriterii otsenki obrazovatelnykh elektronnykh izdaniy (Technologies and criteria for evaluation of educative electronic publications). *Kongress konferentsiy Informatiionnye tekhnologii v obrazovanii*, 2009, [Electronic source], <http://ito.su/2001/ito/P/P-0-6.html>
11. *Hurzhiy A. M., Kozlakova H. O.* Osnovni zasady kontseptsii i prohramy informatyzatsii osvity Ukrainy (Main principles and programs of Ukrain's education informatization). *Materialy naukovo-praktychnoi konferentsii «Prohramno-tekhnichni zasoby informatyzatsii osvity»*, Kyiv, 1995.
12. *Kukharenyk V. N., Rybalko O. V., Syrotenko N. H.* Dystantsiine navchannia: umovy zastosuvannia (Distance learning: conditions for application). Kharkiv, 2002, p. 163.
13. *Bykov V. Y.* Teoretyko-metodolohichni zasady stvorennia i rozvytku suchasnykh zasobiv ta e-tekhnolohiy navchannia (Theoretic-methodological principles for creation and development of education's modern means and e-technologies). *Rozvytok pedahohichnoi i psykholohichnoi nauk v Ukraini 1992-2002: zbirnyk naukovykh prats' do 10-richchia APN Ukrainy*, Kharkiv, 2002, Part 2, pp. 182-199.
14. *Shevchenko V. L.* Osnovy didakticheskogo proektirovaniya komp'yuterno oriento-vannykh uchebnykh kompleksov (Foundations of didactic design for computer targeted training complexes). Moscow, 2008, 152 p.

РОЗДІЛ IV

ПРОБЛЕМИ ПРОФЕСІЙНОЇ ОРІЄНТАЦІЇ І ВИХОВАННЯ У СИСТЕМІ ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНОЇ ОСВІТИ

УДК 377.091.2:159.923

ВИХОВНИЙ ПРОЦЕС І ПРОБЛЕМИ ІНДИВІДУАЛІЗАЦІЇ В СИСТЕМІ ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНОЇ ОСВІТИ

Орлов Валерій Федорович,

доктор педагогічних наук, професор, провідний науковий співробітник

лабораторії професійної орієнтації і виховання Інституту професійно-технічної освіти НАПН України

Реферат

У статті наголошується, що в сучасній системі профтехосвіти переважають словесно-мисленнєві схеми засвоєння знань, гальмується розвиток уяви, рефлексивного мислення учнів, самопізнання, внаслідок чого виникає неадекватність самооцінки, що призводить до формального запам'ятовування інформації, задекларованої на офіційному рівні як «засвоєння знань». Окрім означених, розкрито й інші проблеми та суперечності, зокрема, між кількісним зростанням випуску фахівців, яке не супроводжується належним підвищенням рівня якості їхньої професійної підготовки, сформованості морально-етичних норм, самовідданого ставлення до виконання професійних обов'язків тощо. Відтак постала необхідність переосмислення традиційних підходів до проблем виховання у системі професійно-технічної освіти. Автор ґрунтовно проаналізував основні світоглядні позиції науковців щодо розв'язання ключових питань виховання у ПТНЗ, а саме: індивідуалізацію навчально-виховного процесу, формування рефлексивного мислення, актуалізацію процесів самопізнання, самооцінки і самовдосконалення майбутніх фахівців та викладачів. Встановлено, що для сучасного навчання у ПТНЗ типовою є суперечність між масовістю професійного навчання та потребами окремих індивідів. Автором проаналізовано різні варіанти індивідуалізації, а саме: диференціацію навчання, тобто групування учнів на основі їхніх особливостей або сукупностей цих особливостей для навчання за кількома різними навчальними планами і програмами; внутрішньогрупову індивідуалізацію навчально-виховної роботи; проходження навчального курсу в індивідуальному темпі: або прискорення (акселерація), або уповільнення (ретардація). Запропоновано деякі нетрадиційні підходи до спілкування і взаємодії викладача й учня. Наприкінці статті робиться висновок про те, що однією з основних умов успішної підготовки учнівської молоді до вибору й реалізації професійної кар'єри, формування в учнів ПТНЗ уявлень про професійний успіх є розвиток їх рефлексивного мислення, підвищення їхньої впевненості у своїх силах і певної незалежності поглядів, здатність у спілкуванні висловлювати нові, нестандартні ідеї, що не збігаються з традиційними, але чітко визначають орієнтири успішного професійного майбутнього.

КЛЮЧОВІ СЛОВА:
професійне навчання,
виховний процес,
система профтехосві-
ти, індивідуалізація,
рефлексія, рефлексив-
не мислення.

Вступ

Серед основних причин, що актуалізують проблему виховання у системі професійно-технічної освіти, є оновлення суспільних запитів до особистості, породжених новими соціальними реаліями. Традиційні вимоги до професійного навчання орієнтувалися на формування особистості, в якій гармонійно поєднувалися б інтелектуальна, емоційна і потребо-вольова складові. Відповідно до таких вимог була сформована система, в якій переважали словесно-мисленнєві схеми засвоєння знань, але гальмувався розвиток уяви, рефлексивного мислення учнів, самопізнання, внаслідок чого утворилася неадекватна самооцінка, що призводило до формального запам'ятовування інформації, задекларованої на офіційному рівні як «засвоєння знань».

Такі явища в освітянському просторі стали причиною і наслідком руйнування системи традиційних цінностей, механізму соціалізації поколінь, зниження інтересу до навчання, переоцінки ролі освіти й недооцінювання значущості виховання у становленні нових поколінь.

Нині зусиллями окремих педагогічних колективів і деяких ентузіастів система ПТО ще зберігає потенціал, що дає змогу вирішувати складні завдання професійної підготовки робітничих кадрів. Однак у діяльності ПТНЗ паралельно із досягненнями наявні й істотні недоліки. Головний із них полягає в тому, що кількісне збільшення випуску фахівців не супроводжується належним підвищенням рівня якості їхньої професійної підготовки, сформованості морально-етичних норм, прагненням до самовідданого виконання професійних обов'язків тощо.

Аналіз досліджень і публікацій

Особливу занепокоєність викликає занедбаність процесу виховання, тобто «цілеспрямованого систематичного формування особистості, зумовленого законами суспільного розвитку, дією багатьох об'єктивних і суб'єктивних факторів. У широкому розумінні, поняття «виховання», за тлумаченням С. У. Гончаренка, це сукупність впливів на психіку людини, спрямованих на її підготовку до активної участі у виробничому, громадському й культурному житті суспільства» [2, с.71]. Ми, загалом, приєднуємося до позиції автора і не будемо акцентувати увагу на тому, що в нього «у вузькому розумінні слова «виховання» є ... впливом ... на виховання». В інших авторів виховання ототожнюється із соціалізацією, адаптацією до об'єктивних умов життєдіяльності, формуванням різновидів людської свідомості, оволодінням знаннями про моральні, естетичні, художні цінності тощо. Аналізуючи пропонувані дослідниками у багатьох дисертаціях поточного десятиліття методичні рекомендації, доводиться замислюватись над об'єктом наукових інтересів здобувачів, визначати, про що в них йдеться мова, – про виховання особистості чи про маніпуляцію її свідомістю? Між означеними поняттями в теорії є чітка межа, однак у педагогічній практиці вона інколи зникає. Як наслідок, – науковці і практики змушені знову вертатися до визначення поняття виховання, його принципів, цілей і способів їх досягнення.

Вивчення дослідницьких розвідок формує світоглядну позицію про те, що тільки А. Макаренко здатний був визначити напрями виховання, мету й засоби, створювати умови за допомогою колективу, що компенсують негативні впливи кримінальної та бюрократичної частини суспільства. Сучасна ж педагогіка ще й досі не виробила, не визначила чітко поняття «виховання», що відповідало би новим суспільним відносинам і сприяло би цілеспрямованому розвитку особистості учнів ПТНЗ.

Мета статті

У зв'язку з цим метою статті є акцентування уваги викладачів на ключових проблемах особистісно орієнтованого навчання у ПТНЗ і виявлення сприятливих психолого-педагогічних умов зростання ефективності виховного процесу.

Виклад основного матеріалу

Вирішальну роль щодо мети, завдань, засобів виховання у державі відіграє влада. Саме на інституційно-державному рівні визначаються ціннісні пріоритети суспільного розвитку, і тільки владні структури мають визначити, яке суспільство ми формуємо. Відтак, від рішення влади залежать пріоритети виховання. Донині однозначної відповіді на це питання не отримано, що породжує низку проблем у системі виховання молоді. За відсутності адекватного визначення базового поняття «виховання» педагогіки системи профтехосвіти формують зміст і форми, цілі й методи, характеризують напрями, виявляють вікові особливості, пропонують методичні рекомендації. І на такій основі будують виховний процес у навчальних закладах різних типів та форм власності.

На відміну від переконань ідеологів «розвинутого соціалізму», у найближчих до нас країнах Європи домінуючою тенденцією у виховному процесі є формування особистості фахівця будь-якої галузі виробництва через індивідуалізацію виховного процесу.

Вважається, що за умов індивідуалізації особистість у демократичному суспільстві отримує свободу вияву своїх індивідуальних особливостей, можливість повністю орієнтуватися на власні інтереси і потреби, а за рахунок цього проявити творчу активність. Індивідуалізація навчально-виховного процесу дає змогу найбільш повно розкрити потенційні можливості учнів.

Для сучасного навчання у ПТНЗ типовою є суперечливість між масовістю професійного навчання й потребами окремих індивідів. Викладач ПТНЗ або майстер виробничого навчання одночасно займається з великою групою учнів, це є вузловою проблемою індивідуалізації професійного навчання і виховання. У працях класиків педагогіки з проблем індивідуалізації, окреслене питання тлумачиться лише в такому сенсі: «Чи здатний учитель розуміти індивідуальні особливості свого учня?». В освітянському просторі поширена думка, що зменшення кількості учнів у групі покращує можливість реалізації індивідуального підходу до кожного з них. Проте невелика кількість учнів сама по собі автоматично не забезпечує врахування їхніх індивідуальних особливостей. У щоденній практиці трапляється, коли в групі з відносно малим числом вихованців можливості індивідуалізації навчання не використовуються. Водночас, у педагогічних колективах є майстри й викладачі, яким і в умовах групового навчання вдається успішно індивідуалізувати навчальну й виховну роботу.

У вітчизняній і світовій освітянській практиці сформовано різні варіанти індивідуалізації, які поєднуються у такі ключові групи:

- 1) диференціація навчання, тобто групування учнів на основі їхніх особливостей або комплексів цих особливостей для навчання за кількома різними навчальними планами і програмами;
- 2) внутрішньогрупова індивідуалізація навчально-виховної роботи;
- 3) проходження навчального курсу в індивідуальному різному темпі: або прискорено (акселерація), або уповільнено (ретардація).

Важливе місце серед актуальних напрямів сучасних психолого-педагогічних наукових розвідок займає вивчення механізмів самоактуалізації і самовдосконалення фахівця, які можна розглядати як інструменти чи механізми індивідуалізації. Одним з таких механізмів є рефлексія. Вчені доводять, що рефлексивні процеси породжують інтелектуальні новоутворення у формі знань про способи вирішення проблемних ситуацій в особистісному і професійному розвитку [1; 4]. Рефлексію розглядають передусім як аналіз й усвідомлення власного і чужого психічного стану, роздумів і світоглядних позицій.

Проблема професійної рефлексії є предметом наукового інтересу багатьох учених і об'єктом більшості сучасних психолого-педагогічних досліджень, проте відсутня концепція її розвитку в системі професійної освіти; не розроблено в науковому дискурсі й структури педагогічної рефлексії викладача ПТНЗ; практика рефлексії пов'язана в основному з активними методами навчання, однак вони ще не набули цілеспрямованого, організованого характеру в процесі підготовці майбутніх фахівців; у системі професійно-технічної освіти не розроблено програми формування професійної рефлексії суб'єктів навчально-виховного процесу.

Запровадження механізмів становлення і функціонування рефлексивного мислення показує, що самоана-

ліз, самопізнання й самооцінка надають навчально-виховному процесові особистісно значущого характеру. Рефлексія перетворює опановані знання на емоційно насичені свідомі індивідуально-особистісні психічні утворення, активізує пізнавальний процес.

Для того, щоб кожний майбутній робітник усвідомив власний професійний розвиток, ідентифікація має включати механізми рефлексивного мислення. Важливою умовою розвитку рефлексії є оволодіння технологією самопізнання і самооцінки. Навчання такої технології у професійній педагогіці поки що не приділено належної уваги. Недостатньо й інформації про вікові та індивідуальні особливості рефлексії. Проте дослідниками виявлені факти різноплановості рефлексивного мислення, що формує світоглядне уявлення про означений феномен як збалансований рух творчої думки за певними ієрархічно організованими рівнями: особистісним, рефлексивним, предметним, процесуальним або операціональним [5]. У процесі експериментальної реалізації концептуальної моделі мислення було виявлено феномени інтенсифікації рефлексії перед інсайтом [6] та її домінування серед інших компонентів мислення в умовах успішного вирішення творчих завдань [3]. Аналіз цих фактів висвітлює пріоритет рефлексії в реалізації особистісної зумовленості процесу підготовки фахівця до проектування професійної кар'єри.

Отже, є об'єктивна необхідність пошуку оптимальних умов розвитку рефлексивних здібностей учня й викладача. Не можна розвивати рефлексію традиційними, загальновідомими, прямими методами навчання. Навіть якщо вихованець і засвоїв деякі знання про неї та способи її розвитку, він навряд чи зможе самостійно застосувати їх на практиці. Поясненням такого явища є дослідницька позиція, що рефлексія – це не інформація, її не можна «взяти й передати», її можна лише стимулювати, розвивати, підвищувати. З огляду на зазначене вважаємо за доцільне навести низку наступних умов розвитку професійної рефлексії:

- створення рефлексивного середовища, яке відкріє суб'єктам навчально-виховного процесу можливості самодослідження і самокорекції психологічних та професійних ресурсів;
- активізація рефлексивної діяльності у просторі міжсуб'єктних відносин;
- спеціально організована рефлексивна діяльність, якій притаманні цілеспрямованість, перетворювальний характер, предметність, усвідомленість і спільність у побудові процесу діяльності та її остаточних результатів, зокрема, активізація рефлексивних дій педагога;
- використання освітніх програм розвитку професійної рефлексії.

Урахування чи створення зазначених педагогічних умов сприятиме розвитку професійної рефлексії учнів і викладачів ПТНЗ для успішного виконання наступних завдань:

1) здійснюватиметься аналіз вихідних індивідуальних світоглядних позицій і уявлень педагога про ефективну викладацьку діяльність, отриманих у результаті анкетування (запитання: «Якими компетенціями володіє фахівець-майстер? Які стратегії навчання ефективні? Що є необхідним і достатнім результатом праці викладача? Яким чином має бути організовано ефективне заняття?»);

2) визначатиметься система ціннісних орієнтацій учня й з'являтиметься із системою планування та проведення конкретного заняття (запитання: «Що більш важливе й цінне на занятті для учня і викладача: неодмінне виконання задуманого плану, чи ґрунтовно засвоєні знання? Окремі помилки як учня, так і викладача, чи з'ясування причин цих помилок? Логіка навчального матеріалу, або логіка пізнавальної дії майбутнього фахівця?»);

3) розроблятиметься й запроваджуватиметься технологія взаємодії учня і викладача, визначатимуться можливі ролі, позиції учасників навчально-виховного процесу; діагностуватимуться індивідуально-психологічні особливості учня, рівень розвитку його професійної компетентності, визначатимуться актуальні й потенційні бар'єри у спілкуванні на занятті;

4) осмислюватиметься зміст і структура кожного заняття в термінах конкретних особливостей та поведінки викладача й учнів, уникаючи оцінок властивостей особистості, тобто увагу треба звертати на конкретну дію учня, а не загальну оцінку викладача як людини (позитивна чи негативна людина);

5) оцінюватимуться заняття з позиції зростання індивідуального досвіду учня, а не з позиції його відповідності нормам, моделям, вимогам. У виконанні даного завдання ключовими запитаннями можуть бути: «Що можна взяти для себе з цього заняття на майбутнє? Які моменти заслуговують того, щоб їх зберегти? Що може бути додано до майбутніх занять?»;

6) осмислюватимуться заняття з позиції нереалізованих можливостей на основі пошуку відповідей на запитання типу: «Чи можна було зробити на уроці інакше (не обов'язково краще)? Чи можна було використовувати інший спосіб? Що могло трапитися на уроці, якби...?».

Висновок

Отже, однією з основних умов успішної підготовки учнівської молоді до вибору й реалізації професійної кар'єри, формування в учнів ПТНЗ уявлень про професійний успіх є розвиток рефлексивного мислення викладача, підвищення його впевненості у своїх силах і певної незалежності поглядів, здатність у спілкуванні з учнями породжувати нові, нестандартні ідеї, що не збігаються з традиційними, але визначають чіткі орієнтири успішного професійного майбутнього.

У перспективі треба продовжувати дослідження таких аспектів ідентифікації навчання і виховання, як:

- діагностика розвитку рефлексивного мислення, що означає пошук найоптимальнішого поєднання методик дослідження пізнавальних процесів і формування уявлень про можливості кар'єрного зростання та професійного успіху;
- корекція аналізу результатів діяльності, тобто пошук і створення нових рейтингових систем, повніший облік досягнутих результатів, виявлення прирощення знань, навичок, умінь, формування нових підходів до оцінки знань учнів;
- розробка комплексних самостійних методик керівництва індивідуалізованою навчально-виховною роботою зі сторони викладачів, спрямована на продовження роботи з удосконалення педагогічної майстерності викладачів, їхнього вміння керувати індивідуалізованою самостійною роботою учнів із застосуванням механізмів рефлексивного мислення.

Література

1. *Брушлинский А. В.* Мышление как процесс и проблема деятельности / *А. В. Брушлинский* // Вопросы психологии.– 1992.– № 2.– С. 28–40.
2. *Гончаренко С. У.* Український енциклопедичний словник: Видання друге, доповнене й виправлене / С. У. Гончаренко – Рівне: Волинські обереги, 2011.– 552 с.
3. *Давыдов В. В.* Виды обобщения в обучении / *В. В. Давыдов.*– М.: Наука, 1999.– 423 с.
4. *Зарецкий В. К., Семенов И. Н., Степанов С. Ю.* Рефлексивно-личностный аспект формирования решения творческих задач / *В. К. Зарецкий, И. Н. Семенов, С. Ю. Степанов* // Вопросы психологии.– 1998.– № 5.– С. 113–118.
5. *Семенов И. Н.* Методологические проблемы системного изучения организации мыслительной деятельности. / *И. Н. Семенов* // Системные исследования: Ежегодник. 1992.– М.: Просвещение, 1982.– С. 301–319.
6. *Семенов И. Н., Сиротина Е. А., Зарецкий В. К.* Исследование рефлексивного аспекта принятия решения как фактора оптимизации мышления / *И. Н. Семенов, Е. А. Сиротина, В. К. Зарецкий* // Исследование процессов принятия решения.– М.: Наука, 1997.– С. 110–133.

Реферат

**ВОСПИТАТЕЛЬНЫЙ ПРОЦЕСС И ПРОБЛЕМЫ ИНДИВИДУАЛИЗАЦИИ
В СИСТЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ТЕХНИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ****Орлов Валерий Федорович,**

*доктор педагогических наук, профессор, ведущий научный
сотрудник лаборатории профессиональной ориентации и воспитания
Института профессионально-технического
образования НАПН Украины*

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:

профессиональное обучение, воспитательный процесс, система профтехобразования, индивидуализация, рефлексия, рефлексивное мышление.

В статье отмечается, что в современной системе профтехобразования преобладают словесно-рассудительные схемы усвоения знаний, тормозится развитие воображения, рефлексивного мышления учащихся, что приводит к формальному запоминанию информации, задекларированному на официальном уровне как «усвоение знаний»; отсутствуют процессы самопознания, в результате чего появляется неадекватность самооценки. Кроме указанных, раскрыты и другие проблемы и противоречия, в частности, между количественным ростом выпуска специалистов и должным повышением качественного уровня их профессиональной подготовки, сформированности морально-этических норм, самоотверженного отношения к выполнению профессиональных обязанностей. Поэтому возникла необходимость переосмыслить традиционные подходы к проблемам воспитания в системе профессионально-технического образования. Автор основательно проанализировал главные мировоззренческие позиции ученых относительно ключевых вопросов воспитания в ПТУЗ, а именно: индивидуализация учебно-воспитательного процесса, формирование рефлексивного мышления, актуализация процессов самопознания, самооценки и самосовершенствования будущих специалистов и преподавателей. Установлено, что для современного обучения в ПТУЗ типичным является противоречие между массовостью профессионального обучения и потребностями отдельных индивидов. Автор проанализированы разные варианты индивидуализации, а именно: дифференциация обучения, т.е. группировка учащихся на основе их отдельных особенностей или совокупностей этих особенностей для обучения по нескольким различным учебным планам и программам, внутригрупповая индивидуализация учебно-воспитательной работы, прохождения учебного курса в индивидуально разном темпе: или ускорения (акселерация), или замедления (ретардация). Предложены нетрадиционные подходы к вопросам взаимодействия преподавателя и ученика. В конце статьи автор делает вывод о том, что одним из основных условий успешной подготовки учащейся молодежи к выбору и реализации профессиональной карьеры является формирование в учащихся ПТУЗ представлений о профессиональном успехе, развитие их рефлексивного мышления, повышение уверенности в своих силах и определенная независимость взглядов, способность в общении с учениками порождать новые, нестандартные идеи, которые могут не всегда совпадать с традиционными, но четко определяют ориентиры успешного профессионального будущего.

Abstract**EDUCATION PROCESS AND PROBLEMS OF INDIVIDUALIZATION
IN A SYSTEM OF VOCATIONAL EDUCATION****Orlov Valery Fedorovich,***D. Sc. in Pedagogy, professor, Leading research fellow
of the Institute of Vocational Education
under the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine***KEY WORDS:**vocational training,
educational process,
vocational education
system, individualiza-
tion, reflexion, reflexive
thinking.

In the article the author accentuates the fact that in modern vocational education system the following things prevail: verbal-entertaining schemes of knowledge gaining; hindering of students' imagination progress, reflexive thinking, and self-knowledge. Thus, inadequacy of self-appraisal resulting in formal information memorizing that is officially declared as «knowledge gaining» is formed. In addition to aforementioned ones the article reveals other problems and contradictions concerning quantitative increase of graduating specialists without any support of due raise of quality level for their vocational training, mental and ethical norms forming, self-sacrificing attitude to occupational duties performance etc. Hence there is a need in reinterpretation of conventional approaches to training problems in vocational education system. The author has thoroughly analyzed scientists' main world-view attitudes to solving key questions of training at vocational schools, just: educational process individualization; reflexive thinking formation; actualization of future experts' and teachers' self-knowledge processes, self-appraisal, and self-perfection. It is indicated that contradiction between generality of vocational training and demands of particular individuals is typical for present-day learning at vocational schools. The author also analyzes different variants of individualization: training differentiation that is students grouping on basis of their individual peculiarities or peculiarities complexes for training according to several different curricula; intragroup individualization of educational work; taking the course according to individually different speed – acceleration or deceleration. Certain non-conventional approaches to communication and interaction between a teacher and a student are offered. At the end of the article the author concludes that one of the principal conditions for successful students training, choice and realization of professional career, forming in vocational school students the image about professional success is development of reflexive thinking of educational process subjects, increase of confidence in one's own power and certain independence of views, ability to generate new, non-standard ideas that do not coincide with conventional ones but determine clear landmarks for successful professional future.

References

1. *Brushlinskiy A. V.* Myshlenie kak protsess i problema deyatelnosti (Thinking as process and problem of activity). *Voprosy psikhologii*, 1992, Issue 2, pp. 28–40.
2. *Honcharenko C. U.* Ukrainskyi entsyklopedychnyi slovnyk (Ukrainian encyclopedia). Rivne, 2011, 552 p.
3. *Davydov V. V.* Vidy obobshcheniya v obuchenii (Kinds of generalization in training). Moscow, 1999, 423 p.
4. *Zaretskyiy V. K., Semenov I. N., Stepanov S. Y.* Refleksivno-lichnostnyi aspekt formirovaniya resheniya tvorcheskikh zadach (Reflexive-individual aspect of formation of creative tasks solutions). *Voprosy psikhologii*, 1998, Issue 5, pp. 113–118.
5. *Semenov I. N.* Metodologicheskie problemy sistemnogo izucheniya organizatsii myslitelnoi deyatelnosti (Methodological problems of systematic study for mental activity organization). *Sistemnye issledovaniya. Ezhegodnik*, 1992, pp. 301–319.
6. *Semenov I. N., Sirotina E. A., Zaretskyiy V. K.* Issledovanie pefleksivnogo aspekta priniatiya resheniya kak faktora optimizatsii myshleniya (Research of reflexive aspect for decision making as a factor of thinking optimization). *Issledovanie protsessov priniatiya resheniya*, Moscow, 1997, pp. 110–133.

УДК 377.36:613.955

**ПРИНЦИПИ І ПІДХОДИ ДО ФОРМУВАННЯ
ПРОФЕСІЙНОГО ЗДОРОВ'Я УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ
У ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ****Павлов Юрій Олексійович,***кандидат психологічних наук,**старший науковий співробітник**лабораторії професійної орієнтації і виховання**Інституту професійно-технічної освіти НАПН України***КЛЮЧОВІ СЛОВА:**

учнівська молодь, здоровий спосіб життя, професійне здоров'я, професійно-технічний навчальний заклад, навчально-виховний процес, мотивація, ціннісні установки, професійне оточення.

Реферат

У статті розглянуто теоретичні й практичні аспекти формування здорового способу життя учнівської молоді як складової професійного здоров'я. Наголошується на тому, що, починаючи з раннього віку, потрібно виховувати активне ставлення особистості до власного здоров'я, розуміння того, що здоров'я – найважливіша цінність, дарована людині природою. У сучасних умовах особливу загрозу життю людини становить ВІЛ-інфекція, що викликає не тільки тяжкі демографічні наслідки, серйозні соціально-економічні втрати – скорочення трудових ресурсів і, як наслідок, зниження продуктивності праці й темпів економічного розвитку. Першорядна роль в збереженні і формуванні професійного здоров'я належить самій людині, способу її життя, системі цінностей, установок, рівню гармонізації внутрішнього світу і відносин із соціальним та професійним оточенням. У ПТНЗ одним із основних навчально-виховних завдань є ведення відповідної профілактичної роботи. Акцентовано увагу на тому, що у ПТНЗ має місце певне відставання освітньої системи від об'єктивних потреб суспільства і особистості. Відсутня стійка мотивація до здорового способу життя, переважна частина молоді страждає серйозними порушеннями в здоров'ї та фізичному розвитку, недостатньо здійснюється системний контроль за станом фізичного й психічного розвитку і здоров'я учнів, має місце низький рівень проінформованості молоді щодо причин і наслідків ВІЛ/СНІДу, наркоманії й алкоголізму, немає комплексної цілеспрямованої системи підготовки щодо формування професійного здоров'я учнівської молоді. До несприятливих педагогічних чинників належить, насамперед, наступне: мета збереження здоров'я учнівської молоді не стала поки що домінуючою в системі професійної освіти; відсутня відповідна цілеспрямована підготовка викладачів і керівників навчальних закладів щодо застосування у педагогічному процесі здоров'язберігаючих технологій; недостатня кількість наукових та методичних розробок щодо формування професійного здоров'я учнівської молоді як майбутніх фахівців того чи іншого виду професійної діяльності. Встановлено, що формування професійного здоров'я учнівської молоді – це навчально-виховний процес, який передбачає дотримання таких принципів: аксіологічного, гносеологічного, здоров'язберігаючого, емоційно-вольового, екологічного та фізкультурно-оздоровчого.

Вступ

У сучасних соціально-економічних умовах охорона та зміцнення здоров'я молоді є пріоритетним напрямом діяльності професійної освіти. Істотною загрозою для життя сучасної молоді є ВІЛ-інфекція, а також інші шкідливі звички й залежності. Тут варто зауважити, що в учнівської молоді нині змінилися мотиваційно-ціннісні орієнтири щодо власного здоров'я як важливого фактора професійного здоров'я, без якого неможливий успішний професійний розвиток особистості. Водночас у тих, хто веде здоровий спосіб життя, змінюється світогляд, пріоритетними стають духовні цінності, визначається певний сенс життя; зникає можливість фізіологічної і психологічної залежності від алкоголю, тютюну, наркотиків. Істотним у цьому є організація відповідних форм профілактичної роботи.

Поки що не склалася загальна думка щодо суті поняття «професійне здоров'я». Деякі фахівці розглядають професійне здоров'я як властивість організму зберігати необхідні компенсаторні й захисні механізми, що забезпечують професійну надійність і працездатність у всіх умовах професійної діяльності. У нашому дослідженні ми розглядаємо професійне здоров'я як певний стан здоров'я працівника, який відповідає вимогам професійної діяльності і забезпечує її високу ефективність. Причому, професійне здоров'я – це інтегральна характеристика працівника щодо відповідності вимогам певного виду професійної діяльності, володіння необхідними компенсаторними і захисними механізмами, які забезпечують високу ефективність праці, конкурентоспроможність фахівця на всіх етапах професійного саморозвитку.

Очевидно, що лише здорова молодь у змозі належним чином засвоювати отримані знання, включатися в продуктивну суспільно-корисну працю. Це й зумовлює актуальність обраного дослідження і необхідність розгляду теоретичних аспектів проблеми.

Мета статті

Обґрунтувати принципи й підходи до формування професійного здоров'я учнівської молоді.

Аналіз останніх досліджень і публікацій

Згідно з визначенням Всесвітньої Організації Охорони здоров'я, здоров'я – це стан повного фізичного, психічного і соціального благополуччя, а не тільки відсутність хвороб та фізичних дефектів. При визначенні поняття «здоров'я» часто виникає питання про його норму. При цьому саме поняття норми є дискусійним. Даний феномен розглядається вченими як умовна рівновага організму людини, окремих його органів і функцій із зовнішнім середовищем. Тоді здоров'я визначається як рівновага організму і його середовища, а хвороба – як порушення цієї рівноваги.

М. Амосов вважав, що здоров'я організму може оцінюватися максимальною тривалістю роботи органів при збереженні якісних меж їхніх функцій [2]. Академік В. Казначеев трактує здоров'я як процес збереження і розвитку біологічних, фізіологічних та психічних функцій оптимальної працездатності, соціальної активності при максимальній тривалості життя [7]. Академік Ю. Лисицин вважає, що здоров'я людини не може зводитися лише до констатації відсутності хвороб, нездужання, дискомфорту, це стан, який дає змогу людині виконувати властиві їй функції, передусім трудові, вести здоровий спосіб життя, тобто відчувати душевне, фізичне й соціальне благополуччя [9]. І. Брехман, засновник науки про здоров'я – валеології, визначає здоров'я як здатність людини зберігати відповідну віковій стійкість в умовах різких змін кількісних і якісних параметрів триєдиного потоку сенсорної, вербальної та структурної інформації [3]. А. Іванюшкін пропонує 3 рівні для опису цінності здоров'я: 1) біологічний – початкове здоров'я передбачає досконалість саморегуляції організму, гармонію фізіологічних процесів і, як наслідок, мінімум адаптації; 2) соціальний – здоров'я є мірою соціальної активності, діяльнісного ставлення людини до світу; 3) особистісний, психологічний – здоров'я – це не відсутність хвороб, а, швидше, заперечення їх, в сенсі подолання. Здоров'я в цьому разі виступає не тільки як стан організму, а й як певна стратегія життя людини [6]. Один із засновників валеології Т. Акбашев називає здоров'я характеристикою запасу життєвих сил людини, яка задається природою і реалізується або не реалізується людиною [1].

Отже, з огляду на зазначене, можна стверджувати, що здоров'я відображає якість пристосування організму до зовнішнього середовища і є результатом позитивної взаємодії людини та довкілля; сам стан здоров'я формується у процесі взаємодії зовнішніх (природних і

соціальних) та внутрішніх (спадковість, стать, вік) чинників. Причому, здоров'я розглядається як інтегративна характеристика особистості, що охоплює її внутрішній світ та всі своєрідні взаємини з оточенням і включає в себе фізичний, психічний, соціальний та духовний аспекти; як стан рівноваги, балансу між адаптаційними можливостями людини і постійно мінливими умовами середовища. Здоров'я сприймають не як самоціль, а як засіб найбільш повної реалізації життєвого потенціалу людини.

Виклад основного матеріалу

Відомо, що рівень здоров'я людини залежить від багатьох чинників: спадкових, соціально-економічних, екологічних, діяльності системи охорони здоров'я. Принагідно зазначимо, що стан здоров'я за даними ВООЗ, лише на 10–15% пов'язаний з останнім фактором, на 15–20% зумовлений генетичними чинниками, на 25% його визначають екологічні умови та на 50–55% – умови і спосіб життя людини.

Отже, першочергова роль у збереженні й формуванні здоров'я належить самій людині, її способові життя, системі цінностей, установок, ступеню гармонізації внутрішнього світу і відносин із навколишнім оточенням. Однак сучасна людина здебільшого перекладає відповідальність за своє здоров'я на лікарів. Вона досить часто не відповідає за сили й здоров'я власного організму і поряд з цим не намагається дослідити й осягнути фізичні резерви та можливості власного організму. Насправді сучасна особистість зайнята не турботою про власне здоров'я, а лікуванням уже набутих хвороб, що виразно спостерігається нині на тлі значних успіхів сучасної медицини. Системне зміцнення здоров'я повинно стати потребою і обов'язком кожної людини.

Не виправдане й бачення причин нездоров'я сучасної особистості лише в поганому харчуванні, забрудненні довкілля та відсутності належного медичного обслуговування. Набагато більший вплив на нездоров'я людства справляє прогрес цивілізації, що сприяв «звільненню» людини від зусиль над собою, що призвело до руйнування захисних сил її організму. Першочерговим завданням для підвищення рівня здоров'я має стати не розвиток медицини, а свідомо, цілеспрямована робота самої людини по відновленню й розвитку життєвих ресурсів, по прийняттю на себе відповідальності за власне здоров'я, коли здоровий спосіб життя стає потребою. Причому, спосіб життя розглядається як тип життєдіяльності людей, що зумовлений особливостями суспільно-економічної формації.

Основними параметрами способу життя є праця, навчання, побут, суспільно-політична і культурна діяльність людей, а також різні поведінкові звички й прояви. Якщо все це сприяє зміцненню здоров'я, то є підстава говорити про реалізацію здорового способу життя, який можна розглядати як поєднання різних видів діяльності, що забезпечує оптимальну взаємодію індивіда з навколишнім середовищем.

Цікавими є наукові роздуми Е. Климова щодо суті й значення здоров'я у професійній діяльності майбутніх фахівців. Учений зазначає, що здоров'я людини можна розглядати як інтегральну характеристику, котра відображає фізичний, психічний, соціальний і духовний аспекти її діяльності; стан рівноваги й балансу між адаптаційними можливостями людини і постійно мінливими умовами оточення. Причому, здоров'я людини є засобом повної реалізації особистісного потенціалу людини, в тому числі й у певній галузі діяльності. Істотним тут є формування відповідної системи ціннісних орієнтирів особистості. Розглядається при цьому також і поняття професійного здоров'я, яке певною мірою інтегрує складні взаємини людини з професійним середовищем і є чинником узгодженості соціальних потреб суспільства та можливостей людини в умовах фаховій діяльності [8].

Розглядаючи здоровий спосіб життя як систему форм і способів повсякденної життєдіяльності особистості, які зміцнюють й удосконалюють резервні можливості її організму, можна стверджувати, що здоровий спосіб життя забезпечує успішне формування професійного здоров'я.

Звідси зрозуміло, наскільки важливо, починаючи з раннього віку, виховувати активне ставлення особистості до власного здоров'я, розуміння того, що здоров'я – найважливіша цінність, дарована людині природою. Вважаємо за необхідне наголосити, що в сучасних умовах життєдіяльності особливу загрозу життю людини становить ВІЛ-інфекція, яка призводить не тільки до тяжких демографічних наслідків, але й серйозних соціально-економічних витрат – скорочення трудових ресурсів, і як наслідок, зниження продуктивності праці й темпів економічного розвитку. Нерідко це відбувається через відсутність знань щодо шляхів передачі ВІЛ і методів захисту, шкідливості вживання ін'єкційних наркотиків як основного шляху інфікування ВІЛ-інфекцією в Україні. Вживання алкоголю у поєднанні з іншими ПАВ посилює тяжкість наркотичного сп'яніння й провокує різні форми ризикованої і асоціальної поведінки щодо ВІЛ-інфекцій. Недолік інформації і неправильне сприйняття проблеми ВІЛ/СНІДу – основні чинники стрімкого розвитку епідемії [4, 5]. Проблема організації профілактичної роботи щодо здорового способу життя, упередження ВІЛ/СНІДу із суто медичної переростає в педагогічну й потребує розробки відповідних наукових досліджень. Щойно означене стосується, насамперед, учнівської молоді, особливо у контексті упередження ВІЛ/СНІДу, а тому нами було здійснене дослідження, спрямоване на виявлення проблем та суперечностей, визначення принципів і підходів до забезпечення здорового способу життя майбутніх фахівців у сучасному соціальному і професійному середовищі. Результати наших досліджень засвідчили, що в умовах навчальних закладів форми навчально-виховної діяльності не повною мірою враховують зміни в системі мотивів молоді щодо вибору сфери дозвілля, визначення відповідних форм виховної роботи у забезпеченні здорового способу життя, зокрема профілактики ВІЛ/СНІДу [11].

Нами встановлено, що проблема формування здорового способу життя учнівської молоді визначається наявністю низки суперечностей між:

- соціально значущим завданням формування здорового способу життя молоді і відсутністю цілеспрямованої науково-організованої системи, що спрямовує цей процес на формування, в тому числі професійного здоров'я;
- декларованими завданнями щодо формування здорового способу життя молоді й недостатньою проінформованістю молоді щодо відповідної нормативної і правової бази, яка координує дію правоохоронних, лікувально-профілактичних й освітніх структур;
- існуючими потребами формування професійного здоров'я як фактора успішної професійної діяльності і реальними засадами навчання й виховання, що характеризуються обмеженим набором форм засобів і методів відповідної навчально-виховної та профілактичної роботи.

До несприятливих педагогічних чинників можна зарахувати, насамперед, наступне: мета збереження здоров'я учнівської молоді не стала поки що домінуючою в системі професійної освіти; має місце відсутність відповідної цілеспрямованої підготовки викладачів і керівників навчальних закладів щодо застосування у педагогічному процесі здоров'язберігаючих технологій; недостатня кількість наукових та методичних розробок щодо формування професійного здоров'я учнівської молоді як майбутніх фахівців того чи іншого виду професійної діяльності.

У ПТНЗ відчутне відставання освітньої системи від об'єктивних потреб суспільства і особистості. Навіть при вивченні соціально-гуманітарних та природничо-наукових дисциплін не реалізуються достатньою мірою завдання щодо формування принципів здорового способу життя особистості, її толерантного ставлення до соціальних і професійних проблем. При цьому спостерігається низький рівень навчально-виховної та профілактичної роботи щодо здорового способу життя сучасної учнівської молоді саме як передумови формування професійного здоров'я:

- відсутня стійка мотивація до здорового способу життя й формування на цій основі професійного здоров'я майбутніх фахівців, оскільки в навчальних планах і програмах пріоритетом не є збереження здоров'я;
- переважна частина молоді страждає серйозними порушеннями здоров'я і фізичного розвитку;
- недостатньо контролюється стан фізичного і психічного розвитку та здоров'я учнівської молоді, організація і зміст освітнього процесу щодо погляду впливу на здоров'я;
- має місце низький рівень поінформованості молоді про причини й наслідки ВІЛ/СНІДу, наркоманії та алкоголізму;
- не ведеться комплексна цілеспрямована системна підготовка щодо формування професійного здоров'я учнівської молоді на всіх етапах підготовки майбутніх фахівців.

Отже, на нашу думку, навчально-виховний процес у ПТНЗ має передбачати на всіх рівнях професійного зростання учнів формування у них здоров'я як основного чинника успішної професійної діяльності в сучасних умовах праці.

Висновок

Таким чином, аналізуючи зазначене, можна дійти висновку, що формування професійного здоров'я учнівської молоді – це найважливіший складник цілісного навчально-виховного процесу, який передбачає дотримання таких принципів:

- **аксіологічного**, що виявляється в усвідомленому сприйнятті свого здоров'я як важливої цінності, переконаності в необхідності вести здоровий спосіб життя як основи професійного здоров'я;
- **гносеологічного**, пов'язаного з набуттям необхідних для процесу здоров'язбереження знань і вмінь щодо реалізації особистісних потенційних здібностей і можливостей, інтересу до власного здоров'я та відповідних методик формування професійного здоров'я;

- **здоров'язберігаючого**, що включає систему цінностей і установок, які формують систему гігієнічних навиків та вмінь, необхідних для формування професійного здоров'я;
- **емоційно-вольового**, який включає прояв емоційних і вольових механізмів у формуванні професійного здоров'я;
- **екологічного**, який враховує те, що людина як біологічний вигляд існує в природному середовищі, яке забезпечує відповідні умови формування фізичного здоров'я і духовного розвитку особистості;
- **фізкультурно-оздоровчого компонента**, який передбачає оволодіння способами діяльності, спрямованими на формування особистісно-важливих життєвих якостей, що підвищують загальну працездатність і включають навички особистісної і соціальної гігієни.

Література

1. *Акбашев Т. Ф.* Третий путь.– М., 1996.– С. 58.
2. *Амосов Н. М.* Раздумья о здоровье.– М., 1987 – С. 44.
3. *Брехман И. И.* Валеология – наука о здоровье.– 2-е изд.– М.: Физкультура и спорт, 1990. С. 37.
4. *Беляева В. У., Ручкина Е. В.* Консультування в системі реабілітації при Віл-інфекції // Епідеміологія і інфекційні хвороби.– 2001. – № 1.– С. 53–56.
5. Доповідь про глобальну епідемію СНІДУ (2004 р.) / 4-а Глобальна доповідь.– ЮНЭЙДС, 2004.
6. *Иванюшкин А. Я.* «Здоровье» и «болезнь» в системе ценностных ориентаций человека // Вестник АМН СССР.– 1982.– Т.45.– № 1.– С. 49–58, № 4.– С. 29–33.
7. *Казначеев В. П.* Основание формирования программы общей и частной валеологии // Валеология. 1996, № 4, С. 75–82.
8. *Климов Е. А.* Психология профессионального самоопределения.– Ростов-на-Дону: Изд-во «Феникс», 2000.– 512 с.
9. *Лисицын Ю. П., Полунина И. В.* Здоровый образ жизни ребенка.– М., 1984.– С. 46–58.
10. С глазу-на-глаз со СПИДОМ: Программный доклад Всемирного банка: пер. с англ.– М.: Весь мир, 1998.
11. *Павлов Ю. О.* Теоретико-методологічний аспект виховної роботи з упередження ВІЛ/СНІДУ/Зб. наук. праць. К.; Вінниця: ДОВ «Вінниця», 2009.– С. 117–123.
12. Принципи профілактики Віл-інфекції серед осіб, які застосовують наркотики / Копенгаген: Європ. регіон. бюро Всесвітньої організації охорони здоров'я, 1998.
13. Профілактика ВИЛ/СПИДа в детско-молодежной среде: науч. пособие для студентов пед. вузов / под ред. Р. Гуревича, Л. Шипицыной.– М., 2006.– 80 с.

Реферат

**ПРИНЦИПЫ И ПОДХОДЫ
К ФОРМИРОВАНИЮ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ЗДОРОВЬЯ
УЧЕНИЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ В ПТУЗ****Павлов Юрий Алексеевич,***кандидат психологических наук, старший научный сотрудник
лаборатории профессиональной ориентации и воспитания Института
профессионально-технического образования НАПН Украины***КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:**

учащаяся молодежь,
здоровый образ жизни,
профессиональное здо-
ровье, профессионально-
техническое учебное
заведение, учебно-вос-
питательный процесс,
мотивация, ценностные
установки, профессио-
нальное окружение.

В статье рассмотрены теоретические и практические аспекты формирования здорового образа жизни учащейся молодежи как составляющей в формировании профессионального здоровья. Подчеркивается, что начиная с самого раннего возраста, нужно воспитывать активное отношение личности к собственному здоровью, понимание того, что здоровье – важнейшая ценность, дарованная человеку природой. В современных условиях особую угрозу жизни человека составляет ВИЧ-инфекция, которая вызывает не только тяжелые демографические последствия, но и серьезные социально-экономические потери – сокращение трудовых ресурсов, и, как следствие, снижение производительности труда и темпов экономического развития. Первостепенная роль в сохранении и формировании профессионального здоровья принадлежит самому человеку, его образу жизни и системе ценностей, установок, его уровню гармонизации внутреннего мира и отношений с социальным и профессиональным окружением. В ПТУ одним из основных учебно-воспитательных задач является создание соответствующей профилактической работы. Акцентируется внимание на том, что в профессионально-технических учебных заведениях имеет место определенное отставание образовательной системы от объективных потребностей общества и личности. Отсутствует устойчивая мотивация к здоровому образу жизни, большая часть молодежи страдает серьезными нарушениями в здоровье и физическом развитии, не в достаточной степени осуществляется системный контроль за состоянием физического и психического развития и здоровья учащихся, имеет место низкий уровень осведомленности молодежи о причинах и последствиях ВИЧ / СПИДа, наркомании и алкоголизма, не существует комплексной целенаправленной системы подготовки по формированию профессионального здоровья учащейся молодежи. К неблагоприятным педагогическим факторам можно отнести, прежде всего, следующие: цель сохранения здоровья учащейся молодежи пока не стала доминирующей в системе профессионального образования; имеет место отсутствие соответствующей целенаправленной подготовки преподавателей и руководителей учебных заведений по применению в педагогическом процессе здоровьесохраняющих технологий; недостаточное количество научных и методических разработок по формированию профессионального здоровья учащейся молодежи как будущих специалистов того или иного вида профессиональной деятельности. Установлено, что формирование профессионального здоровья учащейся молодежи – это целостный учебно-воспитательный процесс, который предусматривает соблюдение следующих принципов: аксиологического, гносеологического, здоровьесохраняющего, эмоционально-волевого, экологического и физкультурно-оздоровительного.

Abstract**PRINCIPLES AND APPROACHES TO FORMATION OF STUDENTS' OCCUPATIONAL HEALTH AT VOCATIONAL SCHOOLS****Pavlov Yuriy Oleksiiovych,***Ph.D. in psychology. Senior research fellow of the Laboratory for vocational guidance and education. Institute of Vocational Education under National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine***KEY WORDS:**

learning youth, healthy life style, occupational health, vocational school, educational process, motivation, evaluation guidelines, professional environment.

The article reveals theoretical and practical aspects concerning formation of students' healthy life style as a constituent for occupational health formation. It is emphasized that beginning from the earliest age there is necessity for vivid person's attitude to the own health, understanding that health is the most important value given by nature to a human. In current conditions of one's life activity there is a threat of HIV-infection resulting in both dramatic demographic consequence and serious socio-economic losses – decrease of manpower resources hence reducing the productivity of work and economic development rates. The primary role of formation and saving the occupational health belongs to a human through life style, system of values, guidelines, level of harmonization of inner world and relations with social and professional environment. At vocational schools one of the principal training objectives is organizing the proper preventive work. The author puts stress upon the following facts: at vocational schools educational system remains behind real society's and person's demands; there is lack of steady healthy life style motivation; major part of youth suffers from serious health and physical development disorder; there is insufficient systematic control as to student's physical, mental, and health development; low level of informing the youth in regard to origin and consequence of HIV/AIDS, drug addiction, and alcoholism takes place; there is no complex purposeful training system as to formation of students' occupational health. The following factors can be considered as unfavourable: the goal to save students' health is not yet dominating one in a system of vocational education; there is lack of proper purposeful training for teachers and heads of educational institutions regarding use of health-saving technologies in pedagogical process; there is insufficient number of scientific and methodological works concerning formation of students' occupational health for future professional activity. It is indicated that formation of student's occupational health is an integral educational process that anticipates the next principles: axiological, gnoseological, health-saving, emotional, volitional, ecological, and physical.

References

1. Akbashev T.F. Tretiy put' (The third way). Moscow, 1996, p. 58
2. Amosov N.M. Razdumia o zdorovie (Thoughts about health). Moscow, 1990, p. 37.
3. Brekhman I.I. Valeologiya – nauka o zdorovie (Valeology – the health science). Moscow, 1990, p. 37.
4. Beliaeva V.U., Ruchkina E.V. Konsultuvannia v systemi reabilitatsii pry VIL-infektsii (Consulting in a system of rehabilitation under HIV-infection). Epidemiologiya i infektsiini khvoroby, 2001, Issue 1, pp. 53–56.
5. Dopovid' pro hlobalnu epidemiyu SNIDu (2004 r.) (Report on AIDS global epidemic). 4-a Hlobalna dopovid' UNAIDS, 2004.
6. Ivaniushkin A.Y. «Zdorovie» i «bolezn» v sisteme tsennostnykh orientatsiy cheloveka («Health» and «illness» in a system of human's evaluation guidelines). Vestnik AMN SSSR, 1982, Vol. 45, # 1, pp. 49–58, # 4, pp. 29–33.
7. Kaznacheev V.P. Osnovanie formirovaniya programmy obshechi i chastnoi valeologii (Beginning of program design for general and particular valeology). Valeologiya, 1996, Issue 4, pp. 75–82.
8. Klimov E.A. Psikhologiya professionalnogo samoopredeleniya (Psychology of occupational self-determination). Rostov-on-Don, 2000, 512 p.
9. Lisitsyn Y.P., Polunina I.V. Zdorovyi obraz zhizni rebenka (Child's healthy life style). Moscow, 1984, pp. 46–58.
10. Vich-na-vich z SNIDom. Prohramna dopovid' pro doslidzhennia Vsesvitnioho banku (Tete-a-tete with AIDS. Program report about World bank research). Moscow, 1998.
11. Pavlov Y.O. Teoretyko-metodolohichni aspekt vykhovnoi roboty z uperedzhennia VIL/SNIDu (Methodology and theoretical aspect of educational work concerning HIV/AIDS prevention). Zbirnyk naukovykh prats', 2009, pp. 117–123.
12. Pryntsypy profilaktyky VIL-infektsii sered osib, yaki zastosovuyut' narkotyky (Principles of HIV-infection prevention among persons who use drugs). Evropeiske rehionalne biuro Usesvitnioi orhanizatsii okhorony zdorovia, Copenhagen, 1998.
13. Hurevich R., Shypitsyna L.M. Profilaktyka VIL/SNIDu v dytiacho-molodizhnomu seredovyshchi (HIV/AIDS prevention in children's and youth's environment). Moscow, 2006, 80 p.

ВИМОГИ ДО АВТОРІВ

У збірнику наукових праць «Науковий вісник Інституту професійно-технічної освіти НАПН України. Професійна педагогіка» висвітлюються:

1. Теоретичні і методичні основи професійної підготовки майбутніх кваліфікованих робітників.
2. Концептуальні засади модернізації професійно-технічної освіти.
3. Інформатизація професійно-технічної освіти.
4. Проблеми професійної орієнтації і виховання в системі професійно-технічної освіти.

До збірника приймаються лише наукові статті експериментального, узагальнюючого, методичного і методологічного характеру, в яких висвітлюються результати наукових досліджень (із статистичним оцінюванням даних), що мають теоретичне і практичне значення, є актуальними для професійно-технічної освіти й раніше не публікувалися. Стаття має бути логічно послідовною, без повторень і граматичних помилок, із чіткими формулюваннями, насичена фактичним матеріалом, містити огляд наукових досліджень учених та сучасного стану проблеми, постановку завдань, методику (методологію), результати досліджень, їх обговорення, висновки й список літератури.

Наукові статті, надіслані до друку, повинні супроводжуватися:

- витягом із протоколу засідання лабораторії про рекомендацію статті до друку;
- рецензією (для аспірантів та докторантів);
- ключовими словами й авторським резюме – реферуванням (українською, російською та англійською мовами чи іншою мовою – для зарубіжних авторів);

У лівому кутку чільної сторінки – індекс УДК. Посередині великими літерами – заголовок статті. У правому кутку – курсивом: прізвище, ім'я та по батькові (повністю, без скорочень) автора статті; ступінь, звання, посада, установа. Обсяг наукової статті 8–12 повних сторінок.

Увага! Статті з використанням комп'ютерного українського перекладу не приймаються.

Текст повинен бути набраний у редакторі *Microsoft Word* шрифтом *Times New Roman*, кегль – 14, для таблиць – 12. Поля таких розмірів: ліве – 30 мм, праве, верхнє та нижнє – 20 мм. Міжрядковий інтервал – 1,5. Абзац – 1,25 мм.

У статті не повинно бути зайвих недрукованих символів.

Включення статей до збірника «Науковий вісник Інституту професійно-технічної освіти НАПН України. Професійна педагогіка» здійснюється відповідною незалежною експертизою.

Не використовувати примусовий та ручний перенос слів. Автоматично встановити заборону «висячих» рядків. Не встановлювати відступ (абзац) першого рядка табуляцією або кількома проміжками. Сторінки повинні бути пронумерованими. Посилання на використану літературу в тексті, формули, таблиці, рисунки, схеми, графіки виконуються згідно з вимогами.

Посилання в тексті на джерела треба зазначати порядковим номером за переліком посилань, виділеним квадратними дужками. Якщо використовують відомості, матеріали з монографій, оглядових статей, інших джерел з великою кількістю сторінок, тоді в посиланні необхідно вказати номери сторінок, ілюстрацій, таблиць, формул з джерела, на яке дано посилання.

Авторське резюме (реферування) виконує функцію незалежного від статті джерела інформації.

Авторське резюме має бути:

- інформативним (не містити загальних слів);
- оригінальним (не бути калькою анотації);
- змістовним (відображати основний зміст статті і результати досліджень);
- компактним, але не стислим (обсягом 230–250 слів).

Назва організації та відомства. Відсутність інформації з афілювання авторів або неправильні, неповні дані призводить до втрати даних у профілях авторів та організацій, створенню множинних профілів, втрати даних про публікації.

Правильний варіант – повна, перекладна, офіційно прийнята назва організації із вказівкою відомства та повна юридична адреса. Обов'язково надати й англійською мовою.

Вимоги до електронної копії статті

1. Електронна копія матеріалу подається на USB-флеш-накопичувачі або компакт-диск з наданням роздрукованого примірника статті.

2. Для тексту потрібно використовувати формат *Microsoft Word* (doc, docx).

3. Рисунки, виконані за допомогою програмних пакетів математичної та статистичної обробки, повинні бути конвертовані у графічні формати EPS і TIFF.

4. Відповідальність за достовірність інформації в наукових статтях, надрукованих журналом, несе автор.

Авторський оригінал статті має бути завершеним, підписаним автором і не може доопрацьовуватись після прийняття його редакцією. Автор не має права передавати в інші видання статтю, прийняту редакцією та ухваленою редакційною колегією до друку.

ISSN 2223-5752

Scientific Herald

OF THE INSTITUTE OF VOCATIONAL EDUCATION AND TRAINING OF THE NATIONAL
ACADEMY OF PEDAGOGICAL SCIENCES OF UKRAINE. VOCATIONAL PEDAGOGY

№ 06'2013

Contents

Part I.

THEORETICAL AND METHODOLOGICAL PRINCIPLES OF VOCATIONAL TRAINING FOR FUTURE SKILLED WORKERS

Dmytro Zakatnov

EXPERIENCE OF EVALUATION OF VET SCHOOLS OPERATION EFFICIENCY
IN POST SOVIET COUNTRIES..... 5

Petro Luzan

ESSENCE AND DEFINITION OF CONCEPT «PEDAGOGICAL TECHNOLOGY»..... 12

Liudmyla Pukhovska

COOPERATION IN THE SPHERE OF VOCATIONAL EDUCATION IN EUROPE:
POLICY, INTEGRATION INSTRUMENTS, LONG-RANGE PLANS..... 19

Vasyl Yahupov

FORMATION OF CONCEPTUAL-AND-TERMINOLOGICAL APPARATUS
FOR COMPETENCE APPROACH TO VOCATIONAL EDUCATION..... 26

Part II.

CONCEPTUAL PRINCIPLES OF TECHNICAL VOCATIONAL EDUCATION MODERNIZATION

Oleksandr Koshuk

FORMATION OF PROFESSIONAL ABILITIES OF FUTURE SKILLED WORKERS FOR AGRICULTURE BY MEANS OF PEDAGOGICAL GAME.....	34
--	----

Svitlana Kravets

KEY COMPETENCIES IN UPDATING THE CONTENT OF VOCATIONAL TRAINING OF CATERING SPECIALISTS.....	40
---	----

Yuliya Pal'kevych

ECONOMIC ASPECTS OF MANAGEMENT FOR UKRAINE'S VOCATIONAL EDUCATION DEVELOPMENT IN MARKET CONDITIONS.....	46
--	----

Oleksandr Sushentsev

RENOVATION OF VOCATIONAL TRAINING CONTENT FOR TROWEL WORKERS BASED ON COMPETENCE APPROACH.....	52
---	----

Part III.

INFORMATION TECHNOLOGIES IN TECHNICAL VOCATIONAL EDUCATION

Andriy Huraliuk

ELECTRONIC TEXTBOOK PHENOMENON.....	57
-------------------------------------	----

Viktor Shevchenko

NEW GENERATION ELECTRONIC TEXTBOOK IN INFORMATION ORGANIZATION-AND-PEDAGOGICAL SYSTEM OF VOCATIONAL EDUCATION.....	64
---	----

Part IV.

JOB ORIENTATION AND TRAINING IN A SYSTEM OF TECHNICAL VOCATIONAL EDUCATION

Valery Orlov

EDUCATION PROCESS AND PROBLEMS OF INDIVIDUALIZATION IN A SYSTEM OF VOCATIONAL EDUCATION.....	73
---	----

Yuriy Pavlov

PRINCIPLES AND APPROACHES TO FORMATION OF STUDENTS' OCCUPATIONAL HEALTH AT VOCATIONAL SCHOOLS.....	78
---	----

<i>Requirements are to the authors</i>	84
--	----

<i>Contents</i>	85
-----------------------	----

ISSN 2223-5752

В сборнике рассматриваются теоретико-методологические и методические основы модернизации профессионального образования и обучения в современных социально-экономических условиях. Проанализированы концептуальные подходы к профессиональной ориентации и воспитанию молодежи, формированию содержания профессионального образования на компетентностной основе, созданию электронных учебников для системы ПТО, развитию информационно-аналитической компетентности педагогических работников ПТУЗ.

Для ученых, научно-педагогических и педагогических работников ВУЗ, ПТУЗ, структурных учебных подразделений предприятий, институтов последипломного педагогического образования, научных и учебно-методических центров ПТО, аспирантов и докторантов.

Scientific Herald of the Institute of Vocational Education and Training of the National Academy
 of Pedagogical Sciences of Ukraine. Vocational pedagogy : collection of researches: 6th ed. Editorial
 board : Institute of Vocational Education of NAPS of Ukraine ; [V. O. Radkevych (head) et al]. – Kyiv :
 publishing house of IVE of NAPS of Ukraine 2013. – 88 p.

ISSN 2223-5752

The collected articles research theoretical and methodological grounds of vocational education and training modernization in contemporary socio-economic conditions. Conceptual approaches to vocational counseling of students, formation of vocational education content on competence basis, creation of electronic books for VET system and development of information-analytical competence of vocational schools' teachers are analyzed.

For scientists, scientific-pedagogical and pedagogical personnel of universities, VET institutions, educational structural subdivisions of enterprises, institutes of further pedagogical education, scientific and training-methodological VET centers, graduate student, doctoral candidate.

Наукове видання

Науковий вісник Інституту професійно-технічної освіти НАПН України. Професійна педагогіка

**Збірник наукових праць
 Випуск №6**

Технічний редактор – Ігор Соболев
 Комп'ютерна верстка – Артем Басін
 Переклад англійською – Андрій Ворначев
 Дизайн обкладинки – Павло Резніков
 Відповідальний за друк – Сергій Остапчук

Підписано до друку 27.08.2013. Формат 60×84/8
 Папір офс. Друк офс. Гарнітура Times New Roman.
 Умов. друк. арк. 12,0. Обл.- вид. арк. – 7,6
 Тираж 300 прим.

**Видано державним коштом.
 Продаж заборонено.**

Інститут професійно-технічної освіти НАПН України

Надруковано на власному обладнанні
 м. Київ, Чапаєвське шосе, 98
 тел./факс (044) 259-45-53, 252-71-75
 E-mail: ipto_info@ukr.net

Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи
 до Державного реєстру видавців, виготовників і
 розповсюджувачів видавничої продукції
 Серія ДК, № 3805 від 21.06.2010

Видавництво «Педагогічна думка»

04053, м. Київ, вул. Артема, 52-а, корп. 2;
 тел./факс: (044) 484-30-71

Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи
 до Державного реєстру видавців, виготовників
 розповсюджувачів видавничої продукції
 Серія ДК № 3563 від 28.08.2009 р.