

НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ

УНІВЕРСИТЕТ МЕНЕДЖМЕНТУ ОСВІТИ

ІНСТИТУТ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ  
ІНЖЕНЕРНО-ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ

# КОНЦЕПТУАЛЬНІ ЗАСАДИ КОМПЕТЕНТІСНОГО ПІДХОДУ ДО НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ В СИСТЕМІ ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ

Матеріали відкритого  
методологічного Веб-семінару  
(6 жовтня 2011 року — 30 грудня 2011 року)



ДОНЕЦЬК - 2012

## РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ:

- СИТНИКОВ О. П., кандидат історичних наук, директор Інституту післядипломної освіти інженерно-педагогічних працівників Університету менеджменту освіти Національної академії педагогічних наук України, доцент кафедри методики професійного навчання і новітніх технологій виробництва;
- ЧМІЛЬ А. І., доктор технічних наук, професор, завідувач кафедри професійної та університетської освіти і права Інституту відкритої освіти Університету менеджменту освіти Національної академії педагогічних наук України;
- СІЛАЄВА І. Є., кандидат технічних наук, доцент, завідувач кафедри методики професійного навчання і новітніх технологій виробництва Інституту післядипломної освіти інженерно-педагогічних працівників Університету менеджменту освіти Національної академії педагогічних наук України.

## УКЛАДАЧІ:

- ШЕВЧУК С. С., старший викладач кафедри методики професійного навчання і новітніх технологій виробництва Інституту післядипломної освіти інженерно-педагогічних працівників Університету менеджменту освіти Національної академії педагогічних наук України;
- ЗАГОРНИЙ М. П., старший викладач кафедри методики професійного навчання і новітніх технологій виробництва Інституту післядипломної освіти інженерно-педагогічних працівників Університету менеджменту освіти Національної академії педагогічних наук України.

*Рекомендовано до друку рішенням Науково-методичної ради Інституту післядипломної освіти інженерно-педагогічних працівників Університету менеджменту освіти Національної академії педагогічних наук України (протокол № 1 від 10 січня 2012 року)*

Концептуальні засади компетентнісного підходу до навчального процесу в системі підвищення кваліфікації: матеріали відкритого методологічного Веб-семінару / за ред. О. П. Ситнікова, А. І. Чміля, І. Є. Сілаєвої. - Донецьк: ІПО ІПП УМО, 2012. - 124 с.

У збірнику матеріалів українських і російських учасників відкритого методологічного Веб-семінару “Концептуальні засади компетентнісного підходу до навчального процесу в системі підвищення кваліфікації” публікуються статті, що містять найбільш суттєві наукові й прикладні результати досліджень, а також підсумки робіт проблемного характеру у галузі підвищення кваліфікації педагогічних працівників професійної школи у сучасних соціально-економічних умовах.

## ЗМІСТ

ЧМІЛЬ А. І. Інноваційні моделі підвищення кваліфікації керівників закладів професійної освіти.....	4
СІЛАЄВА І. Є. Теоретичні засади організації підвищення кваліфікації на підставі модульно-компетентнісного підходу.....	14
СИТНИКОВ О. П. Стратегія формування інформаційно-комунікаційного забезпечення розвитку професійної компетентності педагогічних працівників.....	23
КРАСИЛЬНИК Ю. С. Перспективи впровадження інновацій в професійній освіті.....	32
ЗАСЛАВСЬКА С. О. Компетентнісний підхід в системі післядипломної освіти майстрів виробничого навчання ПТНЗ.....	38
ЗАХАРОВА О. А., ИСТОМИНА И. М. Построение модели специалиста сварочного производства в рамках стандартов третьего поколения.....	41
ЗАГОРНИЙ М. П. Понятійний апарат і термінологічний базис компетентнісного підходу в освіті.....	49
ЧМІЛЬ А. І., ЗАГОРНИЙ М. П. Інформаційна компетентність педагогічного працівника професійно-технічного навчального закладу.....	56
ЄРМАКОВА З. І. Роль комунікативної компетентності в професійній діяльності педагога ПТНЗ.....	62
ШЕВЧУК С. С. Система оцінювання результативності діяльності педагогічних працівників професійної школи.....	67
МАЙОРОВА І. Г. Оцінювання рівня професійної компетентності слухачів навчальних закладів системи післядипломної педагогічної освіти за допомогою технології дидактичного тестування.....	74
ЗІНЧУК Н. А. Аналітична складова змісту професійної підготовки майбутніх управлінців у вищих навчальних закладах.....	81
СОЛОВЙОВ В. І. Умови формування фахової компетентності молодших спеціалістів.....	86
ЧЕБОТАРЬОВА А. І. Текстова компетентність як складова професійно-педагогічної Компетентності.....	90
ГЕДИШ О. М. Основні завдання дистанційного навчання в системі підвищення кваліфікації майстрів виробничого навчання ПТНЗ.....	92
ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ.....	95

Чміль А. І.

Інститут відкритої освіти  
Університету менеджменту освіти

## ІННОВАЦІЙНІ МОДЕЛІ ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ КЕРІВНИКІВ ЗАКЛАДІВ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

**Вступ. Постановка проблеми.** Становлення нової освітньої парадигми неперервної освіти дорослих вимагає системних змін в діяльності закладів післядипломної освіти і системи підвищення кваліфікації керівників закладів професійної освіти зокрема.

Розуміючи підвищення кваліфікації як одну із основних складових післядипломної освіти, яка характеризується приведенням у відповідність професійної та посадово-функціональної компетентності працівника до потреб і вимог суспільства на конкретно-історичному етапі його соціально-економічного розвитку, та інтеграційних процесів, що відбуваються у вітчизняній системі освіти, її роль та значення в сучасних соціально-економічних умовах важко переоцінити. За цих умов інноваційні процеси у післядипломній освіті передбачають насамперед впровадження у процес підвищення кваліфікації слухачів ідей компетентнісного навчання, що обумовлюють практичну реалізацію компетентнісного підходу в освіті.

Компетентнісним підходом є «спрямованість освітнього процесу на формування та розвиток ключових (базових, основних) і фахових компетентностей особистості. Результатом такого процесу буде формування загальної компетентності людини, що є сукупністю ключових компетентностей, інтегрованою характеристикою особистості. Така характеристика має сформуватися в процесі навчання і містити знання, вміння, ставлення, досвід діяльності й поведінкові моделі особистості» [1, с. 51]. Концептуальні засади впровадження компетентнісного навчання знайшли відображення у працях таких українських та зарубіжних авторів як Н. Бібік, І. Єрмакової, І. Зимньої, О. Овчарук, О. Пометун, Равена Дж., О. Савченко, А. Хуторського тощо.

При цьому багато сучасних наукових праць присвячено обґрунтуванню змісту професійної компетентності фахівців у сфері управління освітою, визначення її складових компонентів, організації процесу підвищення кваліфікації керівних освітянських кадрів на основі компетентнісного підходу.

Одним із сучасних наукових напрямків розв'язку проблеми удосконалення навчального процесу у закладах вітчизняної системи підвищення кваліфікації є запровадження кредитно-модульної форми організації навчання, під якою розуміють процес створення і реалізації типових професійних програм і навчальних планів розвитку професійної компетентності управлінців відповідно до категорій і посад за змістовими

модулями, що відповідають конкретним заліковим кредитам, враховують вимоги замовників та задовольняють індивідуальні потреби в особистісному та професійному зростанні.

Кредитно-модульна форма організації підвищення кваліфікації керівних та педагогічних працівників сприятиме:

- підвищенню рівня відповідальності за власний вибір у навчанні, темпу власного професійного розвитку, розвитку навичок самоосвіти;
- зміні пріоритетів у діяльності з ретрансляції фундаментальних наукових знань до партнерства у здобутті фахівцями нових складових професійної компетентності (знань, умінь, досвіду, мотивації, особистісних і ділових якостей, рефлексії);
- зміні підходів і принципів до організації навчального процесу шляхом розробки модульних навчальних планів за вибором і присвоєння їм відповідних залікових кредитів [2; 4].

Отже, *метою* даного виступу є розробка та аналіз впровадження у практику інноваційних моделей організації навчального процесу підвищення кваліфікації керівників закладів професійної освіти.

Для її досягнення були висунуті наступні *завдання*:

1. Обґрунтувати необхідність впровадження інноваційних моделей організації процесу підвищення кваліфікації управлінських кадрів освіти.
2. Проаналізувати результати формування складових професійної компетентності слухачів у процесі підвищення їх кваліфікації.
3. Надати пропозиції щодо удосконалення навчальної та науково-методичної діяльності у закладах післядипломної освіти на основі компетентнісного підходу.

**Виклад основного матеріалу.** За умов компетентнісного підходу важливе значення у формуванні і розвитку професійної компетентності керівника навчального закладу відіграють заклади післядипломної освіти, серед яких провідна роль належить Університету менеджменту освіти НАПН України (УМО) – як головному навчально-методичному, науковому та інформаційному центру в Україні з питань післядипломної педагогічної освіти [4]. Саме тут ведеться цілеспрямована робота щодо створення та реалізації системи організаційних і дидактичних заходів, спрямованих на:

- дотримання сучасних принципів навчання: прогностичної спрямованості, науковості, неперервності, інтегрованого характеру інформації, модульності, педагогічного моніторингу, діагностики та корекції, індивідуалізації, диференціації, варіативності;
- розвиток, урізноманітнення засобів запровадження очно-дистанційного навчання;
- поєднання традиційних і новітніх методів підвищення кваліфікації та застосування інноваційних форм організації навчального процесу таких як накопичувальна (індивідуальна), поетапна, перманентна тощо;

- диференціацію змісту навчання відповідно до кваліфікаційних характеристик та посад керівних і педагогічних кадрів, базової освіти та досвіду роботи на відповідних посадах;
- забезпечення базового рівня інформаційної культури науково-методичних працівників УМО та слухачів, необхідного для роботи в очно-дистанційному режимі (інтернет-технології у професійній діяльності керівників навчальних закладів і педагогічних працівників, програмні пакети і багатофункціональні комплекси адміністративного спрямування, тестування слухачів, створення електронних підручників для самостійного вивчення слухачами тощо);
- поступовий перехід на кредитно-модульну організацію навчального процесу;
- сучасне науково-методичне забезпечення навчального процесу тощо.

Основною проблемою, що виникає при підвищенні кваліфікації слухачів є неможливість навчання великої кількості осіб у певний термін з використанням традиційних форм організації навчального процесу. Тому навчання в УМО здійснюється за очно-дистанційною формою, особливостями якої є:

- поєднання елементів очного, заочного та дистанційного навчання слухачів на основі сучасних інформаційних технологій;
- широкий доступ особистості до кращих вітчизняних та світових освітніх ресурсів;
- отримання освітньої, професійно-орієнтованої та особистісно-значущої інформації педагогічним працівником протягом його життєдіяльності;
- послідовність реалізації змісту підвищення кваліфікації в період очної та дистанційної компоненти навчання;
- самонавчання, самостійну керувану роботу найбільш доступним для слухача способом тощо.

Поряд з цим в Університеті запроваджується накопичувальна (індивідуальна) система підвищення кваліфікації, яка дозволяє слухачу конструювати власний освітній маршрут – самостійно вибирати зміст, терміни, форму навчання – з врахуванням своїх власних професійних потреб, проблем, рівня кваліфікації.

Підвищення кваліфікації за накопичувальною системою базується на сумуванні результатів освоєння всіх змістовних модулів в структурі індивідуального плану слухача. Така система є добровільною, що відповідає власним освітнім потребам, альтернативною формою підвищення кваліфікації і не суперечить традиційній формі підвищення кваліфікації.

Навчальний план підвищення кваліфікації складається з 3-х блоків-модулів: соціально-гуманітарного, професійного та контрольного.

Зміст **блоку-модулів соціально-гуманітарних дисциплін** ґрунтується на принципах державної освітньої політики, суспільних та особистісних цінностях, особливостях відкритої освіти.

Комплексною, інтегрованою метою **блоку “Професійно-орієнтованих та фахових модулів”** є вдосконалення та оновлення професійно значущих

знань, організаторських навичок керівників та формування, розвиток у них умінь та навичок інноваційного менеджменту. Цей блок модулів є базовим у підвищенні кваліфікації категорій педагогічних працівників і ґрунтується на їхньому педагогічному та управлінському досвідах. Враховуються також вимоги кваліфікаційних характеристик до посад керівника закладу освіти, які є складовою Державного стандарту їхньої підготовки у ВНЗ, сучасні професійні запити та особливості їх діяльності в різних освітніх організаціях. В основу розробки нових навчально-методичних комплексів було покладено компетентісний підхід до змісту підвищення кваліфікації. Одними з ключових компетентностей, на формування й розвиток яких викладачі кафедр взяли орієнтир, були визнані управлінська та оцінна. Відповідно до цього модулі змістовно і технологічно переорієнтовані з історико-психологічних та морально-виховних аспектів навчання на системно- управлінський, вимірювальний-оцінний, суспільно-соціологічний, прогностичний та нормотворчий. Кожний модуль має характеризуватися наглядністю і мати можливість вивчення тем в повному, скороченому і поглибленому варіантах.

**Блок модулів “Блок заходів з організації, контролю та атестації”** передбачає контроль та оцінку професійного зростання керівника освіти.

Для досягнення ефективних результатів навчальної діяльності викладачі кафедр УМО вдосконалюють модель очно-дистанційного підвищення кваліфікації як алгоритмічно визначену структуру та зміст спільної навчальної роботи викладачів і слухачів.

Наприклад, у процесі підготовчої роботи викладачі кафедр проектують свою науково-викладацьку діяльність щодо подолання невирішених питань в організації очно-дистанційного навчання; знайомляться з матеріалами діагностування попередніх відповідних груп слухачів; передбачають прогалини у знаннях слухачів з певного модуля; визначають необхідні для слухача знання, дослідження науки, які доцільно використати в практичній діяльності і які можуть допомогти вирішити деякі виробничі питання; відбирають спеціальні методи та прийоми спілкування з слухачами, в т. ч. дистанційного, для зацікавленого обговорення та прийняття адекватних рішень з проблемних питань.

Під час організаційно-настановної сесії (другим структурним елементом моделі) важливими навчальними заняттями є інструктивно-методичні заняття, які проводять координатори – тьютори груп, визначені зі складу викладачів УМО. На цих заняттях слухачі ознайомлюються з методикою самостійної роботи на дистанційному етапі навчання, з системою оцінки та видами контролю, умовами роботи з координаторами-тьюторами через електронну адресу УМО тощо.

Викладачі УМО (координатори-тьютори) використовують методи заохочення слухачів, формують у них мотивацію до навчання за очно-дистанційною формою. При цьому слухачі забезпечуються навчально-методичними та інформаційно-ресурсними матеріалами (тематикою атестаційних робіт, списками основної літератури, вимогами до написання та оформлення випускної роботи) як на паперових носіях, так і електронних.

Поглибленню зацікавленості слухачів до навчання в очно-дистанційній формі сприяють аудиторні заняття, які проводять науково-педагогічні працівники кафедр (у період організаційно-настановної та залікової сесій) у різних формах, зокрема: лекції, семінари, практичні заняття, ділові та рольові ігри, тематичні дискусії, “круглі столи”, конференції з обміну досвідом, спецкурси, консультації, на яких розглядаються актуальні проблеми з управління освітою. Використовуються також інтерактивні методи та прийоми навчання (проектування, тренінги, “мозкові атаки” та ін.).

У сучасний період особлива увага надається науково-педагогічному пошуку та дослідницько-експериментальній роботі у навчальних закладах, що знаходить відображення у навчальній роботі викладачів. Науково-педагогічні працівники Університету в роботі зі слухачами поєднують навчання в аудиторіях з дослідницькою роботою в процесі професійної діяльності (проведення експериментів, розробка індивідуальних та колективних проєктів, виконання завдань навчального практикуму та ін.).

Викладачі кафедр впроваджують інтенсивні освітні технології, що дозволяють ущільнити, прискорити та індивідуалізувати процес навчання, використовують технічні засоби навчання, в т.ч. комп'ютери; пропонують слухачам ряд вихідних даних, необхідних для самостійного вирішення того чи іншого питання, повідомляють слухачам навчальну інформацію для самостійного опрацювання; спільно з ними визначають дні для проведення консультацій, а також повідомляють методи та форми поточного контролю тощо.

Аналіз діяльності навчального закладу з системних позицій дозволяє виявити основні вимоги до організації навчального процесу, найкраще забезпечення яких дає йому конкурентні переваги на ринку освітніх послуг. Це, перш за все, якість, терміни і затрати ресурсів на навчання, гнучкість навчальних програм.

Одним із важливих напрямів вдосконалення технології навчального процесу, що забезпечує оптимальне поєднання вказаних вимог, є підхід, який розглядає навчання як цілеспрямовану діяльність слухача в освітньому середовищі. Такий підхід може бути забезпечений з допомогою сучасних засобів інформаційної підтримки існуючої системи навчання, яке можна умовно розділити на три групи:

- мережеві і (або) WEB-ROM технології;
- автоматизовані навчаючі системи, електронні інтерактивні підручники, тренажери і тести;
- сучасні програмні засоби.

Технології першої групи дозволяють забезпечити широкий доступ до накопичених в Україні і за кордоном інформаційно-обчислювальних ресурсів, оперативний зв'язок з викладачем у всіх точках України. При цьому мережеві технології не зводяться тільки до обміну викладача з віддаленим користувачем навчальної інформації. Переваги їх полягають, перш за все, в спеціально структурованому представленні навчального матеріалу, в діало-



гічній формі подачі інформації, яка передбачає неперервне звертання до досвіду слухача і забезпеченні адекватного зворотного зв'язку.

Застосування в навчальному процесі автоматизованих навчаючих систем (АНС), електронних підручників, тренажерів і тестів дозволяє слухачу оволодіти самостійно або з допомогою викладача необхідного об'єму знань для вирішення фахових завдань.

Таким чином, спільне застосування розглянутих технологій дозволяє забезпечити не тільки високу гнучкість навчального процесу, але і підвищити його якість.

З точки зору використання комп'ютерних технологій, навчальні системи можна поділити на три класи:

- навчальні програми;
- тренажерно-навчальні комплекси;
- інтелектуальні комп'ютерні навчальні системи (ІКНС).

Перший клас – **навчальна програма** – передбачає отримання слухачем порції інформації (текстової, графічної, відео) в певній послідовності і забезпечує контроль за засвоєнням.

Другий клас – **тренажерно-навчальні комплекси** – це системи моделювання і симуляції, спеціальні методики для підготовки слухача до прийняття якісних управлінських рішень.

І третій – **ІКНС** – мають такі особливості, як адаптація до знань і особливостей слухача, гнучкість процесу навчання, вибір оптимального навчального впливу, визначення причин помилок слухача.

Найбільш перспективними, на наш погляд, є ІКНС. Основні її переваги пов'язані з управлінням навчальною діяльністю, з врахуванням всіх її особливостей і забезпеченням діалогової взаємодії. В ході діалогу можуть обговорюватися не тільки правильність дій слухача, але і будується пошук рішення, план дій тощо. В таких системах індивідуальне навчання здійснюється на основі динамічної моделі навчання.

Основною метою використання ІКНС в навчальному процесі є:

- вивчення методології раціонального і ефективного добування і використання знань;
- вдосконалення і пошук нових форм інтеграції системи вищої освіти з наукою і професійною діяльністю в рамках єдиної системи навчально-виховного процесу;
- підвищення навичок наукової, творчої і дослідницької діяльності;
- участь студентів і слухачів в наукових дослідженнях;
- знайомство з сучасними науковими методологіями, робота з науковою літературою.

Системи такого виду дозволяють забезпечити розподіл управлінських функцій між комп'ютером і слухачем, передаючи останньому по мірі формування навчальної і самостійної діяльності, навчальної і самостійної діяльності, нові навчальні функції, забезпечуючи тим самим оптимальний перехід від учіння до самоучіння.

Для реалізації основних задач ІКНС в навчальному процесі, вважаємо актуальним використання напрямку, що базується на використанні інтелектуальних агентних технологій в педагогічних програмних засобах.

Комп'ютерна навчальна система на основі мультиагентних технологій складається з великої кількості автономних інтелектуальних агентів, кожний з яких виконує свої функції і взаємодіє з іншими агентами системи.

Проаналізувавши можливості агентних систем, можна зробити висновок про те, що використання комп'ютерних навчальних систем на основі мультиагентних технологій є найбільш перспективним за рахунок використання розподілених освітніх ресурсів і активного управління процесом навчання на основі моделей слухача і викладача. В свою чергу це дозволить сформувати для кожного слухача персональну траєкторію навчання, не зменшивши при цьому загального обсягу отриманих знань і суттєво підвищити мотивацію слухачів.

За очно-дистанційною формою навчання основними видами контролю є вхідний, вихідний контроль на очних етапах навчання та контроль упродовж періоду самостійної роботи слухачів (поточний) на дистанційному етапі навчання.

**Вхідний контроль** включає тести, що визначають рівень:

- соціально-гуманітарної підготовки слухачів;
- засвоєння знань та сформованість умінь щодо виконання посадових обов'язків;
- психолого-педагогічної готовності слухачів до здійснення управлінської діяльності;
- готовності до управління інноваційною діяльністю.

Основні завдання вхідного контролю полягають у:

- визначенні початкового (стартового) рівня знань і вмінь слухачів;
- виявленні прогалин у знаннях і вміннях слухачів, їх аналіз, систематизація та типізація;
- визначенні рівня розвитку професійної компетентності;
- корекції змісту підвищення кваліфікації слухачів на основі виявлених прогалин у знаннях і вміннях.

Важливою складовою підвищення кваліфікації (одним із елементів моделі очно-дистанційного навчання) є організація навчальної діяльності слухачів на дистанційному етапі.

**Контроль упродовж періоду самостійної роботи слухачів або поточний контроль** за умови очно-дистанційного підвищення кваліфікації є найважливішою функцією управління їх пізнавальною діяльністю на основі активного зворотного зв'язку з координаторами-тьюторами.

Основними завданнями такого виду контролю слухачів є:

- спонукання їх до систематичної самостійної керованої роботи над навчальним матеріалом;
- оцінювання ступеня та якості засвоєння змісту програм підвищення кваліфікації;

- виявлення проблем у професійній діяльності та прогалин у знаннях і вміннях слухачів з метою надання їм кваліфікованої допомоги.

Науково-методичні та науково-педагогічні працівники УМО вдосконалюють методику проведення поточного контролю через мережу Інтернет, впроваджують методи електронного спілкування зі слухачами такі як інтернет-заняття, семінари (чати), інтернет-конференції, інтернет-консультації, інтернет-спецкурси (за вибором).

**Вихідний контроль** – це один із елементів процедури атестації слухачів, його основними завданнями є:

- визначення індивідуальних показників засвоєння слухачами змісту програм підвищення кваліфікації;
- оцінювання ступеня реалізації навчальних цілей підвищення кваліфікації слухачів;
- виявлення, аналіз, систематизація та типізація прогалин у знаннях і вміннях слухачів з метою подальшої обґрунтованої корекції організації, форм і методів навчання.

За результатами вхідного та вихідного контролю з фахової підготовки (за даними відділу моніторингу), приріст когнітивних умінь слухачів курсів підвищення кваліфікації керівних кадрів освіти становить 18,7%, зокрема:

- керівні кадри ВНЗ I-IV р.а. – 21,4%;
- керівні кадри ПТНЗ – 25,4%.

Особливостями організації навчального процесу є реалізація вимог та принципів Болонської декларації, що передбачає впровадження оптимальних технологій, методів навчання та інформаційного забезпечення.

**Науково-методичне забезпечення** – це, передусім, інформаційно-методичні ресурси для слухачів, які підготовлені як у друкованому вигляді, так і у вигляді електронних носіїв, в т.ч.:

- навчально-методичні комплекси, що містять програми модулів, завдання для самостійного опрацювання, для самоперевірки, списки рекомендованої літератури, тематику атестаційних робіт, завдання для навчальних практикумів тощо;
- навчальні програми курсів підвищення кваліфікації;
- науково-методичні та навчальні посібники;
- тести для вхідного, вихідного та поточного контролю;
- спецкурси за вибором слухачів (в період очного та дистанційного навчання) та інші інформаційні матеріали (в паперовому та електронному вигляді) для самостійного вивчення слухачами.

Для цілісного науково-методичного забезпечення курсів підвищення кваліфікації та з метою реалізації інтегрованих фундаментальних міждисциплінарних зв'язків як в межах кафедри, так і в блочно-модульній системі навчальних дисциплін інших кафедр є створення навчально-методичних комплексів.

У навчальних програмах курсів підвищення кваліфікації закладені науково-методологічні основи стандартів післядипломної освіти, що є

передумовою також входження освітян України в освітній європейський простір для здійснення комплексного ефективного навчання.

З метою створення оптимального інформаційно-навчального середовища для слухачів курсів на Веб-сайті Університету розміщено інформаційно-методичні матеріали.

Одним з важливих видів науково-методичного забезпечення навчальної діяльності в УМО є **спецкурси за вибором слухачів**. Вибір спецкурсів має особистісні та професійно-орієнтовані смисли, передбачає альтернативність та багатоваріантність рішень. Для поглиблення науково-методичного забезпечення в умовах очно-дистанційного навчання виникає нагальна потреба створення дистанційних спецкурсів.

В Університеті продовжується запровадження кредитно-модульної системи організації навчального процесу, яка ґрунтується на поєднанні модульних технологій навчання та залікових освітніх одиниць (залікових кредитів).

**Висновки та пропозиції.** Інноваційні моделі організації навчального процесу у закладах післядипломної педагогічної освіти повинні мати компетентнісну основу, тобто за результат якості процесу підвищення кваліфікації управлінських кадрів освіти береться рівень сформованості складових професійної компетентності даного контингенту.

Крім того, для ефективного впровадження даних інноваційних моделей доцільно удосконалювати навчальну та науково-методичну діяльність в УМО за такими напрямками:

- **I напрям** – оновлювати зміст підвищення кваліфікації, націлений на розвиток професійної компетентності, оволодіння навичками прогнозування перспектив розвитку галузі освіти, а також підсилювати зміст навчання слухачів темами з основ інклюзивної освіти, андрагогіки, освітньої інноватики, фінансового менеджменту, економіки освіти, організаційної психології, мотиваційного менеджменту, продуктивної педагогіки, створення інформаційного банку професійних затруднень керівників різних рівнів;
- **II напрям** – надавати науково-методичну та практичну допомогу керівним та педагогічним кадрам освіти в оволодінні та вдосконаленні навичок ділової професійно спрямованої української та іноземних мов шляхом: розроблення та впровадження навчальних модулів з підвищення кваліфікації слухачів з основ ділової іноземної мови як в очному навчанні, так і в дистанційному, посиливши при цьому складову самостійної роботи;
- **III напрям** – розширити інформаційно-комунікаційний простір для неперервного підвищення кваліфікації керівних кадрів освіти, а саме: своєчасно наповнювати навчальний сайт УМО; забезпечувати оперативне отримання освітньої, професійно-орієнтованої та особистісно-значущої інформації керівними та педагогічними працівниками за допомогою впровадження нових форм та методів дистанційного навчання таких як чат, форум, Інтернет-семінар,

- спецкурси; розробляти науково-методичний і програмний продукт для навчальних занять в Інтернеті, поповнювати ним сайт УМО, реалізувавши при цьому особистісно орієнтований підхід в навчанні;
- **IV напрям** – розробляти та оперативно видавати інформаційно-методичні матеріали для організації самостійної роботи слухачів, зокрема: електронні навчальні посібники та методичні рекомендації щодо написання випускних робіт, виконання завдань поточного контролю; впроваджувати у навчальний процес нові інформаційні технології, комп'ютерні програми, педагогічні інновації, сучасні моделі управління закладами освіти тощо.

### **Список використаних джерел:**

1. Пометун О. Дискусія українських педагогів навколо питань запровадження компетентнісного підходу в українській освіті / О. Пометун // Компетентнісна освіта: від теорії до практики. – К.: Плеяди, 2005. – с. 50-60.
2. Кремень В. Освіта і наука – інноваційні аспекти. Стратегія. Реалізація. Результати / В. Кремень. – К.: Грамота, 2005. – 448 с.
3. Даниленко Л.І., Чміль А.І., Розмариця В.Т. Очно-дистанційне навчання як засіб індивідуалізації підвищення кваліфікації педагогічних працівників // Гуманітарний вісник Переяслав-Хмельницького державного педагогічного університету, 2007, с. 85-91.
4. Тимчасове положення про організацію навчального процесу в кредитно-модульній системі підготовки фахівців, затверджено наказом МОН України від 23.01.2004 р. №48.

Інститут післядипломної освіти інженерно-педагогічних працівників  
Університету менеджменту освіти

## ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ОРГАНІЗАЦІЇ ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ НА ПІДСТАВІ МОДУЛЬНО-КОМПЕТЕНТНІСНОГО ПІДХОДУ

Сучасний соціально-економічний стан України потребує істотних змін у професійній підготовці робітничих кадрів, що пов'язано із впровадженням у промисловість та сферу послуг сучасних наукоємних технологій, комп'ютеризації та модернізації технологічних процесів. Рішення даної проблеми зумовлює необхідність вдосконалення моделей підвищення кваліфікації педагогічних працівників професійної школи, які б надали можливість сприяти зростанню рівня психолого-педагогічної, науково-методичної підготовки, враховувати їх професійні потреби відповідно до фахової спеціалізації як в курсовий так і в міжкурсовий періоди [4].

Інститут післядипломної освіти інженерно-педагогічних працівників (м. Донецьк) ДВНЗ «Університет менеджменту освіти» (ІПО ІПП УМО) здійснює підвищення кваліфікації педагогічних працівників системи професійно-технічної освіти понад 30 років. На підставі багаторічного досвіду колективом науково-педагогічних працівників інституту розроблені гнучкі, динамічні, варіативні моделі підвищення кваліфікації для усіх категорій слухачів, що дозволяє задовольнити потреби педагогів професійної школи із соціально-гуманітарної, функціональної та галузевої підготовки.

Наукові дослідження професорсько-викладацького складу ІПО ІПП УМО з проблеми удосконалення організації підвищення кваліфікації дозволили визначити принципи формування змісту та основних компонентів навчального процесу в курсовий період на підставі модульно-компетентнісного підходу з урахуванням моделі інноваційної професійної діяльності працівників і структури їх науково-методичної компетентності.

Основні принципи формування змісту підвищення кваліфікації у рамках модульно-компетентнісного підходу поєднують традиційні та інноваційні аспекти. До традиційних принципів відносять:

- **принцип цілеспрямованості формування змісту підвищення кваліфікації**, який передбачає послідовну реалізацію державних вимог, які узагальнюють зміст післядипломної освіти педагогічних працівників, тобто відображають цілі підвищення кваліфікації, визначають основні вимоги до педагогічного працівника професійно-технічного навчального закладу, його соціальну і економічну роль;
- **принцип систематичності та послідовності формування змісту підвищення кваліфікації**, який передбачає необхідність проектування змісту підвищення кваліфікації у вигляді логічних структур з дотриманням вимог спадкоємності, послідовності, поступовості в

опануванні слухачами курсів підвищення кваліфікації цілісних фрагментів навчального матеріалу;

- **принцип структурної єдності змістовної та процесуальної складових змісту підвищення кваліфікації** на різних етапах його формування, починаючи з концептуальної моделі професійно-педагогічної компетентності педагогічного працівника професійно-технічного навчального закладу і закінчуючи реалізацією технології підвищення кваліфікації як у курсовий, так і у міжкурсний періоди.

Використання модульної системи підвищення кваліфікації означає блочно-модульне структурування змісту підвищення кваліфікації як на рівні навчально-програмної документації, так і на рівні навчального матеріалу. При цьому рівень організації професійних компетенцій трансформується від дисциплінарного до інтегрованого. Зміст діяльності педагога професійної школи моделюється блоком модулів (компонентів) професійно-педагогічної компетентності, який має ієрархічно складену структуру. Виходячи з цього інноваційні принципи формування змісту підвищення кваліфікації педагогічних працівників професійно-технічних навчальних закладів є такими [1; 2]:

- **принцип дискретної структури**, у відповідності з яким дискретна структура змісту підвищення кваліфікації описується певною сукупністю модульних елементів, кожен із яких характеризується логіко-семантичною, змістовною і методичною цілісністю, відображаючи відповідні об'єкти, їх властивості, атрибути, зв'язки між об'єктами;
- **принцип інваріантно-варіативної структури дидактичних модулів** – у структуру дидактичних модулів входять як базові (інваріантні) так і варіативні модульні елементи;
- **дидактичний принцип модульності**: навчальний матеріал модульного елемента потрібно формувати як відносно великий блок, який повинен мати змістовну, логічну, смислову та методичну цілісність і правильно моделювати певний об'єкт (предмет, явище, процес, технологічну або трудову операцію чи їх сукупність), діяльність суб'єктів поля професійної діяльності (навчальний, навчально-виробничий та навчально-виховний процес), а також визначати алгоритми наукової, експериментальної, методичної, викладацької, інструктивної та творчої діяльності педагогічних працівників;
- **принцип структурно-змістовної гнучкості** – можливість модернізації структури та змісту модуля у залежності від поставлених завдань діяльності;
- **принцип ситуаційної гнучкості** – можливість легко вводити зміни, доповнення, виправлення у дидактичний модуль і оперативно його перебудовувати на інші цілі діяльності;
- **принцип адаптивності** – пристосовуваність дидактичного модуля або його компонентів (модульних елементів, модульних одиниць) до тих або інших модульних блоків, до ситуаційно змінюваних цілей

діяльності, до змін проблемної області, до змін початкових рівнів знань і вмінь педагогічних працівників; цей принцип впливає із ознаки активності знань, яка в загальному випадку означає збільшення складності організації бази знань і спроможність її до розвитку;

- **принцип достатньої (рівневої) складності** – можливість формування змісту будь-якої цілеспрямованості та рівня складності. Це визначається як змістовною гнучкістю (забезпечується принципом модульності у побудові модулів підвищення кваліфікації), багатоаспектним розглядом об'єктів предметної області, так і структурною гнучкістю.

Прогностична модель інноваційної науково-методичної діяльності педагога професійної школи містить систему взаємопов'язаних блоків: проектувально-конструктивний, інформаційно-інструментальний, процесуальний, прогностично-адаптивний, блок аналізу та використання новітніх науково-технічних розробок галузей виробництва, діагностико-корегувальний. Базовими компонентами професійно-педагогічної компетентності є спеціальна (науково-професійна) та науково-методична компетентності.

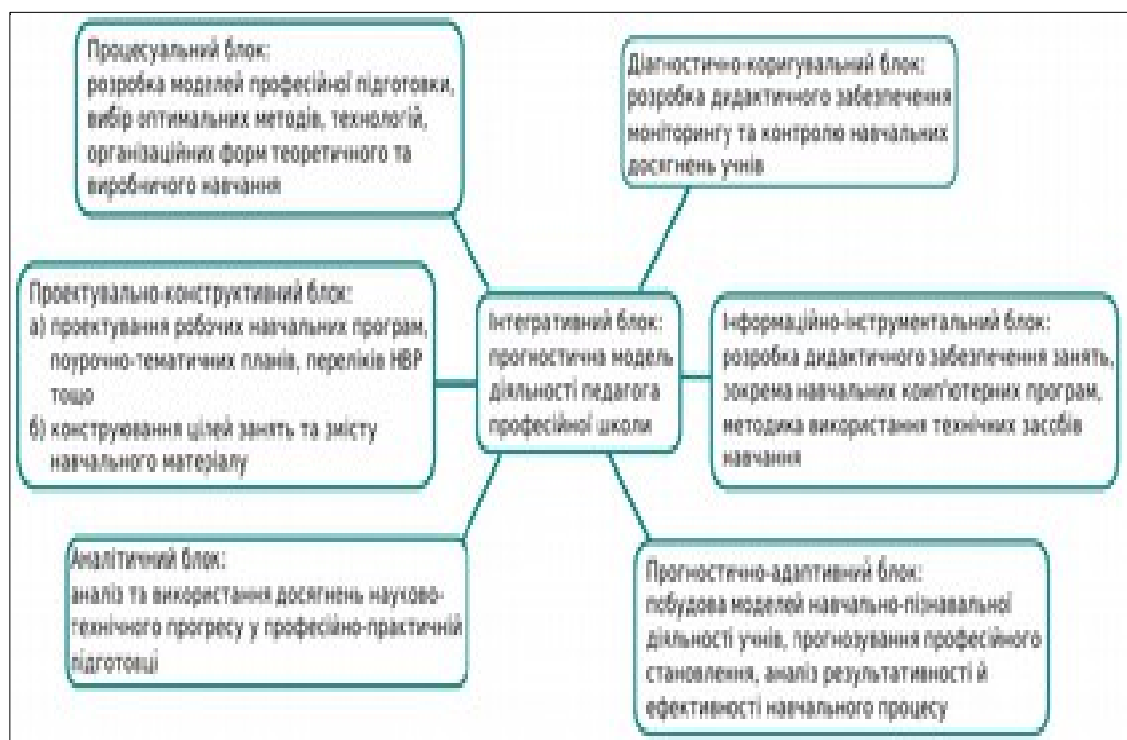


Рис. 1 – Прогностична модель інноваційної науково-методичної діяльності педагога професійної школи

В основу розробки змісту підвищення кваліфікації за різними структурно-функціональними формами покладена концептуальна модель розвитку професійно-педагогічної компетентності, яка відображає складні інтегративні функції педагога професійного навчання, що включає не тільки



когнітивну й операційно-технологічну складові, але й дискурсивну, креативну, ціннісно-регулятивну та інші сфери його діяльності.

Методична компетентність педагога визначає його знання і досвід здійснення відомих і творчих способів навчальної методичної діяльності з метою формування в учнів знань, умінь і навичок.

**Методична компетентність** є багаторівневою та багатоаспектною і має, на наш погляд, такі складові:

- *концептуальну* – знання теоретичних основ професійної діяльності;
- *інструментальну* – володіння базовими професійними уміннями;
- *технологічну* – володіння інноваційними технологіями навчання;
- *інформаційну* – володіння сучасними засобами інформатизації навчального процесу;
- *адаптивну* – уміння передбачати зміни в освітньому середовищі та бути до них готовими.

**Спеціальна (науково-професійна) компетентність** характеризується рівнем знань і умінь у сфері навчальної дисципліни, що викладається. До її складу доцільно включити:

- *наукову компетентність*, тобто володіння спеціальними знаннями та вміннями у відповідній професійній (науковій) галузі;
- *інтегративну компетентність* – здатність поєднувати теорію та практику при вирішенні професійних завдань і проблем.

Наукові дослідження дозволили диференціювати зміст спеціальної компетентності педагогічних працівників, тобто визначити її складові для майстрів виробничого навчання та викладачів професійно-теоретичної підготовки ПТНЗ. До структури спеціальної компетентності доцільно ввести варіативні складові, що визначають специфіку їх навчальної діяльності.

*Професійно-технологічна складова* для викладачів професійно-теоретичної підготовки містить знання, уміння та досвід педагогічних працівників щодо впровадження у професійну підготовку кваліфікованих робітників теоретичних знань з новітніх виробничих технологій. *Професійно-практична складова* для майстрів виробничого навчання включає формування практичних умінь з оволодіння сучасними знаряддями праці та технологіями виконання конкретних видів виробничих завдань [5].

*Таблиця 1  
Структура та зміст складових науково-методичної компетентності педагогічного працівника професійної школи*

№	Складові компетентності	Зміст діяльності педагогічного працівника
<b>МЕТОДИЧНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ</b>		
1	Концептуальна	<p><i>Знає:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• теоретичні основи дидактики та методики професійного навчання;</li> </ul>

		<ul style="list-style-type: none"> <li>• теоретичні основи і методику професійної діяльності при оволодінні робітничою професією.</li> </ul> <p><i>Уміє:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• аналізувати, систематизувати, узагальнювати інформаційний матеріал з проблем дидактики та методики професійного навчання.</li> </ul>
2	Інструментальна	<p><i>Аналітичні вміння:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• виявляти умови, мотиви, стимули, причини окремих явищ в процесі навчання.</li> </ul> <p><i>Проектувальні вміння:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• проектувати ієрархію дидактичних цілей при розробці змісту професійного навчання;</li> <li>• конструювати програми навчання з урахуванням сучасних виробничих технологій, вносити інновації в змістовний компонент;</li> <li>• формувати зміст навчання для нових інтегрованих професій;</li> <li>• проектувати навчально-виробничий процес;</li> <li>• організовувати самостійну навчально-пізнавальну та навчально-виробничу діяльність учнів;</li> <li>• здійснювати коригувальну та консультативну діяльність в навчальному процесі;</li> <li>• здійснювати контроль навчальних досягнень учнів інноваційними методами;</li> <li>• розробляти комплексно-методичне забезпечення у відповідності до застосовуваних технологій навчання.</li> </ul> <p><i>Рефлексивні вміння:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• проводити контроль досягнутих результатів на основі співвідношення із запланованим результатом.</li> </ul>
3	Технологічна	<p><i>Знає:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• концептуальні засади та сутність інноваційних технологій навчання;</li> <li>• сутність компетентнісного підходу до підготовки кваліфікованих робітників.</li> </ul> <p><i>Уміє:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• проектувати технології професійного навчання;</li> <li>• розробляти персоналізовані технології навчання;</li> <li>• розробляти інноваційну систему корекції, самоконтролю, взаємоконтролю та контролю знань, умінь, навичок учнів.</li> </ul>
4	Інформаційна	<p><i>Знає:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• методику професійного навчання при комп'ютеризації навчального процесу;</li> </ul>

		<ul style="list-style-type: none"> <li>• сутність інформаційних технологій навчання.</li> </ul>
5	Адаптивна	<p><i>Уміє:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• реконструювати та адаптувати навчальний матеріал;</li> <li>• адаптувати інноваційні технології до реальних педагогічних умов;</li> <li>• передбачати можливі відхилення в навчально-виробничому процесі та вибирати методи їх попередження.</li> </ul>
<b>СПЕЦІАЛЬНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ</b>		
1	Наукова	<p><i>Знає:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• сучасні наукові засади відповідної наукової галузі;</li> <li>• перспективи розвитку професійної галузі;</li> <li>• методика науково-технічного прогнозування;</li> <li>• новітні виробничі технології в професійній галузі.</li> </ul> <p><i>Уміє:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• застосовувати теоретичні знання відповідної наукової галузі для виконання певної професійної діяльності;</li> <li>• організовувати творчу науково-технічну діяльність учнів.</li> </ul>
2	Інтегративна	<p><i>Знає:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• практичні методи розв'язання професійних завдань;</li> <li>• методика застосування новітніх виробничих технологій в навчально-виробничому процесі.</li> </ul> <p><i>Уміє:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• організовувати навчально-виробничий процес на підставі поєднання теорії та практики;</li> <li>• застосовувати передові методи праці при навчанні професії.</li> </ul>
3	Професійно-технологічна (викладач професійно-теоретичної підготовки)	<p><i>Знає:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• теоретичні засади та сутність новітніх виробничих технологічних процесів.</li> </ul> <p><i>Уміє:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• формувати знання учнів щодо застосування новітніх виробничих технологій у певній галузі згідно з професією.</li> </ul>
4	Професійно-практична (майстер виробничого навчання)	<p><i>Знає:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• сутність і зміст виробничих функцій, вимоги до об'єкту праці, будову та принципи дії засобів праці, способи виробничої діяльності при застосуванні новітніх виробничих технологій у</li> </ul>

		галузі. Уміє: <ul style="list-style-type: none"> <li>• проводити професійно-практичну підготовку учнів у операційний та комплексний періоди навчання з оволодіння новітніми виробничими технологіями у галузі.</li> </ul>
--	--	---

Визначення структури методичної та спеціальної компетентностей дозволяє реалізувати системний підхід до відбору усіх компонентів навчального процесу при підвищенні кваліфікації педагогічних працівників. Формування змісту підвищення кваліфікації здійснюється на підставі модульно-компетентнісного підходу, що дозволяє системно та цілісно задовольняти потреби слухачів згідно із реальною актуальною моделлю їх професійної діяльності. Такий підхід стимулює зацікавлене ставлення слухачів до теоретичної, науково-технічної інформації та передового педагогічного досвіду.

*Таблиця 2*  
*Відповідність змісту підвищення кваліфікації складовим науково-методичної компетентності*

<b>Складові науково-методичної компетентності</b>	<b>Зміст (навчальні модулі)</b>
Концептуальна	«Методика професійно-практичної (професійно-теоретичної) підготовки фахівців за галузевою спрямованістю»
Інструментальна	«Методика професійно-практичної (професійно-теоретичної) підготовки фахівців за галузевою спрямованістю», «Методика планування та організації навчально-виробничої та методичної діяльності ПТНЗ»
Технологічна	«Інноваційні технології навчання професії», «Креативні методи розв'язання технічних і виробничих завдань у професійній підготовці учнів ПТНЗ»
Інформаційна	«Інформаційні і комунікаційні технології у професійній підготовці»
Адаптивна	«Вивчення, узагальнення та впровадження передового педагогічного досвіду за професіями», «Сучасний урок виробничого навчання у ПТНЗ»
Наукова	«Новітні технології виробництва та сфери послуг. Методика впровадження технологій у навчальний процес»

Інтегративна	«Організаційно-методичне забезпечення навчального процесу», «Інноваційні форми і методи організації методичної роботи у ПТНЗ»
Професійно-технологічна, професійно-практична	«Новітні технології виробництва та сфери послуг. Методика впровадження технологій у навчальний процес», «Сучасний стан і закономірності розвитку технічних систем та виробничих технологій»

Перевагою модульно-компетентнісного підходу можна вважати можливість системного обґрунтування відбору усіх компонентів навчального процесу. Відбір технологій навчання і видів занять здійснюється відповідно до змісту діяльності педагогічних працівників у межах відповідних складових методичної і спеціальної компетентностей та андрагогічної моделі підвищення кваліфікації. Види занять залежать від прогнозованих видів діяльності у рамках окремих складових компетентностей та мають, в основному, інтерактивний характер, що сприяє творчій співпраці викладачів і слухачів, створенню умов для вільного обміну думками та педагогічним досвідом (проблемні та інтерактивні лекції, семінари, тренінги, конференції, ділові ігри тощо).

Науково-методичне забезпечення підвищення кваліфікації педагогічних працівників професійно-технічних навчальних закладів враховує моделі інноваційної професійно-педагогічної діяльності педагогічних працівників, структуру методичної і спеціальної компетентності та має на меті:

- забезпечення розвитку усіх складових науково-методичної компетентності педагогічних працівників у відповідності до вимог сучасної освітньої парадигми і сучасного стану науково-технічного прогресу в галузях виробництва;
- забезпечення структурно-змістовної та ситуаційної гнучкості процесу підвищення кваліфікації;
- впровадження у процес підвищення кваліфікації інноваційних організаційних форм і сучасних методів навчання;
- впровадження у процес підвищення кваліфікації сучасних інформаційно-комунікаційних технологій;
- забезпечення прогностичного характеру змісту підвищення кваліфікації;
- диференціацію змісту навчання відповідно до фахової спеціалізації слухачів.

При розробці науково-методичного забезпечення слід враховувати, що однією із найважливіших особливостей дорослої аудиторії є її неоднорідність: за рівнем професійної компетентності, віком, стажем роботи, мотивами, соціальними параметрами. Виробляючи стратегію формування науково-методичного забезпечення підвищення кваліфікації педагогічних кадрів про-

фесійної школи, доцільно спиратись на загальнометодологічні, андрагогічні та акмеологічні принципи [3].

**Висновки.** Модульно-компетентнісний підхід до організації підвищення кваліфікації базується на традиційних і інноваційних принципах, враховує прогностичну модель інноваційної діяльності педагогічних працівників та структуру методичної і спеціальної компетентностей, що створює передумови для системного вдосконалення змістовної та процесуальної складових навчального процесу, оптимізації процесу навчання та підвищення його результативності.

Забезпечення складових методичної та спеціальної компетентностей відповідним змістовним модулем дозволяє задовольнити актуальні професійні потреби педагогічних працівників у курсовий період і сприяє формуванню інтегративної моделі освітньої діяльності.

### Список використаних джерел:

1. Костюченко М.П. Інтелектуальні системи професійної підготовки // Шляхи впровадження інноваційних технологій у підготовку, перепідготовку та підвищення кваліфікації фахівців ПТО: Матер. IV міжн. наук.-практ. конф. Зб. 1. – Донецьк: ДІПО ІПП, 2007. – С. 56-63.
2. Костюченко М.П. Концептуальна модель діяльності педагога професійного навчання в системі неперервної освіти // Післядипломна освіта педагогічних працівників професійно-технічних навчальних закладів у системі неперервної освіти: теорія, досвід, перспективи: Матер. міжн. наук.-практ. конф. Зб.1. – Донецьк: ДІПО ІПП, 2006. – С.96-102.
3. Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи: Монографія / За ред. Г.А. Зязюна. – К.: Вид-во «Віпол», 2000. – 636с.
4. Олійник В.В. Організація основи управління підвищенням кваліфікації педагогічних працівників. Монографія. К.: Міленіум, 2003
5. Сілаєва І.Є., Заславська С.О. Експериментальна модель підвищення кваліфікації: проблеми та перспективи. – Профтехосвіта: Шкільний світ. – №10. – Жовтень. – 2009. – С. 7-10.

Інститут післядипломної освіти інженерно-педагогічних працівників  
Університету менеджменту освіти

**СТРАТЕГІЯ ФОРМУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-  
КОМУНІКАЦІЙНОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ  
РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ  
ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ**

**Вступ. Постановка проблеми.** Інтеграція України до європейського та світового наукового, економічного та освітнього просторів вимагає реформування національної системи професійно-технічної освіти (ПТО), що є однією з фундаментальних передумов прогресивного розвитку вітчизняної економіки в умовах переходу до постіндустріального, інформаційного суспільства. Це, у свою чергу, зумовлює утвердження інноваційних пріоритетів та підходів до процесу професійної підготовки робітничих кадрів. А вирішення проблеми підготовки кваліфікованих робітників відповідно до вимог національних і міжнародних стандартів є неможливим без впровадження випереджувальних змін у систему післядипломної педагогічної освіти педагогічних працівників навчальних закладів системи професійно-технічної освіти.

Національна Академія педагогічних наук України Інститут післядипломної освіти інженерно-педагогічних працівників Університету менеджменту освіти (ІПО ІПП УМО) є провідним вищим навчальним закладом, у якому розроблено динамічні багаторівневі моделі підвищення кваліфікації педагогів професійної школи, що мають на меті формування та розвиток адекватних вимогам сьогодення складових професійної компетентності педагогів професійної школи і передбачають їх курсову соціально-гуманітарну, функціональну та галузеву підготовку.

Важливим аспектом організації післядипломної педагогічної освіти працівників системи ПТО є розробка науково-методичного супроводу змістовного та процесуального компонентів підвищення кваліфікації в курсовий та міжкурсний періоди з урахуванням вимог моделі інноваційної діяльності педагога професійної школи та структури його професійної компетентності [1].

Проблемам вдосконалення системи післядипломної педагогічної освіти присвячені наукові праці відомих педагогів-дослідників, наприклад Н. В. Кузьміної, В. С. Безрукової, І. А. Зязюна, О. Е. Коваленко, В. В. Олійника, В. А. Семиченко, Н. Г. Ничкало, Л. І. Даниленко та багатьох інших. Проблеми післядипломної педагогічної освіти з андрагогічних позицій досліджено в роботах С. І. Змейова, І. О. Колеснікова, А. Є. Марон, С. І. Винокурової, В. В. Олійника, Н. Г. Протасової, В. П. Беспалько та інших.

Водночас нові вимоги до професійної компетентності педагогічних працівників системи ПТО в умовах інформатизації освіти й виробництва та необхідність узгодження існуючих форм подання змісту навчання й форм орга-

нізації навчальної діяльності з андрагогічними принципами навчання дорослих і актуальними моделями інноваційної діяльності педагога професійної школи потребують удосконалення освітнього процесу в системі курсового й міжкурсового підвищення кваліфікації в контексті комп'ютеризації цього процесу [2].

**Метою** даного виступу є розгляд перспективних напрямків формування адекватного вимогам сучасності інформаційно-комунікаційного забезпечення (яке є складовою науково-методичного забезпечення) розвитку науково-методичної компетентності педагогічних працівників системи ПТО у курсовий та міжкурсовий періоди підвищення їх кваліфікації.

**Виклад основного матеріалу.** Стратегія формування науково-методичного забезпечення процесу підвищення кваліфікації педагогічних працівників системи ПТО має спиратись на методологічний базис антропологічного, системного та акмеологічного підходів до неперервної освіти, що дозволяє розглядати підвищення кваліфікації як процес розвитку суб'єктивної та об'єктивної здатностей педагога до ефективного здійснення своєї професійної діяльності. Цей процес є системно-структурним взаємозв'язком між:

- рівнями професійної компетентності педагога, які виникають у ході його післядипломної освіти;
- змістовним, нормативним та організаційно-технологічним освітніми планами;
- процесом і результатом освітньої діяльності.

Науково-методичне забезпечення підвищення кваліфікації педагогічних працівників професійно-технічних навчальних закладів (ПТНЗ) має на меті:

- забезпечення неперервного розвитку професійної компетентності педагогічних працівників відповідно до вимог сучасної освітньої парадигми та сучасних соціально-економічних умов;
- забезпечення структурно-змістовної та ситуаційної гнучкості процесу підвищення кваліфікації;
- впровадження в процес підвищення кваліфікації інноваційних організаційних форм і методів навчання;
- впровадження в процес підвищення кваліфікації адекватних вимогам сучасності інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ);
- забезпечення прогностичного характеру змісту підвищення кваліфікації.

Під час проектування та реалізації процесу підвищення кваліфікації педагогів професійної школи в курсовий та міжкурсовий періоди слід враховувати, що однією з найважливіших особливостей дорослої аудиторії є неоднорідність: за рівнем професійної компетентності, віком, стажем роботи, мотивами, іншими індивідуальними та соціальними характеристиками. Стратегія формування науково-методичного забезпечення підвищення кваліфікації педагогічних кадрів професійної школи має базуватися на таких загальнометодологічних, андрагогічних та акмеологічних принципах:

- *принцип соціально-економічної детермінованості* визначає цільову, змістовну, методичну та організаційну сфери післядипломної



- педагогічної освіти; шляхом реалізації цього принципу державна освітня політика втілюється в практику, визначаються пріоритетні напрями розвитку системи післядипломної педагогічної освіти;
- *принцип системності* вимагає взаємоузгодження всіх компонентів післядипломної педагогічної освіти: цілей, завдань, принципів, методів, змісту, що дозволяє розглядати її як повноцінну систему;
  - *принцип наступності*, врахування якого дає змогу забезпечувати несуперечливі та логічно обґрунтовані переходи від наявних до перспективних станів розвиненості професійної компетентності педагога;
  - *принцип послідовності*, реалізація якого уможливорює оптимальне планування змісту післядипломної педагогічної освіти, стимулює самоосвітню діяльність педагога, забезпечує комплексність у розробці навчальних програм, методичних посібників, інших складових науково-методичного забезпечення підвищення кваліфікації;
  - *принцип комплекторності*, який вимагає гармонійного поєднання всіх напрямів розвитку особистості педагога професійної школи; цей принцип набуває особливого значення, через комплексний характер та взаємопов'язаність всіх компонентів процесу післядипломної освіти;
  - *принцип науковості*, який має два аспекти; по-перше, оскільки однією з цілей післядипломної педагогічної освіти є оновлення когнітивно-абілітативного домену професійно-педагогічної компетентності особистості, то названий розвивальний процес має спиратися на новітні результати наукових досліджень; по-друге, сама система післядипломної освіти повинна будуватися на актуальних наукових засадах і використовувати адекватні сучасним психолого-педагогічним та суспільно-економічним вимогам освітній технології;
  - *принцип прогностичності*, сутність якого полягає в тому, що післядипломна педагогічна освіта має не лише задовольняти поточні потреби розвитку фахівців, але й повинна бути випереджувальною за характером, має передбачати перспективні перетворення національного та світового освітніх просторів;
  - *принцип контекстності навчання*, тобто спрямованість навчання на досягнення конкретних, життєво важливих цілей, проектування освітнього процесу з урахуванням запитів професійної та соціальної діяльності його учасників;
  - *принцип актуалізації результатів навчання*, який передбачає невідкладне застосування на практиці надбаних елементів професійно-педагогічної компетентності;
  - *принцип навчання в діяльності*, який вимагає апробації отриманих знань на практиці з метою їх практичного осмислення;
  - *принцип проблемно-ситуативної організації навчання*, який вимагає організувати процес оновлення когнітивних та абілітативних складових компетентнісного домену особистості у вигляді активного діяльнісного

пошуку й опанування на відміну від традиційного пасивного сприйняття й некритичного осмислення;

- *принцип стимулювання самоосвіти й самостійності в навчанні*, без врахування вимог якого проблемно-ситуативна організація навчання не може набути характеру активної пошукової діяльності, що є особистісною цінністю, а не простим професійним обов'язком педагога.

В існуючій системі підвищення кваліфікації педагогічних працівників професійної школи основним є протиріччя між традиційною моделлю «фронтального» розвитку професійно-педагогічної компетентності та необхідністю розробки, апробації та впровадження нових форм навчання, які передбачають збільшення частки та підвищення ефективності керованої самоосвітньої діяльності слухачів курсів підвищення кваліфікації, диференціацію змістовного та індивідуалізацію процесуального компонентів навчального процесу.

Враховуючи вищесказане, науково-педагогічні працівники ІПО ІПП УМО під час проектування та реалізації науково-методичного забезпечення процесу підвищення кваліфікації педагогічних працівників ПТНЗ приділяють велику увагу використанню інноваційних засобів здійснення цього процесу. Одним з них є використання відповідних вимогам сучасності інформаційно-комунікаційних (зокрема комп'ютерних) технологій.

Актуальність даного напрямку пояснюється тим, що названі технології охоплюють усі сфери суспільного життя та виробництва, стають невід'ємною складовою навчально-виробничого процесу професійної підготовки кваліфікованих робітників у закладах професійної освіти. Тому впевнене оперування сучасними інформаційно-комунікаційними технологіями є актуальним завданням для педагогічної спільноти, що відображено в державній програмі «Інформаційні та комунікаційні технології в освіті і науці» на 2006-2010 роки [3].

Саме з цих причин в ІПО ІПП УМО програма підвищення кваліфікації педагогічних працівників професійної школи містить навчальний модуль «Інформаційні комп'ютерні технології. Комп'ютерна графіка» (обсягом 10-18 годин залежно від форми навчання). Цілями вивчення якого є:

- розвиток (у разі необхідності – формування) умінь використання базового програмного забезпечення (операційної системи, сімейство Microsoft Windows або його відкриті, вільні та безкоштовні аналоги, наприклад Linux, FreeBSD тощо) персонального комп'ютера;
- розвиток (у разі необхідності – формування) умінь використання комплексів офісних додатків до операційної системи персонального комп'ютера (переважно Microsoft Office або його відкриті, вільні та безкоштовні аналоги, наприклад Open Office, Libre Office тощо);
- розвиток (у разі необхідності – формування) умінь користування популярними підсистемами глобальної мережі Інтернет (Worldwide Web WWW, Всесвітнє Павутиння, E-Mail – електронна пошта тощо);

- розвиток (у разі необхідності – формування) знань і вмінь з основ розробки гіпертекстових систем (переважно неформальний вступ до технологій розробки клієнтської частини сайтів системи Worldwide Web, Веб-сайтів);
- розвиток (у разі необхідності – формування) знань і вмінь з основ комп'ютерних графічних технологій.

Як свідчать результати аналізу результативності вивчення вищезазначеного навчального модуля, можливість досягнення позитивних результатів значною мірою залежить від попередньої підготовленості слухачів та рівня її структури їх навчальної мотивації. У будь-якому випадку, процес впровадження сучасних інформаційно-комунікаційних технологій у післядипломну педагогічну освіту не може обмежуватися лише рамками викладання окремих ІКТ-специфічних навчальних дисциплін.

З метою розширення й збагачення інформаційного насичення освітнього середовища та створення додаткових умов для всебічного розвитку інформаційної складової професійної компетентності педагогів системи ПТО, для розвитку вмінь постійно й безпосередньо взаємодіяти із комп'ютерною технікою в процесі підвищення кваліфікації у курсовий період в ІПО ІПП УМО широко впроваджуються ІКТ, які супроводжують весь процес курсового розвитку професійно-педагогічної компетентності слухачів.

Комп'ютерна мережа ІПО ІПП УМО складається з локальних підмереж кафедр, відділів, електронної бібліотеки, має швидкісний канал клієнтського підключення (без постійного ІР) до глобальної мережі Інтернет. Цим забезпечується ефективний доступ слухачів до локальних інформаційних ресурсів, доступ до ресурсів мережі Інтернет та її популярних підсистем, можливість дистанційного спілкування слухачів курсів підвищення кваліфікації з викладачами кафедр з метою отримання консультаційної допомоги, отримання актуальної інформації щодо новітніх виробничих технологій різних галузей виробництва, інноваційних освітніх та власне інформаційно-комунікаційних технологій. ІПО ІПП УМО має також швидкісний канал серверного підключення (з постійним ІР і зареєстрованим доменним ім'ям [www.ipro.dn.ua](http://www.ipro.dn.ua)) до глобальної мережі Інтернет, що дає змогу підтримувати власний повноцінний Веб-сервер.

Така система інформаційних комунікацій забезпечує можливість організувати навчальну діяльність слухачів курсів підвищення кваліфікації в різних формах: у фронтально-груповій (лекції, семінари), в індивідуальній (керована самостійна робота), у малих групах професійної спрямованості (семінари, практичні заняття, тематичні дискусії, тренінги, ділові ігри тощо).

У процесі курсового розвитку професійно-педагогічної компетентності слухачів реалізуються такі дидактичні можливості інформаційно-комунікаційних технологій:

- індивідуалізація процесуальних компонентів навчального процесу;
- диференціація змісту навчання відповідно до фахової спеціалізації слухача;

- забезпечення високого ступеня наочності в процесі викладання;
- забезпечення широкої ресурсної бази освітнього середовища;
- забезпечення зворотного зв'язку в процесі навчання.

Підвищення кваліфікації педагогічних працівників навчальних закладів системи ПТО реалізується за очною, очно-дистанційною та заочною формами навчання. Поряд із загальним для всіх них, кожна форма навчання має специфічне інформаційно-комунікаційне забезпечення.

Для слухачів, які підвищують кваліфікацію за очною формою, розроблено науково-методичні комплекси, які забезпечують можливість реалізації групової та індивідуальної навчальної діяльності й містять такі специфічні інформаційно-комунікаційні складові:

- комп'ютерну реалізацію тестів вхідного (вихідного) контролю навчальних досягнень слухачів;
- додатковий до занять різних видів з різних тем інформаційний матеріал професійної спрямованості (інформація про інноваційний педагогічний досвід, новітній виробничий досвід, технологічна інформація тощо) на електронних носіях у різних відповідних до вимог оптимальної якості сприйняття форматах інформаційного обміну;
- конспекти лекцій у текстових форматах інформаційного обміну та їх аналоги не суцільно текстової природи (мультимедійні аналоги);
- покажчики рекомендованих до використання під час керованої самостійної роботи друкованих, електронних локальних та мережевих джерел інформації.

Проводиться експеримент з дослідження ефективності використання робочих зошитів (зокрема електронних) у процесі вивчення навчальних модулів «Методика професійно-теоретичної підготовки фахівців за галузевою спрямованістю» (складова інваріантного компоненту) та «Інтерактивні технології навчання професії» (складова варіативного компоненту) при підвищенні кваліфікації педагогічних працівників ПТНЗ за очною формою навчання.

Заочна форма підвищення кваліфікації педагогічних працівників системи ПТО передбачає наявність збільшеної вагової частки індивідуальної керованої самостійної роботи слухачів, виконання завдань поточного контролю навчальних досягнень та написання підсумкової випускної роботи за індивідуально обраною слухачем темою. Обсяг керованої самостійної роботи порівняно з очною формою навчання є більшим на 50%.

Науково-методичні комплекси, які розроблено для забезпечення підвищення кваліфікації педагогів системи ПТО за заочною формою навчання, містять такі специфічні інформаційно-комунікаційні складові:

- комп'ютерну реалізацію тестів вхідного (вихідного) контролю навчальних досягнень слухачів;
- додатковий до занять різних видів (особливо – до керованої самостійної роботи) інформаційний матеріал професійної спрямованості на електронних носіях у різних відповідних до вимог оптимальної якості сприйняття форматах;

- конспекти лекцій у текстових форматах інформаційного обміну та їх аналоги не суцільно текстової природи (мультимедійні аналоги);
- покажчики рекомендованих до використання під час керованої самостійної роботи друкованих, електронних локальних та мережевих джерел інформації.

Специфічною особливістю підвищення кваліфікації педагогів системи ПТО за *очно-дистанційною* формою є використання мережевих інформаційно-комунікаційних технологій для підтримки дидактично необхідного спілкування учасників навчального процесу під час дистанційного (найдовшого) його етапу. Зокрема, широко використовуються технології, що базуються на можливостях глобальної мережі Інтернет, а саме:

- технології дистанційного навчання (так зване «електронне навчання», E-learning);
- електронна пошта (E-Mail);
- системи оперативного обміну стислими інформаційними повідомленнями (так званий Інтернет-пейджинг, наприклад ICQ);
- системи голосового зв'язку та відеозв'язку через Інтернет (наприклад Skype).

Основним засобом інформаційно-комунікаційного забезпечення підвищення кваліфікації педагогічних працівників професійної школи за очно-дистанційною формою навчання є підрозділ офіційного Веб-сайту інституту, який розроблено і технічно підтримується за допомогою широко відомої у світовому освітньому Веб-просторі системи Moodle.

Організація курсів підвищення кваліфікації починається з індивідуальної реєстрації слухачів адміністраторами вищеназваної підсистеми, які об'єднують слухачів у групи згідно з навчальним планом. Слухачі починають навчання і проходженням вхідного тестування з навчальних дисциплін, передбачених навчальним планом. Результати тестування автоматично фіксуються системою й зберігаються для подальших аналізів та звітів. Вже на початку курсового періоду підвищення кваліфікації слухачі мають змогу ознайомитися з розкладом занять та графіком консультацій викладачів на весь термін навчання.

В описуваній системі для кожної категорії слухачів надано інваріантний та варіативний навчальний матеріал з усіх навчальних дисциплін, передбачених навчальним планом підвищення кваліфікації. З кожної навчальної дисципліни розроблені і є доступними засобами Worldwide Web (за наявності унікального псевдоніма (логіна) та індивідуального коду доступу (пароля), які слухач отримує під час реєстрації) науково-методичні комплекси, до складу яких зокрема входять:

- комп'ютерна реалізація тестів вхідного (вихідного) контролю навчальних досягнень слухачів;
- додатковий до занять різних видів (особливо – до керованої самостійної роботи) інформаційний матеріал професійної спрямованості;
- конспекти лекцій у текстових форматах та їх мультимедійні аналоги;

- покажчики рекомендованих до використання під час керованої самостійкої роботи друкованих, електронних та мережевих джерел інформації.

Для забезпечення дидактично напруженого двостороннього зв'язку під час керованої самостійкої роботи слухачів упродовж дистанційного етапу навчання за очно-дистанційною формою використовуються такі форми спілкування на відстані, як Веб-форум та Веб-чат, що технічно підтримуються за допомогою системи Moodle. Активно використовуються також електронна пошта й система Skype.

Окремим завданням дистанційного етапу є участь слухачів ряді Інтернет-семінарів, для забезпечення проведення яких розроблено: перелік тем доповідей слухачів, покажчики актуальних Веб-джерел професійної спрямованості за фаховою спеціалізацією слухачів для підготовки доповідей. При проведенні Інтернет-семінарів використовуються системи Moodle та Skype, сумісне застосування яких дозволяє реалізувати режими телефонної конференції, відеоконференції, а також використовувати деякі інші нетрадиційні режими спілкування (наприклад, спільне використання екрану, можливе завдяки Skype).

Поточне керування написанням підсумкової випускної роботи слухачем курсів підвищення кваліфікації, який навчається за очно-дистанційною формою, здійснюється за допомогою Веб-чату, Інтернет-пейджингу, голосового зв'язку, відеозв'язку та електронної пошти.

Система післядипломної педагогічної освіти педагогічних працівників включає два періоди розвитку їх професійної компетентності: курсовий та міжкурсний. Вище було описано концептуальні підходи й приклад практичної реалізації стратегії формування інформаційно-комунікаційного забезпечення розвитку професійної компетентності педагогічних працівників системи ПТО у курсовий період. Але комплекс заходів у вищезазваному аспекті не може обмежуватись рамками одного лише курсового періоду.

Перспективним напрямом інформаційно-комунікаційного забезпечення післядипломної педагогічної освіти педагогів професійної школи в міжкурсний період є організація та підтримка для широкої аудиторії гнучких, базованих на можливостях Worldwide Web освітньо-інформаційних середовищ [4; 5]. Так, кафедрою методики професійного навчання і новітніх технологій виробництва ІПО ІПП УМО за допомогою системи Moodle організований і підтримується постійно діючий міжнародний галузевий науково-методичний Веб-семінар «Інноваційні технології при підготовці електрогазозварників». Наявність такого семінару дозволяє:

- організувати між його учасниками ефективний обмін педагогічним досвідом та ознайомлення з новітніми виробничими технологіями;
- встановлювати ефективні комунікативні зв'язки між педагогами професійної школи, науковими співробітниками провідних інститутів та представниками виробництва;

- проводити оперативне консультування з боку професорсько-викладацького складу ІПО ІПП УМО завдяки ефективному зворотному зв'язку у режимі on-line.

Педагогічні працівники мають можливість застосовувати подану в матеріалах Веб-семінару науково-методичну інформацію для вдосконалення професійної діяльності у міжкурсовий період.

**Висновки.** Широке впровадження в навчальний процес курсів підвищення кваліфікації інформаційно-комунікаційних технологій є важливим додатковим чинником, який сприяє більш ефективному розвитку професійної компетентності педагогів професійної школи й пропагує адекватне умовам сучасної освітньої парадигми впровадження сучасних ІКТ у навчально-виробничий процес професійно-технічних навчальних закладів.

Описана стратегія формування інформаційно-комунікаційного забезпечення розвитку професійної компетентності педагогічних працівників системи ПТО може використовуватись в освітніх середовищах широкого спектру закладів післядипломної педагогічної освіти.

### Список використаних джерел:

1. Адольф В. А. Профессиональная компетентность современного учителя: монография / В. А. Адольф – Красноярск: КГУ, 1998. – 310с.
2. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи / за заг. ред. О. В. Овчарук. – К. : «К.І.С.», 2004. – 112 с.
3. Комп'ютерно-орієнтовані системи навчання: збірник наукових праць. Вип. 4 / М-во освіти і науки України, НПУ ім. М.П. Драгоманова; відп. ред. М. І. Жалдак. – К., 2001. – 230 с.
4. Краевский В. В., Бережнова Е. В. Методология педагогики: новый этап / В. В. Краевский, Е. В. Бережнова – М., 2006. – 394 с.
5. Краевский В. В., Хуторской А. В. Предметное и общепредметное в образовательных стандартах / В. В. Краевский, А. В. Хуторской // Педагогика. – 2003. – № 3. – С.3-10.

**Красильник Ю.С.**

**Інститут відкритої освіти  
Університету менеджменту освіти**

## **ПЕРСПЕКТИВИ ВПРОВАДЖЕННЯ ІННОВАЦІЙ В ПРОФЕСІЙНІЙ ОСВІТІ**

Сучасна професійна освіта вимагає принципової зміни ролі фахівця, його взаємовідносин з суб'єктами діяльності. Реалізація завдань такого роду в системі професійної освіти залежить від її стану, що потребує об'єктивного аналізу нагромадженого вітчизняного досвіду – найважливішого джерела визначення напрямів стратегічного розвитку професійної освіти.

В дослідженнях науковців висувається ряд проблем теоретичного, методологічного та методичного характеру, які відносяться до пошуку шляхів підвищення ефективності професійної освіти. С. Батишев зауважував, що не можна терміни "професійна освіта" та "професійна підготовка" тлумачити однаково, адже професійна освіта – це процес і результат професійного становлення та розвитку особистості, що супроводжується оволодінням знаннями, навичками та вміннями з конкретної професії, а професійна підготовка – це організація навчання майбутніх фахівців через різні форми професійної освіти [2, с. 41]. Розвиток неперервної професійної освіти С. Батишев обґрунтовує на основі таких принципів як:

- цілісність єдиної системи неперервної освіти і наступність різних її видів, форм з урахуванням послідовного ускладнення придбаних знань і вмінь;
- випереджувальний характер навчання на основі прогнозування науково-технічного розвитку та умов організації праці;
- орієнтація на всебічний, гармонійний розвиток особистості фахівця, поєднання його інтересів з інтересами суспільства;
- гнучкість і динамічність різних форм навчально-виховного процесу, їх поєднання з умовами виробництва, що швидко змінюються, зі впровадженням нових технологій;
- мотивація усвідомленої необхідності постійного удосконалення знань, умінь й навичок, гарантованість професійного та соціального просування робітників за умов неперервного навчання, високопродуктивної та якісної праці [2, с. 98].

Важливою особливістю неперервної професійної освіти С. Батишев вважав її спрямованість на майбутнє, на розв'язання багатогранних проблем розвитку суспільства на основі використання одержаних знань.

Впровадженню інформаційно-комунікаційних технологій у навчальний процес присвячені праці Н. Апатової, Н. Балик, В. Бикова, І. Булах, В. Руденка та ін. Ці дослідження вказують на те, що надзвичайно стрімкий розвиток інформатики та інформаційно-комунікаційних технологій, зростан-



ня їх ролі в інформаційному суспільстві ініціюють проблему постійного удосконалення методики навчання.

Поняття "технологія" та "технологічний підхід" в освіті розглядали С. Батишев, Л. Виготський, П. Гальперін, Г. Селевко, Н. Тализіна та ін., ідеї яких стали джерелом процесу формування якісно нових умінь під час навчання.

Внесок праць учених у дослідження компетентнісного підходу в професійній освіті – П. Ананьєв, С. Гончаренко, Н. Кузьміна та ін. – є основою щодо окреслення та визначення перспектив впровадження інновацій у зміст професійної освіти.

Методичні та дидактичні проблеми впровадження інновацій у зміст професійної освіти висвітлені в роботах С. Батишева, Я. Глинського, Ю. Дорошенка, Н. Макарової та ін.

Аналіз науково-освітньої думки дає підстави для висновку, що теорія професійної освіти знаходиться в стані постійного пошуку. Зокрема, С. Батишев вважав, що подальший розвиток науково-технічного прогресу, автоматизація галузей економіки визначають необхідність підготовки фахівців високої кваліфікації, що в свою чергу потребує запровадження інноваційних форм і методів навчання. З одного боку система професійної освіти, як важливий елемент суспільства, має постійно відстежувати тенденції інноваційної політики та пріоритетні напрями інноваційної діяльності з метою забезпечення відповідної підготовки майбутніх фахівців, а з іншого боку – сама система є споживачем інноваційних технологій. Саме тому науковці всього світу приділяють пильну увагу вивченню питання інноваційних технологій в освіті. На заході дослідження за даною проблематикою ведуться з кінця 50-х років ХХ сторіччя і з початку 90-х років – у нашій країні.

Зроблений нами загальний огляд наукових досліджень не виявив праць, які розкривають комплексно питання, що визначають характер завдань розвитку інноваційних технологій у професійній освіті. Тому завданням даної статті є обґрунтування теоретико-методичних засад та перспектив розвитку інноваційних технологій у професійній освіті з огляду на глобалізацію, інновації інформаційного суспільства, стрімкі суспільно-економічні трансформації, зміни освітніх парадигм.

Система професійної освіти розглядається нами як багатофункціональна, відкрита, самостійна, своєрідна фаза процесу неперервної освіти, яка має свої завдання, зміст, форми та методи, функціонує шляхом реалізації складних організаційних та змістово-процесуальних зв'язків.

Теоретико-методологічну основу розвитку інноваційних технологій у професійній освіті становлять праці українських та зарубіжних учених із проблем: філософії неперервної освіти (В. Андрущенко, І. Зязюн, В. Кремень, В. Лутай); системного аналізу (В. Афанасьєв, М. Каган, В. Кузьмін); теорії формування особистості в різних педагогічних системах (А. Макаренко, В. Сухомлинський); теорії освітніх систем та їх розвитку (А. Алексюк, Ю. Бабанський, В. Безпалько, Б. Гершунський, С. Гончаренко); професійної

підготовки науково-педагогічного працівника (О. Абдуліна, О. Дубасенюк, О. Пехота, О. Савченко, С. Сисоева та ін.); вищої освіти (В. Луговий, В. Сластьонін, А. Щербаков); післядипломної освіти (В. Бондар, Е. Еріксон, С. Крисюк, В. Маслов та ін.); підготовки науково-педагогічного працівника в зарубіжній школі (Б. Вульфсон, М. Лещенко, Н. Ничкало, Л. Пуховська, О. Сухомлинська); професійної адаптації й морально-правової відповідальності науково-педагогічного працівника (Г. Васянович, О. Мороз, Є. Павлютенков, Р. Хмелюк); психологічної підготовки педагогів (Г. Балл, С. Максименко, В. Семиченко та ін.); організації навчального процесу в навчальних закладах (С. Архангельський, В. Козаков, Т. Сущенко та ін.); оптимізації навчання й розвитку особистості (Л. Занков, М. Поташник, Г. Щукіна); андрагогіки (А. Деркач, Н. Кузьміна, Л. Орбан); неперервної освіти (П. Бертальген, Х. Дейва, Р. Кідд, З. Фор, Т. Хюген); ідеї та положення, викладені у державних нормативно-правових документах України з проблем освіти, у тому числі професійної.

На думку українських науковців, на початку ХХІ століття процес створення та нагромадження нових знань спричинив перехід до якісно нового стану: знання стали самостійною продуктивною силою [3].

Термін "інновація" (з пізньолатинської *innovatio* – оновлення, новизна, зміна) означає нововведення, тобто цілеспрямовані зміни, які вносять в середовище впровадження нові стабільні елементи (нововведення), що викликають перехід системи з одного стану в інший.

За світовим баченням, інноваційна діяльність вбирає в себе наукову, науково-технічну і технологічну діяльність як невід'ємні складові повного циклу створення нового продукту. Відповідність рівня освіти рівню науково-технологічного і фінансово-економічного розвитку суспільства обумовлює інноваційний потенціал країни. С. Батишев вважав, що інновація є комплексним процесом створення, розповсюдження та використання нового практичного засобу (новизни, нововведення) в галузі техніки, технології, наукових досліджень. Вітчизняні вчені (І. Зязюн, Л. Даниленко, І. Єрмаков, О. Савченко, М. Ярмаченко) розглядають інновацію в освіті як процес створення, поширення й використання нових засобів (нововведень) для розв'язання тих педагогічних проблем, які досі розв'язувались по-іншому; продукти інноваційної освітньої діяльності, які характеризуються процесами створення, розповсюдження та використання нового засобу в галузі педагогіки та наукових досліджень.

Освітня інновація складається з психолого-педагогічної, соціально-економічної та науково-виробничої новизни. Психолого-педагогічна (або педагогічна) інновація, в свою чергу, складається з дидактичної, виховної та управлінської. Отже, інновація є складним системним утворенням, яке має внутрішню і зовнішню структури.

Важливим напрямом діяльності держави є моніторинг інноваційної діяльності – систематичний збір, обробка та аналіз інформації про перебіг інноваційних процесів, практичні наслідки заходів держави щодо стимулю-

вання і регулювання інноваційної діяльності в країні, результати реалізації пріоритетних напрямів інноваційної діяльності [5].

Стрімкий розвиток інноваційних технологій і світові процеси глобалізації стали причиною масштабних освітніх реформ. Важливими чинниками, які впливають на освіту є: розвиток економіки знань, що перетворює освіту на продуктивний сектор та зумовлює якісно нові вимоги до менеджменту знань в освітній системі; якісно новий етап розвитку інформаційно-комунікаційних технологій, що слугують як засобом поширення та активізації процесів економічної, політичної та культурної глобалізації, так і самостійним важелем освітніх змін [6, с. 391].

У 1978 р. група вчених, яка досліджувала стратегії навчання, у доповіді Римському клубу запропонувала два терміни "традиційне (нормативне) навчання" та "інноваційне навчання", з метою зауважити на неадекватність принципів традиційного навчання вимогам сучасного суспільства до особистості, її пізнавальних можливостей.

Інноваційне навчання – зорієнтована на динамічні зміни в навколишньому світі навчальна діяльність, яка ґрунтується на оригінальних методиках розвитку різноманітних форм мислення, творчих здібностей, високих соціально-адаптаційних можливостей особистості [4, с. 339]. З'являється нова наука – педагогічна інноватика – вчення про створення, оцінювання, освоєння і використання педагогічних новацій [4, с. 18].

Аналіз результатів дослідження про педагогічні інновації показує, що більшість із них спрямовані на оновлення змісту, методів, принципів та засобів навчання. Пріоритетними серед них є: особистісно орієнтоване навчання – 23,8%, розвивальне навчання – 15,6%, диференційне навчання – 11,9%, інтегроване навчання – 2,9%, рання соціалізація – 26,12%, національне виховання – 4,47%, моральне виховання – 8,95%, управлінська діяльність керівника – 5,9%. Педагогічна інноватика та її методологічний апарат можуть стати діючим засобом аналізу, обґрунтування і проектування модернізації професійної освіти. На жаль, хід інноваційних процесів у системі професійної освіти відзначає відсутність цілісності та системності в освоєнні новацій. Науково-педагогічних працівників, насамперед, цікавлять конкретні результати оновлень. Однак, важливо розуміти, що будь-яка інновація це не просто деяка ідея, метод, засіб, технологія або система, це процес впровадження і засвоєння цього нововведення.

Для ефективного впровадження будь-якого нововведення необхідно мати розроблені методи управління й організації інноваційних процесів. Крім детально розробленої новації (методики, форми, освітньої технології) необхідно чітко усвідомлювати як має відбуватися її впровадження, засвоєння і подальше супроводження.

Будь-яка освітня інновація починається з творчої особистості (носія інновації), який має певну педагогічну ідею (ядро інновації) і проводить експеримент (джерело інновації). У виконанні науково-педагогічного працівника його освітня діяльність – це мистецтво, але наскільки ефективним буде

впровадження даної інновації в інших навчальних закладах у значній мірі залежить саме від змісту інноваційної освітньої технології.

До навчальних інноваційних технологій відноситься такий набір операційних дій науково-педагогічного працівника, в результаті яких суттєво покращується мотивація суб'єктів навчання до навчального процесу. Серед таких технологій значне місце посідають технології особистісно-орієнтованого навчання, інтегративного, інформаційного, дистанційного, модульно-розвивального тощо.

До виховних інноваційних технологій відносяться засоби й прийоми впливу науково-педагогічного працівника на свідомість особистості суб'єкта навчання з метою формування в нього особистісних цінностей у контексті із загальнолюдськими. Наприклад, формування почуття патріотизму, національної гідності, духовного розвитку тощо.

До управлінських інноваційних технологій відносяться сучасні економічні, психологічні, діагностичні, інформаційні технології, що створюють умови для оперативного й ефективного прийняття керівником управлінського рішення.

Необхідно зауважити, що ключовою фігурою в процесі змін є науково-педагогічний працівник. Аналіз характеру ставлення науково-педагогічних працівників до проблем педагогічної інноваційної діяльності показує мотиваційну установку більшості з них на проведення активної інноваційної діяльності. Проте 80% опитаних вказують на те, що реалізація власної інноваційної діяльності можлива тільки через формування необхідних умов у таких сферах, як правова – реалізація вимог законодавства в галузі освітньої діяльності, соціально-економічна – створення механізмів акумулювання достатніх засобів для інноваційної діяльності, духовна – становлення сучасних гуманістичних, демократичних відносин в навчально-виховному процесі. Разом з тим необхідно враховувати результати дослідження, яке проведене К. Ангеловскі щодо розподілу педагогів за їх ставленням до інноваційної діяльності: новатори становлять 6,69%, передовики – 44,74%, помірні – 17,78%, ситуативні – 8,03%, консервативні – 22,75%. [1, с. 49-51].

Тому, на нашу думку, перших необхідно постійно підтримувати, обговорювати їх методики, концепції. Інших – залучати до процесу впровадження інновацій, формувати творчі якості.

В Положенні "Про порядок здійснення інноваційної освітньої діяльності" визначається, що інноваційною освітньою діяльністю є розроблення, розповсюдження та застосування освітніх інновацій. Тобто зміст поняття інноваційна педагогічна діяльність характеризується здатністю суб'єктів навчально-виховної діяльності до генерації педагогічних ідей, забезпечення умов для реалізації нових ідей в навчально-виховному процесі, аналізу результатів та їх оприлюднення.

Отже, інноваційні процеси в професійній освіті потребують принципово нових форм і механізмів взаємодії теорії і практики. Головними напрямками інноваційних перетворень можуть бути такі: педагогічна система в цілому, педагогічна теорія, діяльність науково-педагогічних працівників, слухачів

(курсантів), педагогічна технологія, зміст навчання та виховання, форми, методи, засоби навчально-виховного процесу, управління, його мета і результати.

Поряд з цим, перспективними напрямками подальших досліджень у даному питанні можуть стати теоретико-методологічні основи мотивації до досягнення високих результатів професійної діяльності, побудови інноваційного змісту професійної освіти, формування творчих якостей особистості в навчально-виховному процесі, експериментальної роботи у ВНЗ тощо.

#### **Список використаних джерел:**

1. Ангеловски К. Учителя и инновации / К Ангеловски. – М.: Педагогика, 1991. – 234 с.
2. Батышев С. Я. Блочно-модульное обучение / С. Я. Батышев. – М.: Транссервис, 1997. – 258 с., с. 41
3. Гуржій А. М., Каракай Ю. В., Петренко З. О., Вавіліна Н. І., Куранда Т. К. Інноваційна діяльність в Україні. Монографія / А. М. Гуржій, Ю. В. Каракай, З. О. Петренко та ін. – К.: УкрІНТЕІ, 2006. – 152 с.
4. Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології. Навчальний посібник / І. М. Дичківська. – К.: Академвидав, 2004. – 351 с.
5. Закон України "Про пріоритетні напрями інноваційної діяльності в Україні". – № 433-IV. – 2003. – 16 січня.
6. Сбруєва А. А. Тенденції реформування середньої освіти розвинених англомовних країн в контексті глобалізації (90-ті рр. ХХ – початок ХХІ ст.): Монографія / А. А. Сбруєва. – Суми: ВАТ "Сумська обласна друкарня". Видавництво "Козацький вал", 2004. – 500 с.

Заславська С. О.

Інститут післядипломної освіти  
інженерно-педагогічних працівників  
Університету менеджменту освіти

## КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПІДХІД В СИСТЕМІ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ МАЙСТРІВ ВИРОБНИЧОГО НАВЧАННЯ ПТНЗ

**Вступ. Постановка проблеми.** ХХІ століття вважається перехідним від кваліфікацій до компетенцій. Як відмічають в своїх роботах деякі науковці, *компетенція* – це доведена здатність до застосування знань, тобто до уміння мобілізувати свій потенціал для дій у конкретних ситуаціях.

Післядипломна освіта – це один з рівнів удосконалення професійної компетентності в системі багаторівневого формування професійної компетентності фахівця.

**Виклад основного матеріалу.** У інституті післядипломної освіти інженерно-педагогічних працівників Університету менеджменту освіти майже 60% контингенту, що підвищує кваліфікацію, – це майстри виробничого навчання. Цій категорії приділяється особлива увага. Через те, що саме майстер виробничого навчання у ПТНЗ відповідає за кінцевий результат усього педагогічного процесу при підготовці робітничих кадрів, тобто за переведення знань учнів у практичні професійні вміння та навички.

З метою забезпечення ефективності навчального процесу в інституті у курсовий період підвищення кваліфікації, цілеспрямованого відбору змісту навчання нами розроблена компетентнісна модель майстра виробничого навчання, яка представлена схемою 1.

Як свідчать дані схеми 1, *базові (професійні) компетенції* включають теоретичні знання з конкретної професії, вміння та навички виконувати технологічні процеси, операції, прийоми, тому майстер виробничого навчання обов'язково повинен мати робітничу кваліфікацію відповідного рівня. Для майстрів виробничого навчання є обов'язковим стажування на підприємствах, у навчально-практичних центрах для практичного опанування новітніми виробничими технологіями. Важко підготувати професійно-компетентного робітника в умовах, коли майстер виробничого навчання сам не володіє новітніми технологіями, новою технікою.

Поряд з тим, не менш важливим для майстра виробничого навчання є організація педагогічного процесу з метою передачі знань, умінь учням, що і є змістом його *методологічної професійної компетенції*. Ця складова базової професійної компетенції вдосконалюється під час психолого-педагогічного підвищення кваліфікації майстрів виробничого навчання в системі післядипломної освіти.

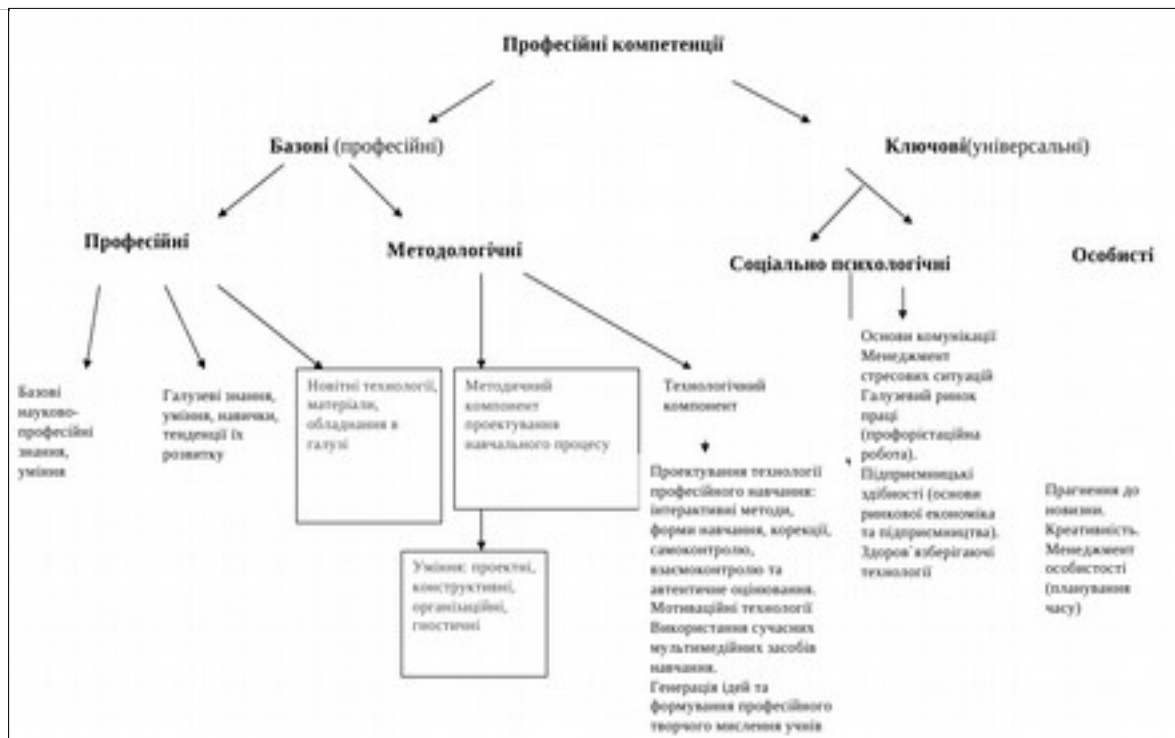


Схема 1 – Компетентнісна модель майстра виробничого навчання

В ІПО ІПП УМО навчальний план курсового підвищення кваліфікації майстрів виробничого навчання включає три *блоки модулів* підготовки:

- соціально-гуманітарний;
- функціональний;
- галузевий.

Кожен блок модулів складається з *навчальних модулів* за дисциплінами:

- педагогіка;
- психологія;
- методика професійного навчання;
- економіка й право;
- загальні питання охорони праці та БЖД.

З метою формування (удосконалення) професійних компетенцій майстрів виробничого навчання нами розроблені, впроваджені або проєктуються до впровадження у навчальний процес курсового підвищення кваліфікації педагогічних працівників цієї категорії в спеціальні модульні програми, відображено на схемі 2.

Дана система відбору змісту курсового підвищення кваліфікації майстрів виробничого навчання (схема 2) є відкритою та динамічною. На етапі попереднього діагностування (вхідне тестування) слухачів в програму навчання можуть бути внесені додаткові модулі, відкореговано кількість годин на окремі модулі та розроблено відповідний робочий план підвищення кваліфікації цієї категорії працівників ПТНЗ.

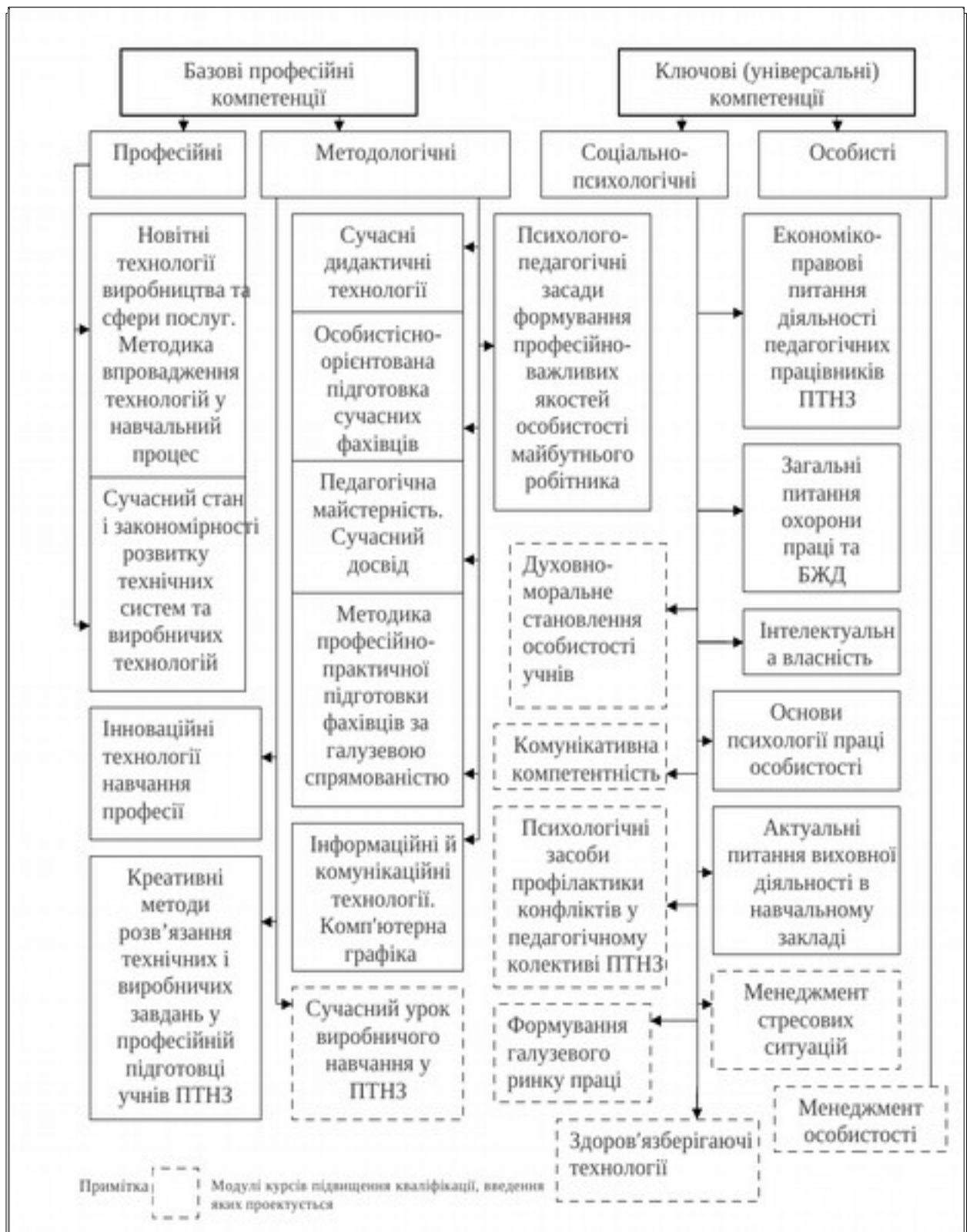


Схема 2 – Модульна модель відбору змісту курсового підвищення кваліфікації майстрів виробничого навчання ПТНЗ

**Висновки.** В основі будь якої концепції курсового підвищення кваліфікації майстрів виробничого навчання ПТНЗ, як і в тій конкретній, що ми пропонуємо, мають бути закладені наступні принципи:

- особистісно-орієнтована технологія навчання;
- навчання у відповідності з компетентнісною моделлю фахівця.



Захарова О. А., Истомина И. М.

Донской государственный технический университет

## ПОСТРОЕНИЕ МОДЕЛИ СПЕЦИАЛИСТА СВАРОЧНОГО ПРОИЗВОДСТВА В РАМКАХ СТАНДАРТОВ ТРЕТЬЕГО ПОКОЛЕНИЯ

**Введение.** Развитие науки и техники, быстрая смена одних технологий другими, рост инновационных процессов в сфере производства в России предъявляют новые требования к уровню подготовки специалистов. Сегодня обществу особенно необходимы профессионально компетентные, творчески мыслящие, способные принимать правильные решения личности.

Формирование современной профессиональной компетентности становится одной из основных функций всего процесса обучения. В связи с этим, одним из направлений модернизации российского образования является использование компетентностного подхода, что связано с расширением образовательного пространства за пределы формального образования в параллельные структуры непрерывного образования и с формированием навыков деятельности в конкретных ситуациях [6].

Актуальной проблемой высшего профессионального образования сегодня является отсутствие:

- единых программ подготовки выпускников в рамках стандартов третьего поколения;
- утвержденного перечня профилей согласно потребностям современного рынка труда;
- единых требований к выпускникам конкретного профиля;
- методологии формирования и развития компетенций в рамках компетентностно-модульного подхода;
- современной системы контроля достижения запланированных результатов обучения.

Реформы, происходящие в системе российского образования, ставят перед нами четыре фундаментальных вопроса «кого учить?», «для чего учить?», «чему учить?» и «как учить?». В Донском государственном техническом университете на протяжении многих лет ведутся педагогические исследования, связанные с внедрением компетентностного подхода в образовательную практику. Н. Ф. Ефремова, исследуя комплексную проблему формирования принципов компетентностного подхода к разработке образовательных программ и системы мониторинга учебного процесса, дает соотношение видов и форм средств оценивания используемых вузами, показывает, что разные методы имеют разную точность, валидность и эффективность оценивания. Под *эффективностью* понимается соотношение затрат и полученных результатов.

В зависимости от целей оценки, уровня, ступени или типа образовательной программы оценочные средства конструируются на разных уровнях сложности и неопределенности: от имеющих однозначное решение (ответ) до имеющих многозначность решений (ответов) или не имеющих на сегодня признанных решений (ответов). Оценочные средства должны проходить экспертизу внутри вуза или в учебно-методических объединениях вузов (УМО, являющихся основными разработчиками новых ФГОС ВПО), межвузовских объединениях или представителями работодателей, профессиональными сообществами. Данные средства должны быть полным и адекватным отображением требований ФГОС ВПО и ООП, обеспечивать решение оценочной задачи установления соответствия общих и профессиональных компетенций студентов по уровням обучения [4].

В международной практике *компетенции* определяют как систему социальных, нравственных и профессиональных ориентиров, позволяющих выпускнику «правильно» (разумно, продуктивно, приемлемо для окружающих и т.п.) вести себя в различных ситуациях - профессиональных и внепрофессиональных. Одной из целей введения компетентностного подхода является создание единой системы квалификаций. Условием создания единой Европейской системы квалификаций (ЕСК) является наличие согласованной, ясной и прозрачной для всех стран, легкой в применении системы дескрипторов, используемых для описания требований к знаниям, умениям и широким компетенциям выпускников на каждом из определенных в ЕСК квалификационных уровней. Стандартизация и синхронизация квалификационных уровней в образовании и экономике устанавливается с помощью специального механизма, так называемой *национальной рамки квалификаций* (НРК). Национальная рамка квалификаций Российской Федерации является инструментом сопряжения сфер труда и образования и представляет собой обобщенное описание квалификационных уровней, признаваемых на общегосударственном уровне, и основных путей их достижения на территории России [3]. Целью данного исследования является построение алгоритма формирования компетентностной модели выпускника и специалиста в области сварочного производства.

**Основные понятия и терминология.** В XVII веке немецкий философ, математик, юрист Г. В. Лейбниц ввел понятие модели, как удобной формы знаний об окружающем мире. Однако, термин «модель» неоднозначен и сегодня имеет множество определений.

*Модель в науке* – любой образ, аналог (мысленный или условный) какого-либо объекта, процесса или явления («оригинала» данной модели). Архангельский С. И. полагает, что всякая модель выражает собой приближенное, ограниченное представление, а объект представляется лишь с некоторых сторон, в его некоторых наиболее значимых свойствах и признаках [1].

*Компетентность* – это особый тип организации знаний, умений, навыков и фундаментальных способностей, которые позволяют личности быть успешной в определенном виде деятельности [5].

Под *компетентностной моделью* выпускника вуза понимается научная основа результата и процесса вузовской подготовки, обеспечивающая готовность и способность выпускников к успешной (продуктивной) деятельности в профессиональной и социальной сферах, содержательно представленная сложным составом (структурой) общих и профессиональных компетенций [10]. *Моделирование* – процесс синтеза элементов системы.

Основными принципами моделирования, согласно С. И. Архангельскому, являются: наглядность - выразительность модели (конструктивная, изобразительная, знаковая, символическая), определенность (четкое выделение определенных сторон изучения), объективность (независимость проведения исследований от личностных убеждений исследователя) [1].

**Алгоритм построения модели выпускника технического вуза.** Технические вузы при подготовке специалистов сегодня учитывают в большей степени внутренние стандарты образовательной сферы и, в меньшей степени, – требования к выпускникам на рынке труда. В современных рыночных условиях невозможен режим, обеспечивающий выпускнику постепенное приобретение профессиональных навыков и доведение его до требуемого уровня компетентности и профессионализма, поэтому даже успешный студент технического вуза, став выпускником, может оказаться неконкурентоспособным на рынке труда.

Анализ и изучение требований рынка, предъявляемых к современным специалистам, позволяют моделировать компетентностный подход в вузах и наборы компетенций как систему со многими параметрами и обратной связью [9].

Модель выпускника – это система качеств личности специалиста – выпускника высшего профессионального учебного заведения, это цель, идеальное представление результата деятельности образовательной системы по созданию специалиста. Построение модели выпускника вуза является одним из этапов педагогического целеполагания [7]. Процесс моделирования включает в себя следующие этапы:

- постановка целей моделирования;
- выявление основных элементов модели и его свойств;
- создание общей структурной схемы – определение базовых и вспомогательных свойств;
- выбор формы представления модели;
- анализ соответствия полученной модели поставленным целям и проверка ее адекватности.

Алгоритм построения модели компетентностной программы подготовки выпускника может быть представлен следующим образом:

- постановка целей и задач образовательной программы;
- определение профиля подготовки; установление достаточности областей, видов и задач профессиональной деятельности, набора компетенций из ФГОС ВПО;
- определение компетенций по программе подготовки с учетом профиля;

- экспертиза компетентностной модели выпускника преподавателями, студентами и работодателями;
- проверка и корректировка полученной модели, с учетом поставленных целей и задач.

**Модель специалиста в области сварочного производства по направлению 150700 «Машиностроение» в рамках компетентностного подхода.** Целью образовательной программы является подготовка квалифицированного, востребованного специалиста по направлению 150700 «Машиностроение» и формирование у него системы знаний, умений, навыков, а также определенных личностных и профессиональных качеств, необходимых для профессиональной деятельности в области сварочного производства.

Основной вид профессиональной деятельности: производственно-технологический.

Задачами профессиональной деятельности являются:

- разработка технологического процесса сварки;
- технологическая подготовка производства сварочных работ;
- эксплуатация сварочного оборудования, источников питания;
- оценка соответствия изготовленных изделий критериям качества методами визуального и измерительного контроля;
- расчет технико-экономической эффективности проектных и технологических решений по изготовлению сварных изделий;
- анализ и оценка производственных и непроизводственных затрат;
- оформление технологической документации.

В соответствии с целями основной образовательной программы и задачами профессиональной деятельности выпускник по направлению подготовки 150700 «Машиностроение», должен обладать общекультурными и профессиональными компетенциями, прописанными стандартом, а также специальными (профильными) компетенциями.

Наличие данных компетенций формирует профессионала в своей области, конкурентоспособного на рынке труда. В качестве модели формирования компетенций может быть использована модель организации обучения с включенным в него формированием компетенций, предложенная Н. Ф. Ефремовой [5].

На базе кафедр «Машины и автоматизация сварочного производства» и «Информационные технологии» в Донском государственном техническом университете была проведена исследовательская работа, связанная с выявлением специальных компетенций с помощью анкетирования ведущих специалистов в области сварочного производства. Целью было формирование перечня специальных компетенций, необходимых выпускнику для выполнения профессиональных обязанностей.

Значимость каждой компетенции определялась путем проведения опроса в форме анкетирования и дальнейшей обработки полученных результатов. При обработке результатов анкетирования была использована методика осреднения полученных результатов с учетом веса групп респондентов, при-

нявших участие в анкетировании, предложенная Р. В. Бульбовичем, Н. Н. Зайцевым и И. Д. Столбовой [2].

Эта методика адаптирована для специалистов в области сварки, уточнены показатели важности специальных компетенций по группам.

Общая (интегральная) оценка важности компетенции с учетом мнения респондентов всех групп рассчитывается по формуле:

$$O = \alpha_1 O_1 + \alpha_2 O_2 + \alpha_3 O_3 + \alpha_4 O_4,$$

где  $\alpha_1, \alpha_2, \alpha_3, \alpha_4$  - весовые коэффициенты каждой группы респондентов. Значимость каждой группы можно повышать или понижать, изменяя ее «вес».

В данном исследовании были приняты следующие значения весовых коэффициентов:  $\alpha_1 = 0,1$ ;  $\alpha_2 = 0,2$ ;  $\alpha_3 = 0,3$ ;  $\alpha_4 = 0,4$ . Важность каждой компетенции определяется по следующим критериям: если  $O \geq 2,5$ , то данная компетенция считается очень важной и ее следует обязательно включить в перечень компетенций выпускника; если  $1,5 \leq O < 2,5$ , то данная компетенция считается желательной и ее следует по возможности (при наличии образовательных ресурсов) включить в перечень компетенций выпускника; если  $O < 1,5$ , то данная компетенция считается совсем не важной и нет необходимости ее включения в перечень компетенций выпускника.

По данной методике оцениваются все компетенции, результаты заносятся в общую таблицу и представляются в виде наглядных диаграмм. На основе применения вышеприведенной методики, нами была разработана примерная компетентностная модель выпускника по направлению подготовки 150700.62 «Машиностроение», профиль «Оборудование и технология сварочного производства». Все анкеты были разбиты на четыре группы: респонденты со стажем работы от 10 до 20 лет, от 21 года до 30 лет, от 31 года до 40 лет и от 41 года до 50 лет. Подсчитано количество анкет в каждой группе: N1 (от 10 до 20 лет), N2 (от 21 года до 30 лет), N3 (от 31 года до 40 лет), N4 (от 41 года до 50 лет). При анкетировании в предварительный перечень включены 21 специальные компетенции [8]:

- умение определять экспериментально и расчетным путем основные энергетические и тепловые характеристики сварочных источников энергии (СК-1);
- умение рассчитывать температурные поля и характеристики термических циклов при сварке различных материалов и изделий (СК-2);
- умение оценивать склонность сварных соединений к трещинообразованию в процессе сварки и эксплуатации сварных изделий (СК-3);
- умение определять экспериментально и расчетным путем сварочные деформации и напряжения (СК-4);
- умение проектировать основные элементы сборочного, сварочного и вспомогательного оборудования (СК-5);
- умение проектировать сварные соединения и конструкции с учетом эксплуатационных требований к ним и элементы технологической оснастки (СК-6);

- умение выбирать способы сварки и сварочные материалы, профиль и размеры кромок свариваемого соединения, обоснованные требования к сварным швам на стадии разработки технологического процесса, а также технологические требования к сварочному производству с учетом технических условий и требований на изготовление сварных изделий (СК-7);
- умение разрабатывать технологический процесс производства сварных конструкций с выбором оптимальных способов и режимов технологических операций сварки, резки, контроля качества и т.п., а также оформлять технологическую документацию (СК-8);
- умение рассчитывать технико-экономическую эффективность проектных и технологических решений по изготовлению сварных изделий (СК-9);
- умение выбирать и проверять техническое состояние оборудования для сварки, подготовки кромок, предварительного подогрева и термообработки, зажимных и фиксирующих приспособлений (СК-10);
- умение эксплуатировать сварочное оборудование, источники питания и аппаратуру управления сварочными процессами (СК-11);
- способность обеспечивать требования процедур хранения и использования сварочных материалов, при изготовлении и монтаже металлических конструкций (СК-12);
- умение проверить перед началом сварки соответствие подготовки кромок под сварку (форму, размеры), качество сборки, закрепления и прихватки, требованиям карт технологического процесса, а также соответствие климатических условий выполнения сварки требованиям (СК-13);
- умение осуществлять контроль и обеспечивать соблюдение требований технологического процесса, в том числе, контроль соблюдения: основных параметров сварки (например, сварочный ток, напряжение дуги и скорость сварки); температуры металла зоны сварного соединения после предварительного подогрева и перед выполнением очередного прохода; качество очистки, размеров и формы сварочных валиков и слоев; качество подготовки и формирования обратной стороны сварного шва; последовательность выполнения сварных швов и отдельных валиков; правильное использование сварочных материалов; мероприятий, направленных на уменьшение сварочных деформации (СК-14);
- умение оценить соответствие сварных соединений критериям качества методами визуального и измерительного контроля (СК-15);
- умение определить трудоемкость технологического процесса, расход сварочных материалов и технологическую себестоимость продукции сварочного производства (СК-16);
- способность провести анализ причин несоответствия сварных соединений требованиям к качеству и предложить корректирующие действия (необходимые меры и действия) по их устранению, умение составить необходимые протоколы качества (СК-17);
- способность провести анализ технических требований к изготовлению сварной конструкции на основе нормативной документации и оценить возможность предприятия выполнить эти требования. В техническом анализе должны рассматриваться следующие элементы: технические требования к основному материалу(ам) и свойствам сварного соединения; местоположение сварного соединения в связи с требованиями к

конструкции; качество и приемочные требования к сварным швам; пространственное расположение, доступность и последовательность выполнения сварных швов, включая доступность для осмотра и неразрушающих испытаний; другие требования к сварке, например к испытаниям партий свариваемых материалов, к содержанию феррита в металле сварного шва, старению, содержанию водорода, к остающейся подкладке, использованию проковки, отделке поверхности, форме сварного шва (СК-18);

- способность обеспечивать выполнение технических требований к выбору основного и сварочных материалов, свойствам и качеству сварного соединения, а также к квалификации персонала на стадии технологической подготовки сварочного производства (СК-19);
- умение обоснованно назначать процедуры контроля качества сварных соединений после сварки, в том числе: применения визуального и измерительного контроля для проверки выполнения всех сварных швов, их размеров, формы; применения неразрушающих методов контроля; применения разрушающих испытаний; измерения отклонения формы и размеров конструкции; контроля выполнения операций термической обработки сварных соединений после сварки (СК-20);
- умение обеспечить безопасные условия труда, соблюдение правил пожарной и электробезопасности при производстве сварочных работ, а также обеспечивать выполнение экологических требований к сварочному производству (СК-21).

Из интегральной оценки важности, проведенной в ходе данного исследования, следует, что все специальные компетенции относятся к группе важных, компетенций разряда «совсем неважные» в результате опроса не оказалось.

Расхождения мнений групп по компетенциям, по результатам статистической обработки данных опроса, оказались незначительными и данная модель может быть использована при подготовке бакалавров по профилю «Оборудование и технология сварочного производства» направления 150700 «Машиностроение».

**Заключение.** Таким образом, формирование компетенций не связано лишь с освоением теоретических курсов, преподносимых студенту в лекционной (аудиторной) форме. Компетенции вырабатываются благодаря сочетанию различных форм и технологий обучения - когда материал лекции анализируется на семинарских занятиях, проверяется в процессе текущего контроля успеваемости, отрабатывается на практике и т. п. Качество освоенных компетенций может быть оценено в полной мере лишь после завершения всех видов учебной работы.

Проведенное исследование, направленное на создание прогнозной модели выпускника по направлению 150700 «Машиностроение», с использованием анкетирования ведущих специалистов в области сварочного производства позволяет предположить:

1. Модель выпускника по направлению 150700 «Машиностроение» может быть сформирована с использованием метода анкетирования работодателей и ведущих специалистов отрасли.

2. Для обработки результатов анкетирования и оценки важности специальных компетенций допустимо использовать предложенный метод осреднения полученных результатов с учетом веса групп респондентов.

3. Выпускник по профилю «Оборудование и технология сварочного производства» направления 150700 «Машиностроение» должен обладать описанными выше, специальными компетенциями.

### **Библиографический список:**

1. Архангельский С.И. Учебный процесс в высшей школе и его закономерные основы и методы: учеб.-метод. пособие / С.И. Архангельский. – Москва: Высшая школа, 1980. – 368 с.
2. Бульбович Р.В., Зайцев Н.Н., Столбова И.Д. Анализ компетенций выпускника высшей школы в области аэрокосмической техники / Р.В. Бульбович, Н.Н. Зайцев, И.Д. Столбова // Инновации в образовании. – 2010. – № 4.
3. Гранков М.В. Компетентностный подход при формировании учебных планов в системе многоуровневого образования / М.В. Гранков // Современные проблемы многоуровневого образования: мат-лы V междунар. науч.-методич. симпозиума 29 сентября – 06 октября 2010 г., Ростов н/Д, 2010.
4. Ефремова Н.Ф. Подходы к оцениванию компетенций студентов первого курса, приступающих к освоению основных образовательных программ / Н.Ф. Ефремова // Вестн. Донск. гос. техн. ун-та. – 2010. – № 5.
5. Ефремова Н.Ф. Формирование и оценивание компетенций в образовании: монография / Н.Ф. Ефремова. – Ростов н/Д: Аркол, 2010. – 386 с.
6. Захарова О.А. Методологические основы применения информационно-коммуникативных технологий для развития интеллектуальных особенностей обучающихся: монография / О.А. Захарова, Л.П. Рыльщикова, Э.Б. Атрошина, Г.Г. Юрчук, В.В. Иванов. – Ростов н/Д: Издательский центр ДГТУ, 2010. – 151 с.
7. Ильязова М.Д. Модель выпускника вуза в рамках компетентностного подхода к целям и результатам ВПО / М.Д. Ильязова // Современные наукоемкие технологии. – 2006. – № 3.
8. Истомина И.М. Педагогические условия формирования профессиональных компетенций специалиста сварочного производства / И.М. Истомина // Автоматизація технологічних об'єктів та процесів. Пошук молодих. Збірник наукових праць XI науково-технічної конференції аспірантів та студентів в м. Донецьку 17-20 травня 2011 р. – Донецьк, ДонНТУ, 2011. – 306 с.
9. Месхи Б.Ч. Стратегия развития инженерного образования: опыт ДГТУ. Система формирования инженерных компетенций в современных условиях: монография / Б.Ч. Месхи. – Ростов н/Д: Издательский центр ДГТУ, 2009. – 48 с.
10. Носко И.В. Модель выпускника как основа формирования компетенций студентов в процессе вузовской подготовки: дис. ... к-та пед. наук: 13.00.08 / И.В. Носко. – Владивосток, 2007. – 180 с.



## ПОНЯТІЙНИЙ АПАРАТ І ТЕРМІНОЛОГІЧНИЙ БАЗИС КОМПЕТЕНТНІСНОГО ПІДХОДУ В ОСВІТІ

**Вступ.** Понятійний апарат компетентнісного підходу в освіті, виникнення якого є результатом розвитку концепцій знанневої, діяльній, особистісно-орієнтованої та особистісно-діяльній парадигм освіти, наслідуює базову педагогічну лексику, притаманну вищезазначеним концепціям. Але в рамках компетентнісного підходу стає очевидною обмеженість традиційної педагогічної термінології при описанні такого інтегрованого явища, коли людина завдяки наявності знань, умінь, навичок, досвіду і здатності результативно користуватися ними у широкому спектрі ситуацій, набуває можливості ефективно для себе і корисно для суспільства діяти у доволі широкій соціально-економічній галузі.

При розширенні традиційної педагогічної термінології до такого її обсягу, який задовольняв би вимогам компетентнісного освітнього підходу, виникає декілька термінологічних проблем, пов'язаних одна з одною.

По-перше, людина є носієм певної кількості професійно-значущих якостей особистості (знань, умінь, навичок, здібностей, елементів професійного досвіду тощо). Деякі з них суб'єкт має чи може мати апріорі, деякі є набутими в результаті навчання у загальноосвітній та професійній школі, роботи за фахом, післядипломної професійної освіти, професійного спілкування, самоосвіти тощо. Термін для позначення кожної з цих якостей має бути визначений. Невизначеність у даному питанні утворює *проблему іменування окремих професійно-значущих якостей особистості*.

По-друге, завдяки наявності у людини названих вище професійно-значущих якостей, з'являється нова інтегрована характеристика особистості, цілісна якість, системний прояв усіх якостей у сукупності здатність ефективно діяти у певній соціально-економічній галузі. Необхідно визначити термін для позначення цієї інтегрованої характеристики особистості. Невизначеність у даному питанні утворює *проблему іменування системи професійно-значущих якостей особистості*.

По-третє, завдяки наявності описаної вище інтегрованої якості людина стає здатною ефективно діяти у певній соціально-економічній галузі, тобто задовольняти комплекс вимог, які галузь висуває до претендентів діяти у ній. Необхідно визначити термін для позначення цієї галузі. Невизначеність у даному питанні утворює *проблему іменування діяльній галузі*.

Будь-яке дослідження в рамках компетентнісного підходу в освіті, стикається із названими проблемами і має їх вирішити, принаймні, у власних рамках, для забезпечення власної логічної цілісності і стрункості. Для цього

необхідно розглянути основні поняття компетентнісного освітнього підходу в семантичному аспекті.

**Виклад основного матеріалу.** У вітчизняній системі післядипломної педагогічної освіти існувала багаторічна практика укладання кваліфікаційних характеристик педагогічних працівників, у яких закріплювались вимоги до знань, умінь і навичок педагогів різних фахових спрямувань, де окрім понять знанневої освітньої парадигми використовувались терміни «готовність», «здатність», «відповідність», «розуміння» та «свідомість», зміст яких є значно ширшим, ніж обсяг даної парадигми. У той же час, самі принципи розробки моделі спеціаліста піддавалися критичному аналізу та вдосконалювались. Наприклад, Н. Ф. Тализіна [1] вказує, що описом мети освіти має бути не кваліфікаційна характеристика, а модель спеціаліста, тобто опис або системи типових завдань діяльності, або системи адекватних їм знань і вмінь. Той же автор підкреслює, що структура моделі спеціаліста має передбачати:

- завдання, обумовлені особливостями поточного моменту історичного часу;
- завдання, обумовлені дією соціально-економічних чинників;
- завдання, обумовлені вимогами спеціальності.

Деякі дослідники [2] вважають, що засновником компетентнісного підходу був Аристотель, який вивчав можливості стану людини, який позначається грецьким словом «*atere*» – «сила, яка розвинулася і вдосконалилася до такого ступеня, що стала характерною рисою особистості». Інші вважають [3], що поняття «компетентність» та «компетенція» ввійшли у вжиток з 1958 року. Велика зацікавленість проблемою дослідження компетенцій на той час пояснюється із запуском штучного супутника Землі Радянським Союзом у жовтні 1957 року і широкою критикою системи освіти в Сполучених Штатах Америки, яка почалася услід за цим. Саме у цей період з'явилися публікації, автори яких порівнювали зміст освіти в США та СРСР, найвідомішою з яких є А.Трасе «*What Ivan knows that Johnny doesn't*». Розведення прийнятих педагогікою понять «компетенція» та «компетентність» можна віднести до цього ж періоду [4]. На думку низки дослідників [5; 6; 7], зацікавленість проблемою дослідження компетенцій зазвичай співпадає з кризовими ситуаціями в економіці, освіті та культурі.

У результаті спостереження за діяльністю найбільш ефективно працюючих педагогів і моделювання потреб майбутнього було виявлено низку компетенцій, заснованих на «трьох китах» діяльності та особистості педагога: «знати, робити, бути» [7]. З тих пір вплив особистісних якостей педагога на його професійну компетентність відмічається практично всіма дослідниками. Наприклад, П.Ф.Каптерев, який зробив великий внесок щодо компетентнісного підходу до професійної підготовки педагогів, класифікував якості особистості педагогічного працівника так:

- об'єктивні – ступінь знання свого предмета, ступінь володіння методологією науки та глибина наукових знань, володіння загальними

- дидактичними і методичними принципами, здатність проникати та комплексно сприймати особливості психології учня;
- суб'єктивні – педагогічна майстерність, педагогічний талант, творчість тощо [8].

А. К. Маркова під час вивчення професійної компетенції педагога згрупувала вміння, що забезпечують ефективність реалізації навчального процесу, та особистісні якості педагогічного працівника і зробила висновок, що професійна компетенція педагога – це така його праця, в якій на достатньо високому рівні здійснюється педагогічна діяльність, педагогічне спілкування, реалізується особистість педагога, в якій досягаються позитивні результати у навчанні та вихованні учнів [9].

У вітчизняній педагогіці в період 1970-1990 рр. були розроблені різні класифікації компетенцій, визнані педагогічною спільнотою. О. В. Бондаревська, О. О. Деркач, І. А. Зимня, Н. В. Кузьміна, А. К. Маркова, М. В. Мясіщев, А. Ш. Палфьорова, Л. А. Петровська та інші автори використовують поняття «компетентність» та «компетенція» як для опису кінцевого результату навчання, так і для опису різних якостей особистості (притаманних їй чи набутих в освітньому процесі).

Н. І. Алмазова визначає компетенції як конкретні знання та вміння у певній галузі людської діяльності, а компетентність – це якісне та ефективне використання компетенцій [10]. Інше визначення компетентності дає М.М.Нечаєв: він розуміє компетентність як доскональне знання своєї справи, сутності роботи, яка виконується, складних зв'язків, явищ і процесів, можливих способів і засобів досягнення запланованих цілей [11]. Н.Ф.Гализіна, Н.Т.Печенюк, Л.Б.Хихловський, В.Д.Шадриков, Р.К.Шакуров, В.М.Шепель та інші відмічають, що поняття «знання», «вміння», «навички» неточно характеризують поняття «компетентність», оскільки, на їх думку, компетентність передбачає володіння знаннями, вміннями, навичками та життєвим і професійним досвідом [12; 13].

Незважаючи на термінологічну плутанину, під час розгляду проблем модернізації професійної та післядипломної професійної освіти, при визначенні вимог до педагогічних працівників професійної школи термін «професійна компетентність» вживається широко. Наприклад, К.В.Шапошніков розуміє категорію «професійна компетентність» як готовність і здатність спеціаліста приймати ефективні рішення при здійсненні професійної діяльності [14]. Професійна компетентність у цілому характеризується сукупністю інтегрованих знань, умінь і досвіду, а також особистісних якостей, які дозволяють людині ефективно проектувати та здійснювати професійну діяльність у взаємодії із навколишнім світом. К.В.Шапошніков та А.М.Дорофеев вважають, що в основу показників суб'єктної професійної компетентності можуть бути покладені характеристики актуальної і потенційної діяльності спеціаліста.

Розглядаючи професійні компетенції, більшість дослідників [8; 15] виділяють:

- прості (базові) компетенції – формуються на основі знань, умінь, здатностей; відносно легко фіксуються; виявляються у певних видах діяльності;
- ключові компетенції – надзвичайно складні для обліку та вимірювання, виявляються в усіх видах діяльності, в усіх відносинах особистості зі світом, відбивають духовний світ особистості та сенси її діяльності.

Докладно і аргументовано розкриває зміст професійно-особистісних компетенцій педагога ХХІ сторіччя Т.Є.Ісаєва [16]. Автор виділяє:

- адаптаційно-цивілізаційні компетенції;
- соціальні компетенції;
- соціально-організаційні компетенції;
- професійні (предметні, методичні) компетенції – сукупність знань, умінь, методів навчання, способів трансляції професійно-корпоративного досвіду, обумовлених специфікою педагогічної діяльності і таких, що обираються у відповідності з педагогічною системою, якої дотримується педагог;
- комунікативні компетенції;
- ціннісно-сутнісні компетенції – забезпечують людині збереження цілісної особистості в будь-яких умовах.

Л.Г.Кайданова [17], досліджуючи теоретичні засади компетентного підходу до професійного навчання, визначає компетентність (професійну компетентність) як здатність застосовувати знання і вміння ефективно та творчо в міжособистісних стосунках і в професійних ситуаціях.

Таким чином, у педагогічній науці склалися два варіанти вирішення проблеми іменування окремих професійно-значущих якостей особистості (скорочено – *проблеми іменування якостей*) і проблеми іменування системи професійно-значущих якостей особистості (скорочено – *проблеми іменування системи*). Варіант перший: система якостей іменується компетентністю (професійною компетентністю), окремі якості іменуються компетенціями (професійними компетенціями). Компетентність (професійна компетентність) виявляється, таким чином, системною сукупністю компетенцій (професійних компетенцій). Варіант другий: система якостей іменується компетентністю (професійною компетентністю), окремим якостям даються назви, запозичені із традиційної педагогічної термінології (знання, вміння, навички тощо).

Семантико-термінологічний аналіз, який виконується, не буде повним, якщо не порівняти значення специфічних термінів понятійного апарату педагогічної науки із тим значенням, яке надається тим же словам в інших науках і галузях людської практики. Науковці, які досліджують проблеми створення і використання штучного інтелекту [18], здатність до дії, вміння використовувати знання у практичній діяльності, називають терміном «компетентність».

«Сучасний економічний словник» [19] трактує компетентність як знання, досвід у певній галузі науки, діяльності, життя. Це ж джерело, визначаючи походження поняття «компетенція» від латинського *competens* (відповідний), трактує компетенцію як сукупність повноважень, які мають

або повинні мати певні установи згідно із законами, нормативними документами, статутами, положеннями. Тобто, термін «компетентність» трактується аналогічно розумінню вчених-педагогів, а «компетенція» – це назва галузі діяльності, а не якості особистості.

Біологи здатність до певного виду діяльності називають не компетентністю, а компетенцією: імунологи [20] трактують компетенцію як здатність організму людини та теплокровних тварин до специфічної імунної відповіді. Ембріологи трактують компетенцію як здатність клітин ембріона тварин чи рослин реагувати на зовнішній вплив.

У тлумачному словнику російської мови [21] поняття «компетентність» подається як «обізнаність, авторитетність». Згідно з цим же джерелом, «компетентний» означає, в числі інших сенсів, «такий, що має компетенцію, повноправний». Компетенція ж трактується як коло питань, явищ, у яких дана особа має авторитет, пізнання, досвід або як коло повноважень, галузь підпорядкованих чиємусь веденню питань, явищ. Знову «компетенція» - не якість особистості, а галузь діяльності.

У психології праці у зміст поняття «професійна компетентність» включається не лише здатність до певного виду діяльності, а й сама галузь діяльності [22].

В етнометодології – напрям соціології, який вивчає взаємодію людей та їх відношення до того, що відбувається – компетентністю називають здатність людини до певного виду діяльності, яка витікає з факту наявності знань і досвіду, необхідних для здійснення діяльності. Окремі складові компетентності називають компетенціями: компетентність, отже, розглядається як сукупність компетенцій [5].

Поняття «компетентність» з'явилося в одній із останніх версій міжнародних стандартів якості, прийнятих в Україні державними. Зокрема, в ДСТУ ISO 9001-2001, ДСТУ ISO 904-2001 зазначено, що персонал, залучений до робіт, які впливають на якість продукції, повинен бути «компетентним, тобто мати належні освіти, професійну підготовку, кваліфікацію та досвід». При цьому компетентність визначається як «доведена можливість застосовувати знання та вміння» [23].

Таким чином, у інших, ніж педагогіка науках і галузях людської практики існують ті ж самі два варіанти вирішення проблеми іменування якостей і проблеми іменування системи. Обґрунтований вибір одного з цих варіантів має спиратися на спосіб вирішення третьої з названих вище термінологічних проблем – проблеми іменування галузі.

Відносно цієї проблеми протиріч не існує [24]: галузь, в якій людина внаслідок наявності в неї (людини) відповідних якостей особистості і певних повноважень має право діяти, називається компетенцією (професійною компетенцією) людини. Перший варіант вирішення термінологічних проблем компетентнісного підходу знаходиться у повному протиріччі з наведеним вище однозначним вирішенням проблеми іменування галузі. Дійсно, якщо і якість особистості – компетенція, і галузь діяльності – компетенція, то одним і тим же словом позначено поняття радикально різної природи.

**Висновок.** Отже, ми стаємо на бік такого розуміння сенсу фундаментальних понять, який викладено нижче.

Окремим якостям особистості сталого терміну не привласнюємо, будемо їх називати термінами, запозиченими із традиційного педагогічного понятійного апарату («знання», «вміння» тощо). Узагальнено будемо їх іменувати *елементарними складовими компетентності* (професійної компетентності) або просто *елементами компетентності* (професійної компетентності).

Інтегровану системну характеристику особистості, яка виникає у поєднанні окремих якостей і обумовлює актуальну здатність людини (підготовленого працівника, кваліфікованого робітника, фахівця, професіонала тощо) діяти у певній соціально-економічній галузі (ефективно та результативно виконувати професійні завдання, фахові обов'язки і посадові функції, які входять до сфери повноважень індивіда), будемо називати *компетентністю* (професійною компетентністю), диференціюючи термін за мірою необхідності.

Галузь (професійна галузь, сфера повноважень), в якій людина претендує (має право, має актуальну здатність) діяти завдяки наявності в неї компетентності (професійної компетентності), буде називатися нами *компетенцією* (професійною компетенцією) людини.

Вважаємо, що запропонована нами термінологічний базис позбавлений логічних і семантичних протиріч.

### **Список використаних джерел:**

1. Талызина Н.Ф. Теоретические основы разработки модели специалиста / Н.Ф.Талызина // В сб. : В помощь слушателям факультета новых методов и средств обучения при Политехническом музее. Всесоюзное общество «Знание», Политехнический музей НИИ проблем высшей школы. – М.: «Знание», 1986. – 108 с.
2. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании / И.А.Зимняя. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов. – 2004. – 86 с.
3. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 г. // Модернизация российского образования. Документы и материалы. – М.: Изд-во ВШЭ, 2002. – С. 263-282.
4. Competency-Based Teacher Education: Progress, Problems and Prospects / Ed. by W.R.Houston, R.V.Howsam. – Chicago: Science Research Association, 1972, Vol. X. – 182 p.
5. Гарфинкель Г. Исследования по этнометодологии / Г. Гарфинкель [пер. с англ. З.Замчук, Н.Макарова, Е.Трифоновна]. – СПб.: Питер, 2007. – 336 с.
6. Гушлевська І. Поняття компетентності у вітчизняній та зарубіжній педагогіці // Шлях освіти. – 2004. – №3. – С.22-24.
7. Исаева Т.Е. Педагогическая культура преподавателя как условие и показатель качества образовательного процесса в высшей школе (Сравнительный анализ отечественного и мирового образовательного процесса) / Т.Е.Исаева. – Ростов-н/Д: Рост. гос. ун-т путей сообщения, 2003. – 312 с.
8. Каптерев П.Ф. Избранные педагогические сочинения / П.Ф. Каптерев. – М.: Педагогика, 1982. – 703 с.

9. Маркова А.К. Психология профессионализма / А.К.Маркова. – М.: Международный гуманитарный фонд «Знание», 1996. – 308 с.
10. Алмазова Н.И. Когнитивные аспекты формирования межкультурной компетентности при обучении иностранному языку в неязыковом вузе: автореф. дис. на соиск. ученой степени доктора педагогических наук / Н.И.Алмазова. – Санкт-Петербург, 2003. – 47 с.
11. Нечаев Н.Н. Формирование коммуникативной компетенции как условие становления профессионального сознания специалиста / Н.Н.Нечаев, Г.И.Резницкая // Вестник УРАО. – 2002. - № 1. – С. 3-21.
12. Александров В. Основна проблема андрагогіки та шляхи її вирішення засобами сучасних інформаційних технологій // Післядипломна освіта в Україні. – 2005. – №2. – С.11-15.
13. Талызина Н.Ф. Пути разработки профиля специалиста / Н.Ф.Талызина, Н.Т.Печенюк, Л.Б.Хихловский. – Саратов: Изд. Саратовского университета, 1987. – 173 с.
14. Шапошников К.В. Контекстный подход в процессе формирования профессиональной компетентности будущих лингвистов-переводчиков: автореф. дис. на соиск. ученой степени канд. пед. наук / К.В.Шапошников. – Йошкар-Ола, 2006. – 26 с.
15. Бик А. Модернізація післядипломної освіти: методологічний дискурс // Післядипломна освіта в Україні. – 2005. – №1. – С.3-5.
16. Исаева Т.Е. Классификация профессионально-личностных компетенций вузовского преподавателя / Т.Е.Исаева // В сб.: Труды международной научно-практической Интернет-конференции «Преподаватель высшей школы в XXI веке». Сб. 4. – Ростов-н/Д: Рост. гос. ун-т путей сообщения, 2006. – С. 15-21.
17. Кайданова Л.Г. Теоретичні засади компетентнісного підходу до професійного навчання / Л.Г.Кайданова // Проблеми інженерно-педагогічної освіти. – 2006. - №12. – С.21-24.
18. Попов Э.В. Искусственный интеллект: В 3-х кн. Кн. 1. Системы общения и экспертные системы: Справочник / [под. ред. Э.В.Попова]. – М.: Радио и связь, 1990. – 464 с.
19. Райзберг Б.А. Современный экономический словарь. [5-е изд., перераб. и доп.] / Б.А.Райсберг, Л.Ш.Лозовский, Е.Б.Стародубцева. – М.: ИНФРА- М., 2007. – 495 с.
20. Фриденштейн А.Я. Клеточные основы иммунитета / А.Я.Фриденштейн, Л.И.Чертков. – М., 1969.
21. Ушаков Д.Н. Толковый словарь русского языка: В 4-ч т. [под. ред. Д.Н.Ушакова]. – М.: Гос. ин-т «Сов. энцикл.»; ОГИЗ; Гос. изд-во иностр. и нац. слов., 1935-1940.
22. Толочек В.А. Современная психология труда / В.А.Толочек. – СПб.: Питер, 2005. – 480 с.
23. Комплекс нормативних документів для розробки складових системи стандартів вищої освіти. Додаток 1 до Наказу Міністерства № 285 від 31 липня 1998 р. – К.: Міністерство освіти України, 1998. – 70 с.
24. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / [під. ред. О.В.Овчарук]. – К.: Вид-во «К.І.С.», 2004.

Чміль А. І.

Інститут відкритої освіти Університету менеджменту освіти

Загорний М. П.

Інститут післядипломної освіти інженерно-педагогічних працівників  
Університету менеджменту освіти

## ІНФОРМАЦІЙНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ПЕДАГОГІЧНОГО ПРАЦІВНИКА ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

**Вступ. Постановка проблеми.** Сучасна освіта зазнає змістовних змін з метою забезпечення її відповідності запитам суспільства періоду інформатизації і глобальної масової комунікації. Зокрема, відбувається ревізія фундаментальних засад освітньої парадигми з позицій компетентнісного підходу, в рамках якого сутністю навчання стає розвиток здатності особистості до самостійного вирішення проблем в різних сферах і видах діяльності на основі використання соціального досвіду, елементом якого стає і власний досвід тих, хто навчається. В системі підвищення кваліфікації педагогічних працівників професійно-технічних навчальних закладів (ПТНЗ) приріст рівня професійної компетентності є одним з основних показників результативності післядипломної освіти як у курсовий, так і в міжкурсний період.

Професійна компетентність педагогічного працівника ПТНЗ є багатокомпонентною системою, в структурі якої особливо слід виділити *інформаційну компетентність*. Виділення інформаційної компетентності як окремої складової професійної компетентності обумовлено активним використанням інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) у всіх сферах діяльності людини, в тому числі – і у сфері професійної діяльності педагога ПТНЗ.

Інформаційна компетентність заслуговує на особливу увагу тому, що саме вона дає можливість особистості бути сучасною, активно діяти в професійному середовищі, використовувати найновітніші досягнення техніки й технології у своїй професійній діяльності. Майже всі науковці виділяють інформаційну компетентність як обов'язкову складову професійної компетентності педагога. Важливість формування інформаційної компетентності педагогів, створення неперервної системи підвищення кваліфікації педагогів в галузі ІКТ, чітко відображена в Міжнародній програмі ЮНЕСКО «Інформація для всіх», оскільки саме від педагогів залежить розвиток інформаційної культури всіх членів суспільства.

Таким чином, одною з головних задач системи підвищення кваліфікації педагогічних працівників ПТНЗ є розвиток інформаційної компетентності слухачів курсів підвищення кваліфікації. Вирішення цієї задачі є можливим лише шляхом проектування і реалізації цільового, змістовного та процесуального компонентів підвищення кваліфікації на основі багатовимірної моделі



професійної компетентності педагогічного працівника ПТНЗ, структурною складовою якої була б адекватна поставленій задачі модель інформаційної компетентності представника названої цільової аудиторії.

**Метою** даного виступу є представлення моделі інформаційної компетентності педагогічного працівника ПТНЗ.

**Виклад основного матеріалу.** В науковій літературі поняття інформаційної компетентності визначається різними авторами неоднаково. Наприклад, А. В. Хуторской [5] визначає дане поняття як інтегральну характеристику особистості, яка передбачає мотивацію до засвоєння відповідних знань, здібність до вирішення відповідних задач в професійній діяльності за допомогою комп'ютерної техніки і володіння прийомами комп'ютерного мислення. Формується вона як на етапі вивчення комп'ютера, так і на етапі його застосування як засіб подальшої самоосвіти та професійної діяльності і розглядається як одна з граней професійної зрілості.

Зустрічаються [2] й інші визначення:

- Під інформаційною компетентністю розуміється сукупність відповідних знань, умінь і діяльнісних елементів досвіду, причому саме наявність такого досвіду є визначальною в контексті здатності до виконання професійних функцій.
- Інформаційна компетентність визначається як здатність індивіда вирішувати навчальні, життєві, професійні задачі з використанням інформаційно-комунікаційних технологій.
- Інформаційна компетентність – це мотивація, потреба й інтерес до отримання знань, умінь і навичок у галузі технічних, програмних засобів та інформації.
- Компетентність педагога в інформаційній галузі розглядається як готовність і здатність педагога самостійно та відповідально використовувати інформаційно-комунікаційні технології в своїй професійній діяльності.

Українськими вченими розкрито зміст базових елементів професійної компетентності, пов'язаних з використанням ІКТ [2; 3]. Вони передбачають здатність орієнтуватися в інформаційному просторі, отримувати інформацію та оперувати нею відповідно до власних професійних потреб і вимог інформаційного суспільства.

Узагальнюючи досвід попередників, *під інформаційною компетентністю педагогічного працівника ПТНЗ будемо розуміти його здатність використовувати ІКТ для здійснення професійної діяльності (пошук і накопичення інформації, її впорядкування і зберігання, аналіз і поширення інформації, створення і розповсюдження авторської інформації)*. В контексті інформаційної компетентності педагогічний працівник має вміти:

- свідомо здійснювати збирання, обробку, передачу, зберігання, продукування інформації з метою підвищення ефективності своєї виховної, навчальної, методичної і організаційної діяльності в ПТНЗ;

- оцінювати і реалізовувати в ПТНЗ можливості електронних видань освітнього призначення та поширених в глобальних мережах інформаційних ресурсів освітнього призначення;
- організовувати взаємодію учасників навчально-виховного і навчально-виробничого процесів ПТНЗ, використовуючи інтерактивні можливості сучасних ІКТ;
- проектувати і реалізувати професійно-теоретичну та професійно-практичну підготовку учнів ПТНЗ з використанням ІКТ в аспектах, які відображають специфічні особливості предметів теоретичного та виробничого навчання учнів ПТНЗ.

На підставі аналізу та порівняння різних підходів до визначення структури інформаційної компетентності [1; 5] можна стверджувати, що інформаційна компетентність є багатокомпонентним утворенням. Однак різні науковці визначають її структуру по-різному. Ми пропонуємо власну модель інформаційної компетентності педагогічного працівника, спираючись на теорію організації змісту освіти В. В. Краєвського [4; 5].

В структурі нашої моделі виділяються чотири компоненти інформаційної компетентності педагогічного працівника ПТНЗ:

- мотиваційно-цільовий – наявність мотивації, усвідомлення цілей і зацікавленість в результатах використання сучасних ІКТ у професійно-педагогічній діяльності;
- когнітивно-абілітивний – наявність знань і вмінь щодо конкретних сучасних ІКТ і їх дидактичних можливостей;
- операційно-діяльнісний – наявність здатності і досвіду ефективного використання сучасних ІКТ у професійно-педагогічній діяльності;
- рефлексійний – наявність здатностей до самооцінки та самоаналізу в аспекті використання дидактично-актуальних ІКТ в навчально-виробничому процесі, здатностей поширення інформації про власний інноваційний досвід серед інших професіоналів галузі.

На поточному рівні розгляду модель інформаційної компетентності педагогічного працівника ПТНЗ можна графічно представити таким чином, як показано на рис. 1.

*Мотиваційно-цільовий компонент* не є безструктурним утворенням, оскільки наявність мотивації, усвідомлення цілей і зацікавленість в результатах використання сучасних ІКТ у професійно-педагогічній діяльності передбачає: по-перше, наявність мотивації, прагнення оптимізувати процеси професійно-теоретичної та професійно-практичної підготовки учнів ПТНЗ за рахунок впровадження сучасних ІКТ у навчально-виробничий процес, а по-друге, усвідомлення конкретних цілей і очікуваних результатів такого впровадження.

Тому в структурі мотиваційно-цільового компонента інформаційної компетентності педагогічного працівника ПТНЗ слід виділити згідно з описаним вище змістом дві складові – *мотиваційну* і *цільову*.

*Когнітивно-абілітивний компонент* не є безструктурним утворенням, оскільки наявність знань і вмінь щодо конкретних сучасних ІКТ і їх дидактичних можливостей, передбачає: по-перше, наявність знань і вмінь щодо тих сучасних ІКТ, які є дидактично-актуальними, і по-друге, наявність знань і вмінь щодо методики використання дидактично-актуальних ІКТ в процесах професійно-теоретичної та професійно-практичної підготовки учнів ПТНЗ.



*Рис. 1 – Графічне представлення моделі інформаційної компетентності педагогічного працівника ПТНЗ (зміст компонентів інформаційної компетентності не деталізовано)*

Тому в структурі когнітивно-абілітивного компонента інформаційної компетентності педагогічного працівника ПТНЗ слід виділити дві складові:

- *інформаційно-технологічна* – знання сучасних дидактично-актуальних ІКТ (офісні ІКТ, Веб-базовані ІКТ, растрова та векторна комп'ютерна графіка, технології створення батарей електронних дидактичних тестів тощо) і вміння ними користуватися;
- *дидактико-технологічна* – знання сучасних методик і технологій навчання професії, які передбачають чи можуть передбачати використання сучасних ІКТ (проектна технологія, технології моделювання професійної діяльності, технології дидактичного тестування тощо), і вміння проектувати та реалізувати цільовий, змістовний та процесуальний компоненти навчально-виробничого процесу з використанням цих методик і технологій навчання професії.

*Операційно-діяльнісний компонент* не може бути безструктурним, оскільки наявність досвіду ефективного використання сучасних ІКТ в навчально-виробничому процесі передбачає: по-перше, наявність знань про досвід інших педагогів у даному аспекті, а по-друге, наявність власного досвіду в цьому ж напрямку. Тому в структурі операційно-діялісного

компонента інформаційної компетентності педагогічного працівника ПТНЗ слід виділити дві складові:

- *запозичена* – систематизовані, впорядковані знання про інноваційний досвід інших педагогів щодо ефективного використання сучасних ІКТ у процесах професійно-теоретичної та професійно-практичної підготовки учнів ПТНЗ;
- *авторська* – наявність власних дидактично-актуальних інформаційно-комунікаційних методичних розробок, систематизовані і впорядковані дані про результати впровадження їх у навчально-виробничий процес.

*Рефлексійний компонент* не може бути безструктурним, оскільки наявність здатностей до самооцінки та самоаналізу в аспекті використання дидактично-актуальних ІКТ в навчально-виробничому процесі, здатностей поширення інформації про власний інноваційний досвід серед інших професіоналів галузі передбачає: по-перше, наявність знань про способи рефлексії і способи поширення результатів, а по-друге, наявність вмінь та досвіду реального здійснення такої діяльності. Тому в структурі рефлексійного компонента інформаційної компетентності педагогічного працівника ПТНЗ слід виділити дві складові:

- *потенційна* – наявність знань про способи самооцінки, самоаналізу своєї професійно-педагогічної діяльності, шляхи поширення значущої для педагогічної спільноти інформації в даному аспекті;
- *актуальна* – наявність вмінь та досвіду здійснення описаної вище діяльності.

Отже, деталізована модель інформаційної компетентності педагогічного працівника ПТНЗ має дворівневу ієрархічну структуру, графічне представлення якої подано на рис. 2.



Рис. 2 – Графічне представлення моделі інформаційної компетентності педагогічного працівника ПТНЗ (зміст компонентів інформаційної компетентності деталізовано)

**Висновки.** Автори даного виступу розробили модель інформаційної компетентності педагогічного працівника ПТНЗ, на основі якої можуть будуватися моделі розвитку інформаційної компетентності педагогічних працівників ПТНЗ в системі підвищення кваліфікації як у курсовий, так і у міжкурсовий період.

Розроблена модель, на думку авторів, характеризується, на відміну від інших існуючих моделей, формальною визначеністю і достатньою гнучкістю, що дає можливість очікувати позитивних результатів від систем підвищення кваліфікації, побудованих на її основі.

#### **Список використаних джерел:**

1. Адольф В. А. Профессиональная компетентность современного учителя: монография / В. А. Адольф – Красноярск: КГУ, 1998. – 310 с.
2. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи / за заг. ред. О. В. Овчарук. – К.: «К.І.С.», 2004. – 112 с.
3. Комп'ютерно-орієнтовані системи навчання: збірник наукових праць. Вип. 4 / М-во освіти і науки України, НПУ ім. М.П. Драгоманова; відп. ред. М. І. Жалдак. – К., 2001. – 230 с.
4. Краевский В. В., Бережнова Е. В. Методология педагогики: новый этап / В. В. Краевский, Е. В. Бережнова – М., 2006. – 394 с.
5. Краевский В. В., Хуторской А. В. Предметное и общепредметное в образовательных стандартах / В. В. Краевский, А. В. Хуторской // Педагогика. – 2003. – № 3. – С.3-10.

Інститут післядипломної освіти інженерно-педагогічних працівників  
Університету менеджменту освіти

**РОЛЬ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В ПРОФЕСІЙНІЙ  
ДІЯЛЬНОСТІ ПЕДАГОГА ПТНЗ**

**Актуальність проблеми.** Реформування суспільства в сучасних умовах вимагає покращення якості професійної перепідготовки педагогічних працівників ПТНЗ в умовах неперервної післядипломної освіти. Педагог ПТНЗ повинен мати достатню інженерну підготовку, володіти знаннями з основ педагогіки і психології, а також мати високий рівень робітничої кваліфікації з відповідної професії. Питанням професійної комунікації надається мало уваги. Більшість педагогів профтехосвіти не мають психолого-педагогічної освіти. Спеціальні і загальнотехнічні дисципліни, здебільшого, викладають випускники технічних факультетів вищих закладів освіти. Післядипломна освіта в першу чергу спрямована на підвищення рівня галузевих знань, потім психолого-педагогічних знань, і лише іноді, епізодично – на розвиток комунікативного компоненту професійної діяльності педагогічних працівників.

Людина й суспільство мають справу з новими вимогами до якості виробничої діяльності, з новими засобами передачі інформації, з новим соціально-культурним середовищем, в якому розгортається суспільна й індивідуальна діяльність. Організація взаємодії людей у сучасних умовах існування передбачає необхідність ефективної комунікації, встановлення взаємозв'язків, координації спільної діяльності. Чим ефективніше відбувається така взаємодія та спілкування, тим більш сприятливим стає психологічний клімат у колективі: утверджується атмосфера співробітництва, взаєморозуміння, взаємодопомоги. Тому одним із актуальних завдань сьогодення в підготовці педагогів є формування і розвиток комунікативної компетентності у процесі побудови правової і суверенної держави [3; 6; 8].

**Виклад основного матеріалу.** Проблемою міжособистісних стосунків у педагогічному колективі займалися й займаються чимало вчених та педагогів. Серед них: В. А. Кан-Калик, М. С. Каган, М. М. Бахтіна, Н. Н. Хомський, О. М. Леонтєв, І. О. Зимня та інші послідовники видатного психолога та педагога Л. С. Виготського. Проблеми формування і розвитку комунікативних знань і вмінь присвячені дослідження Л. В. Бабенко, Д. Беха, Л. Д. Березівської, Н. М. Бібік, А. М. Богуш, І. А. Зязюна, В. М. Галузинського, М. Б. Євтуха, В. Ф. Моргуна, Г. П. Пустовіта, В. А. Семіченко, Л. О. Хомич.

Комунікативна компетентність розглядається як система внутрішніх ресурсів, необхідних для побудови ефективної комунікації у певному полі ситуацій особистісної взаємодії. Компетентність у спілкуванні має, безсумнівно, інваріантні загальнолюдські характеристики, й у той же час характеристики, історично й культурно обумовлені. Комунікативна компетентність особистості учня формується в процесі навчання не тільки в школі, але й під

впливом родини, друзів, роботи, політики, релігії, культури тощо. У зв'язку із цим реалізація компетентнісного підходу залежить від освітньо-культурної ситуації, в якій живе й розвивається людина. Комунікативна компетентність означає готовність ставити й досягати мети в комунікації, а саме: одержувати необхідну інформацію, представляти й цивілізовано відстоювати свою точку зору в діалозі й публічному виступі на основі визнання різноманітності позицій і поважного ставлення до цінностей (релігійних, етнічних, професійних, особистісних) [10].

Якість професійної діяльності викладача професійно-теоретичної підготовки та майстра виробничого навчання у професійно-технічних навчальних закладах буде вищою, якщо у них буде сформовано комунікативну складову професійної діяльності за таких умов:

- наступності формування професійної комунікативної компетентності педагога на різних етапах його професійної підготовки та діяльності;
- забезпечення мінімуму комунікативних знань, умінь та навичок як необхідної умови формування його комунікативної компетентності, професійної діяльності та відносин;
- єдності педагогічних та фахових знань;
- урахування впливу середовища ПТНЗ для забезпечення позитивної мотивації та оптимізації формування професійної комунікативної компетентності та впливу особистості педагога виробничого навчання з орієнтацією на його саморозвиток [4].

Відомо, педагог ПТНЗ здійснює як теоретичну, так і практичну професійну підготовку учнів, зокрема: забезпечує виконання навчальних планів і програм; проводить роботу з удосконалення навчально-методичного забезпечення та організації навчально-виховної роботи з учнями; налагоджує професійну підготовку учнів за індивідуальними професійними навчальними програмами; сприяє найбільш повному використанню учнями знань та особистого професійного досвіду, набутого раніше; забезпечує підготовку учнів до випускних кваліфікаційних іспитів; організовує випуск та працевлаштування, підтримує зв'язки з питань працевлаштування з державною службою зайнятості. Таким чином, педагог повинен мати виражену здатність застосовувати свої знання та уміння, завдяки яким він є здатним до здійснення своєї професійної діяльності на належному рівні якості згідно з правовими, нормативними, педагогічними та іншими вимогами до неї. А це є визначення професійної діяльності згідно із міжнародним стандартом. Попри відсутність єдиних наукових підходів до визначення професійної компетентності педагогів, більшість вчених пов'язує результативну характеристику професійної компетентності з готовністю до педагогічної діяльності, тобто професійною діяльністю.

Викладач не тільки передає свої знання й уміння учням, а й спрямовує їхнє громадянське та професійне становлення. У цьому полягає суть професійного виховання молоді. Майстер під час проведення виробничого навчання чи практики на підприємстві співпрацює з представниками даного підприємства; бере участь у виробничих процесах в училищі з випуску продукції,

наданні послуг населенню та підприємствам. Разом викладач і майстер співпрацюють з органами охорони правопорядку, військкоматами, батьками та родичами учнів, органами охорони здоров'я, органами місцевого самоврядування та іншими державними установами; організують досуг учнів, побут у гуртожитках; несуть відповідальність за здоров'я учнів, їх поведінку.

Виховною та організаційною роботою в учнівській групі займається декілька різних категорій педагогічних працівників (викладачі професійно-теоретичної підготовки, викладачі загальноосвітніх дисциплін, майстер виробничого навчання, класний керівник, вихователі, адміністрація), яким потрібно узгоджувати дії між собою. Для цього вони мають професійно володіти психолого-педагогічними вміннями й навичками (уміння вільного володіння теоретичним матеріалом; уміння враховувати психологічні та вікові особливості розвитку особистості учня; навички психолого-педагогічних підготовленості до ефективної професійної діяльності; уміння активізувати пізнавальну діяльність учнів; уміння знаходити альтернативні шляхи розв'язання навчально-теоретичних і практичних завдань; уміння переконувати учнів за допомогою аргументації, логіки і доведень; уміння подавати учням безпосередньо або опосередковано допомогу (індивідуальна консультація, координація, підказка тощо); уміння контролювати власну діяльність та здатність послідовно викладати навчальний матеріал; вміння впроваджувати інноваційні педагогічні технології тощо. Отже, щоб досягти позитивних результатів у навчанні та вихованні учнів, треба приділити належну увагу комунікативній підготовці всіх педагогів ПТНЗ [4].

Під комунікативною компетентністю ми розуміємо знання, уміння та навички, необхідні для розуміння чужих та породження власних програм поведінки, адекватних цілям, сферам, ситуаціям спілкування. *Комунікативна компетентність* – це здатність встановлювати й підтримувати необхідні контакти з іншими людьми. Вона розглядається як система внутрішніх ресурсів, необхідних для побудови ефективної комунікації у певному колі ситуацій міжособистісної взаємодії [2].

У професійно-технічних навчальних закладах паралельно з навчально-виховним процесом відбувається і навчально-виробничий. Це впливає на розвиток комунікативної компетентності педагогічних працівників. Зміст процесу праці – це набір функцій, а також відповідних їм операцій, за допомогою яких функції реалізуються. Це і наявність об'єктивно заданих, соціально обумовлених цілей і програм, здійсненню яких служить праця, це й особисті установки, мотиви дій суб'єктів праці, їхні переживання тощо. Під способом же виконання розуміється якість виконаних операцій, ступінь їхньої професійної досконалості, загальна технологічна організація праці. У процесі діяльності людина, з одного боку, виробляє в собі певні навички, уміння, способи дії, а з іншого - застосовує їх, будує цей процес відповідно до конкретних практичних задач. Обидва ці моменти взаємозалежні: застосування визначених способів дії є разом з тим і їх розвитком, тому що людина в процесі праці, постійно звіряючи очікуваний результат з досягнутим, коригує на цій основі свої дії, удосконалює їх. Через безпосереднє спілкування



педагога з учнем здійснюється найголовніше в педагогічній діяльності – вплив особистості на особистість. У зв'язку з цим комунікативні здібності та вміння педагога набувають ролі професійно значущих. Ефективність професійно-педагогічного спілкування викладача залежить від рівня сформованості його комунікативної культури. Природною основою комунікативної культури є комунікабельність людини.

Компетентність і професіоналізм є головними чинниками суб'єктної реалізації індивіда. При цьому регулюючим фактором професійного зростання та творчої активності людини є самосвідомість як досить сталий комплекс уявлень та суджень індивіда про самого себе, про вміння, навички і можливості особистості [9].

Відтак, саме цим обумовлюється актуальність орієнтації освітньої підготовки на особистий розвиток педагогів. Зміст такої підготовки базується на гуманістичних засадах професійної діяльності в межах відведеної компетентності. Сукупність таких уявлень складає концептуальну модель творчого професіонала. Враховуючи особливості функціоналу педагогічних працівників професійно-технічних навчальних закладів, ми маємо досконало розглянути вище описані комунікативні якості як систему, яка є фундаментом комунікативної компетентності. Проте комунікативні якості реалізуються на основі актуалізації базисних характеристик – механізмів міжособистісного сприйняття, від успішності відтворення яких, насамперед з боку педагога як головного суб'єкта процесу взаємодії, залежить результат професійного спілкування. Тому такі професійні комунікативні якості, як рефлексія, емпатія, креативність розуміються як рівнозначні базисні суб'єктивні характеристики, що відповідають за встановлення особливого стану суб'єкта, без якого неможливе професійне спілкування – розуміння між педагогом та учнем [10].

Окреслимо комунікативні уміння, необхідні для реалізації функцій педагогів професійної освіти:

- уміння формувати цілі і завдання професійного спілкування;
- уміння передавати інформацію;
- уміння трансформувати інформацію;
- уміння застосовувати комунікацію для взаємозв'язку професійно-практичної та професійно-теоретичної підготовки;
- уміння володіти пізнавальним контактом у взаємодії з учнем;
- уміння концентрувати та розподіляти професійно-педагогічну увагу;
- уміння володіти технікою і логікою мовлення;
- уміння володіти емоційним контактом;
- уміння слухати;
- уміння встановлювати контакт і прогнозувати комунікацію;
- уміння захопити, утримати і перехопити ініціативу в спілкуванні;
- уміння передбачати конфліктні ситуації;
- уміння виходити з конфліктної ситуації тощо.

**Висновок.** Таким чином, комунікативну компетентність маємо розглядати як необхідний компонент для вдосконалення та розвитку професійних якостей, які базуються на сукупності загальноінженерних і спеціальних

знань, умінь самостійно ставити та вирішувати складні навчально-теоретичні та навчально-виробничі завдання. Комунікативна компетентність – інтегрована якість особистості, що включає професійні, соціальні, етичні складові, вольові та інтелектуальні якості, досвід педагогічної та професійної діяльності, необхідні для досягнення соціально значущих професійних цілей і позитивних результатів.

### Список використаних джерел:

1. Авдєєва І.М., Мельников І.М. Інноваційні комунікативні технології в роботі куратора академгрупи: Навчальний посібник / І.М. Авдєєва, І.М. Мельников. – К.: ВД «Професіонал», 2007. – 304 с.
2. Волкова Н. П. Професійно-педагогічна комунікація: Навчальний посібник – К.: ВЦ «Академія», 2006. – 256 с.
3. Бібік Н.М. Компетентнісний підхід і рефлексивний аналіз застосування / Н.М. Бібік // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / Під заг. ред. О.В. Овчарук. – К., К.І.С., 2004. – 256 с.
4. Безперервна післядипломна освіта інженерно-педагогічних працівників України: Монографія / За ред. А.С. Нікуліної, В.В. Олійника. – Донецьк: ДПО ІПП, 2000. – 212 с.
5. Єрмакова З.І. Формування комунікативної компетентності педагогів професійно-технічної освіти: Методичні рекомендації. – Донецьк: ІПО ІПП УМО, 2009. – 56 с.
6. Гушлєвська І. Поняття компетентності у вітчизняній та зарубіжній педагогіці // Шлях освіти. – 2004. – №3. – С.22-24.
7. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи / Під заг. ред. О.В. Овчарук. – К.: К.І.С., 2004. – 112 с.
8. Концепція розвитку професійно-технічної (професійної) освіти в Україні // Професійно-технічна освіта. – 2004. – №3. – С.2-5.
9. Кузьміна Н.В. Професіоналізм личности преподавателя и мастера производственного обучения. – М.: Высш. шк., 1990. – 120 с.
10. Орбан-Лембрик Л.Е. Психологія професійної комунікації: Навчальний посібник. – Чернівці: Книги-XXI, 2010. – 528 с.
11. Савенкова Л.О. Професійне спілкування майбутніх викладачів як об'єкт психолого-педагогічного управління: Монографія. – К.: КНЕУ, 2005. – 212 с.
12. Положення про професійно-технологічний навчальний заклад (Постанова Кабміну України від 5.08.1995 р. № 124)

Інститут післядипломної освіти інженерно-педагогічних працівників  
Університету менеджменту освіти

## СИСТЕМА ОЦІНЮВАННЯ РЕЗУЛЬТАТИВНОСТІ ДІЯЛЬНОСТІ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ ПРОФЕСІЙНОЇ ШКОЛИ

**Вступ.** Перехід від освітньої парадигми індустріального суспільства до парадигми постіндустріального означає, що змінюється розуміння освіти як набуття готових знань і уявлення про педагога як носія готових знань. Настає час усвідомити освіту як здобуток особистості, як спосіб її самореалізації у житті, як засіб побудови власної кар'єри. Це змінює мету навчання, його мотиви, норми, форми, а також роль, функції і результативність діяльності педагога.

Вимоги до педагога професійної школи перебувають у постійному розвитку, що має своє відображення у розширенні його професійних функцій, засвоєнні нових видів діяльності, які пов'язані з вимогами ринку праці, необхідністю соціального партнерства у підготовці робітничих кадрів. Упровадження інноваційних освітніх технологій потребує сьогодні якісно нового педагога, який готовий до роботи у нових умовах, здатний адаптуватися до педагогічних інновацій і швидко реагувати на сучасні та перспективні процеси соціального і економічного розвитку суспільства.

Майстерність, зазвичай, розкривається в ефективній діяльності людини. Майстерність педагога можна розглядати як найвищий рівень педагогічної діяльності (якщо характеризується якістю результату), як вияв творчої активної особистості (якщо характеризується психологічний механізм успішної діяльності).

**Виклад основного матеріалу.** Педагогічна майстерність – це комплекс властивостей особистості, що забезпечує педагогічну самоорганізацію високого рівня професійної діяльності на рефлексивній основі [5]. До таких властивостей належать гуманістична спрямованість діяльності педагога, його професійна компетентність, педагогічні здібності та педагогічна техніка.

Основною характеристикою педагога дослідники визначають його професійну компетентність, показники якої: доцільність діяльності (за спрямованістю), продуктивність (за результатами), діалогічність (характер стосунків з учнями і колегами), оптимальність (у виборі засобів), творчість (за змістом діяльності) [4].

Рівні професійної компетентності в залежності від результативності діяльності педагогічних працівників професійних навчальних закладів можуть бути визначені за наступною градацією [3, 6]:

- *репродуктивний (низький)* – у навчальній діяльності педагога переважають інформаційні методи пояснення, коли учні пасивно сприймають навчальний матеріал; зміст навчання обирається педагогом стихійно і є

- простою констатацією фактів; спроектована модель занять має декларативний характер, а їх організаційна структура нечітка;
- *адаптивний (елементарний)* – педагог уміє адаптувати навчальну інформацію до особливостей аудиторії; мета і структура занять визначаються ним адекватно рівню підготовленості учнів; однак не має навичок варіювати методами і способами навчально-пізнавальної діяльності, методи активізації використовує рідко;
  - *локально-моделюючий (базовий)* – педагог володіє основами педагогічної майстерності: добре володіє стратегією і методикою навчання учнів з окремих тем навчальної дисципліни; мету і задачі навчання може обґрунтувати, однак не визначає рівнів засвоєння знань і умінь та відповідних їм методів навчання; у навчальній діяльності переважають традиційні методи навчання і контролю; активізація діяльності учнів проводиться без глибокого дидактичного обґрунтування;
  - *системно-моделюючий (досконалий)* – характеризується чіткою спрямованістю дій педагога, їх високою якістю, діалогічною дією у спілкуванні; педагог самостійно планує та організовує власну діяльність на тривалий час, маючи головним завданням розвиток особистості учня; володіє стратегією викладання дисципліни в цілому; цілі, задачі і структура занять обґрунтовані з урахуванням навченості учнів, моделі їх майбутньої професійної діяльності; моделює рівень засвоєння знань, умінь і навичок учнів та обирає відповідні форми і методи контролю; переважають проблемно-розвиваючі методи навчання;
  - *творчий* – характеризується ініціативністю і творчим підходом до організації професійної діяльності; педагог самостійно конструює інноваційні, педагогічно доцільні прийоми взаємодії, будує діяльність, спираючись на рефлексивний аналіз – формування індивідуального стилю професійної діяльності.

Оцінювання результативної діяльності педагогічних працівників професійних навчальних закладів за своєю сутністю є визначення їх рівня компетентності за основними її показниками, а тому цей процес доцільно розглядати з позиції системного підходу.

Оцінювання – це процес системного і систематичного збирання та інтерпретації даних, що веде до з'ясування цінності одержаних результатів, а тому повинен здійснюватися за такими критеріями як: доцільність оцінювання, його якість, всебічність, достовірність, об'єктивність, прогностичність, ефективність.

Система оцінювання професійної діяльності педагога складається із оцінювання його навчальної, науково-методичної, організаційно-виховної діяльності, особистого педагогічного досвіду, роботи з підвищення кваліфікації і самоосвіти.

Як свідчить огляд літературних джерел та практичний досвід методичної діяльності професійних навчальних закладів, процес оцінювання результативності педагогічної діяльності здійснюється за такими формами, як: фор-

муюче оцінювання, рейтингове оцінювання, кваліфікаційна атестація, самооцінка педагога.

*Формуюче оцінювання* – це процес збору інформації про: рівень виконання педагогом своїх посадових обов'язків; ефективність навчально-методичних матеріалів і ресурсів, розроблених педагогом для результативного забезпечення навчально-виробничого і виховного процесів; методiku проведення навчальних занять та організаційно-виховних заходів; систему самонавчання. Ця форма оцінювання проводиться на початковому етапі професійної діяльності педагога і здійснюється педагогами-експертами, методичною службою та керівниками професійного навчального закладу.

Особливого значення у цей період набуває організаційно-педагогічна діяльність керівників професійних навчальних закладів, яка має циклічний характер і складається з наступних *етапів*:

- формулювання цілей і задач діяльності педагогічного колективу на основі одного із основних принципів управління – цілеспрямованості; цей етап є організуючим початком, що визначає основні напрями діяльності виконавців;
- відбір засобів, форм і методів реалізації цілей діяльності, послідовності їх використання;
- підбір і підготовка виконавців, визначення функціональних відносин між ними, інструктування всіх учасників діяльності;
- оцінювання результатів діяльності, задача якого – організація обліку роботи виконавців, оцінка отриманих результатів за наступними основними показниками: ступінь виконання запланованої діяльності та її якість; раціональне використання часу і можливостей виконавців; уміння до самоорганізації та ефективність розподілу функцій у групі виконавців;
- організація взаємодопомоги та взаємонавчання у педагогічному колективі тощо.

Процес формуючого оцінювання може бути проведено наступними *методами*:

- вивчення та аналіз плануючої документації педагога: робочих навчальних програм з навчальних дисциплін і професійно-практичної підготовки; поурочно-тематичних планів; планів занять різних типів і видів;
- ознайомлення з навчально-методичним забезпеченням дисциплін, що викладаються: інформаційним матеріалом відповідно до змісту робочої навчальної програми; дидактичним та матеріально-технічним забезпеченням занять; роздатковим навчальним матеріалом; методичними розробками, рекомендаціями тощо;
- відвідування та аналіз занять з професійно-теоретичної та професійно-практичної підготовки;
- проведення контрольних та перевірочних робіт, їх оцінювання та аналіз підсумків;
- опитування учнів щодо якості проведення занять.

Однією із ефективних форм оцінювання, яка сприяє удосконаленню педагогічної майстерності, можна вважати *рейтингове оцінювання* діяльності педагогічних працівників [4], яке проводиться за бальною шкалою і має за мету виявлення рівня професійної компетентності педагогів навчального закладу на основі порівняння результатів їх діяльності.

В процесі рейтингового оцінювання роботи педагога аналізу підлягають:

- результати навчальної діяльності на основі аналізу успішності навчальних груп;
- ефективність науково-методичної роботи;
- ефективність організаційно-виховної роботи;
- наявність особистого педагогічного досвіду;
- ініціативність і творчий підхід до організації та здійснення професійної діяльності;
- робота з підвищення кваліфікації.

До *методів* рейтингового оцінювання слід віднести наступні:

- проведення «відкритих» занять, взаємовідвідування занять;
- проведення комплексної перевірки результативності діяльності педагогічних працівників навчального закладу;
- вивчення та оцінювання педагогічного досвіду з метою його узагальнення та реалізації;
- проведення бенефісів педагога, майстер-класів, які проводяться за окремим сценарієм як пропаганда передового педагогічного досвіду;
- захист авторських ідей, програм, розробок і проектів;
- проведення звітних оперативно-методичних і педагогічних нарад;
- проведення конкурсів «кращий за професією», Internet-конференцій тощо.

Одним із ефективних методів рейтингового оцінювання вважається *виявлення педагогічного досвіду конкретного педагога*.

Педагогічний досвід поділяється на *рядовий* і *передовий*. Передовий педагогічний досвід, своєю чергою, поділяється на *раціоналізаторський* (підвищення якості навчання і виховання внаслідок педагогічної діяльності, організованої найбільш доцільно і раціонально на основі існуючих форм, методів і прийомів роботи педагога) і *новаторський* (педагогічна діяльність, яка пропонує нові прогресивні ідеї у вирішенні окремих і загальних педагогічних проблем, проявляється в оригінальній системі роботи, нових формах, методах і прийомах, невідомих педагогічній науці чи суттєво модифікованих у сучасних умовах) [1]. Будь-яке ефективне нововведення у навчально-виробничий або виховний процеси як систему називається *педагогічною новацією*. Тому раціоналізаторський і новаторський педагогічні досвіди об'єднують під єдиною назвою «інноваційний педагогічний досвід». Процес пошуку інновацій в освітянській галузі отримав назву «педагогічна інноватика».

З наукової точки зору цікавим є як рядовий педагогічний досвід (його вивчення дає можливість досліджувати і оцінювати традиційні, сталі педагогічні тенденції), так і досвід інноваційний (його виявлення, вивчення, уза-

гальнення і впровадження сприяє підвищенню ефективності навчальних і навчально-виробничих процесів) [2].

Виявлення передового педагогічного досвіду може мати цілеспрямований і випадковий характер. *Цілеспрямоване* виявлення здійснюється за поперед визначеним планом методичними службами навчального закладу; *випадкове* – пов'язане із спостереженням за роботою педагогів під час відвідування та аналізу навчальних занять, позакласних заходів, вивченням комплексного методичного забезпечення предметів (професій), проведенням атестації педагогічних працівників.

*Матеріалами* педагогічного досвіду можуть бути:

- авторський цикл занять педагога в межах однієї теми навчальної програми;
- методичні розробки педагога, матеріали його доповідей, публікацій, навчально-методичні комплекси в межах дисципліни, що викладається;
- прилади, моделі, макети, пристрої, стенди, виготовлені педагогом або учнями під його керівництвом;
- учнівські роботи (реферати, проекти, твори, індивідуальні творчі роботи тощо).

Після виявлення передового педагогічного досвіду проводиться об'єктивне його оцінювання з метою подальшого узагальнення та поширення (впровадження). Серед найпоширеніших можна назвати наступні *методи* оцінювання:

- метод експертного оцінювання, який полягає у широкому обговоренні і оцінюванні досвіду експертами із педагогів, методистів, психологів тощо;
- метод експерименту, який полягає у перевірці всього досвіду або його елементів у педагогічній практиці навчального закладу; висновки про результативність виявленого досвіду та можливість його використання у масовій педагогічній практиці необхідно робити, порівнюючи успішність у навчальних групах, в яких проводився і не проводився експеримент.

Після отримання позитивної оцінки передовий педагогічний досвід затверджується на засіданні методичної комісії навчального закладу, керівництвом цього закладу видається наказ про його впровадження у практичну діяльність педагогічного колективу, зміст досвіду заноситься в облікову картотеку передового педагогічного досвіду навчального закладу.

В процесі підвищення професійної компетентності важливе місце займає самооцінка професійної діяльності педагогічними працівниками. Рівень навчально-виробничої та виховної роботи у професійному навчальному закладі значною мірою залежить від його соціального потенціалу, який можна визначити як результативність професійної діяльності педагогічного колективу, яка обумовлена його професійним досвідом, професійною та організаційною культурою, готовністю та спроможністю вирішувати важливі питання навчання та виховання, володіння інноваційними освітніми

технологіями, постійне оновлення та поглиблення професійних знань з питань використання новітніх виробничих технологій за галузевою спрямованістю навчального закладу.

Самооцінка професійної діяльності педагогічними працівниками базується на наступних *положеннях*:

- не можна вдосконалити свою педагогічну майстерність без систематичного аналізу власної методики та без прагнення її покращити;
- не можна удосконалити власну методику навчання і виховання без вивчення та використання передового педагогічного досвіду;
- самовдосконалення педагога – процес безперервний.

У діючій педагогічній практиці для проведення процесу самооцінювання найчастіше використовуються методи звітування та анкетування, причому анкетування може бути запропоноване як для педагога, так і для учнівської групи, з якою працює означений педагог. Ці методи слід розглядати як засіб коригування подальшої професійної діяльності як окремого педагога, так і колективу в цілому.

*Атестація* як форма оцінювання результативної діяльності педагогічних працівників – це визначення їх відповідності зайнятій посаді, рівню кваліфікації, залежно від якого та стажу педагогічної роботи їм встановлюється кваліфікаційна категорія та відповідний посадовий оклад в межах схеми посадових окладів. Атестація проводиться з метою активізації їх творчої професійної діяльності, стимулювання безперервної фахової освіти, підвищення відповідальності за результати навчання і виховання, забезпечення соціального захисту компетентної педагогічної праці [7]. Атестація базується на принципах демократизму, загальності, всебічності, систематичності, доступності та гласності, безперервної освіти і самовдосконалення, морального і матеріального заохочення. Атестація здійснюється на основі комплексної оцінки рівня кваліфікації педагогічної майстерності, результатів їхньої педагогічної діяльності шляхом проведення контрольних та перевірочних робіт, «зрізів знань учнів», тестування, відвідування занять та позаурочних заходів тощо. Рішення атестаційної комісії є підставою для скасування або призначення керівництвом навчального закладу відповідної кваліфікаційної категорії чи присвоєння (підтвердження, не підтвердження) педагогічного звання.

**Висновки.** Підсумовуючи все вищезазначене, можна зробити висновок: система оцінювання результативної діяльності педагогічних працівників професійної школи є структурною складовою компетентнісного підходу до діяльності педагогів; зорієнтована на створення умов самореалізації педагога, свідомого вибору ним особистої стратегії професійної діяльності, можливості постійно вдосконалювати свою освіту, підвищувати професійний рівень; базується на принципах доцільності, всебічності, якості, достовірності, об'єктивності, прогностичності, ефективності; має визначені форми і методи організації та здійснення.



### Список використаних джерел:

1. Батышев С.Я. Профессиональная педагогика.- М.: Профессиональное образование, 1999.- 904с.
2. Загорний М. Упровадження моделі системи обміну педагогічним досвідом у післядипломну освіту як вимога адаптивної школи // Імідж сучасного педагога.- №1(100), 2010.- С.27-29.
3. Кузьмина Н.В. Профессиональная деятельность преподавателя и мастера производственного обучения.- М.: Высшая школа, 1990.-374с.
4. Матвієнко В.М. Оцінка якості роботи викладача / З досвіду роботи ВНЗ І-ІІ рівнів акред.- К., 2004.- 245с.
5. Педагогічна майстерність: Підручник: За ред. І.А.Зязюна.- К.: Вища школа, 2004.- 422с.
6. Практикум з педагогічної майстерності / Навч.-метод. посібник: За ред. В.В.Олійника.- К.: ТОВ. «Стіс Плюс», 2008.-184с.
7. Типове Положення про атестацію педагогічних працівників. Наказ Міністерства освіти України №310 від 20.08.93р.

Інститут післядипломної освіти інженерно-педагогічних працівників  
Університету менеджменту освіти

**ОЦІНЮВАННЯ РІВНЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ  
СЛУХАЧІВ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ СИСТЕМИ  
ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ ЗА ДОПОМОГОЮ  
ТЕХНОЛОГІЇ ДИДАКТИЧНОГО ТЕСТУВАННЯ**

**Вступ.** Однією з важливих складових частин навчального процесу в системі курсів підвищення кваліфікації педагогів професійної школи є контроль навчальної діяльності слухачів, призначений для визначення успішності навчання кожного з них, аналізу отриманих результатів та корекції процесу навчання. Тому важливим і відповідальним етапом проектування навчального процесу є етап розробки системи контролю результатів навчання. Навіть при використанні оптимальних методів і організаційних форм навчання, найсучасніших засобів подання інформації неможливо зробити навчальний процес керованим і цілеспрямованим, якщо не налагоджена система контролю його перебігу, своєчасної перевірки та оцінки формуємих і розвиваємих елементів професійної компетентності, якщо відсутній зворотний зв'язок.

При проектуванні навчального процесу перед викладачем навчального закладу системи післядипломної педагогічної освіти постає завдання вибору методів і форм контролю навчальних досягнень слухачів. Необхідність забезпечення перевірки й оцінювання не тільки результату, а й процесу навчання сприяє пошуку оперативних та об'єктивних методів контролю знань та інших елементів професійної компетентності.

**Метою** даної роботи є огляд проблем і здобутків технології дидактичного тестування як однієї з актуальних освітніх інновацій.

**Виклад основного матеріалу.** Об'єктивний підхід до оцінювання полягає в тому, що для вимірювання наявного рівня компетентності особистості необхідно використовувати адекватний вимірювальний інструмент [1]. Сучасна педагогічна теорія і освітня практика пропонують у даній ситуації дидактичний тест, за допомогою якого можна як об'єктивно виявити якість навчання, так і оптимально керувати навчальним процесом.

Слово «тест» (англ. test) означає іспит, проба, випробування. Слід відзначити, що у педагогічних вимірюваннях тести використовують для діагностування різних сторін розвитку особистості учня [5]. Розрізняють:

- тести засвоєння знань та умінь (тести успішності);
- тести розумової обдарованості (тести інтелекту);
- тести інтересів;
- тести спеціальних здібностей;
- тести характерологічні (особистісні тести);
- тести визначення окремих психічних функцій (пам'яті, уваги тощо).

Далі розглядаються тільки тести успішності.

Тест успішності – це сукупність спеціально підібраних завдань, які потребують однозначних відповідей, для виявлення знань та умінь тих, хто навчається. Серед переваг тестування перед іншими технологіями контролю навчальних досягнень можна відзначити такі:

- рівень володіння теоретичним та фактичним матеріалом перевіряється швидше, ніж при використанні традиційних методів контролю;
- результати перевірки знань стають більш об'єктивними;
- процес перевірки спрощується у своїх процедурних аспектах;
- при використанні тестів зменшується емоційне напруження тих, хто навчається, характерне для традиційних методів контролю;
- тестування є однією з найбільш технологічних форм проведення автоматизованого контролю (у цьому аспекті жоден з відомих методів контролю не витримує порівняння з тестуванням).

Класифікація тестів здійснюється за різними критеріями [4]. **За видом контролю** розрізняють:

- тести вхідного контролю;
- тести поточного контролю;
- тести тематичного контролю;
- тести проміжного контролю;
- тести вихідного контролю [7].

**За конструкцією завдань** тести поділяють на:

- закриті (з вибірковою відповіддю), коли тестуємий вибирає з переліку поданих варіантів ту відповідь (відповіді), яку (які) він вважає правильною (правильними);
- відкриті (з конструйованою відповіддю), що вимагають від тестуємого самостійного формулювання відповіді.

Необхідно зазначити, що тестуємий, виконуючи тестові завдання з конструйованими відповідями, позбавлений необхідності довгих письмових пояснень. Йому необхідно самостійно стисло та точно сформулювати відповідь, яка повинна збігатися з еталонною, передбаченою укладачем тесту.

До **закритих** належать тестові завдання: на ідентифікацію (упізнання), альтернативні, тестові завдання з вибором правильної відповіді (на розрізнення), на класифікацію, на встановлення відповідності, на визначення правильної послідовності (ранжування). До **відкритих** належать тестові завдання: на доповнення (тести-підстановки), із стислою відповіддю, конструктивні тести, типові задачі.

Тести **за однорідністю завдань** бувають гомогенні (однорідні), що включають завдання однієї конструкції, і гетерогенні (неоднорідні), що містять завдання різної конструкції.

**За засобами технічної реалізації** тести поділяють на: бланкові з ручною обробкою результатів, бланкові з комп'ютерною обробкою результатів, комп'ютерні.

**За статусом впровадження** розрізняють:

- загальнонаціональні тести;
- тести міністерські (відомчі);
- тести навчального закладу;
- тести кафедральні;
- тести особисті.

**За рівнем уніфікованості** серед тестів виділяють стандартизовані і нестандартизовані. Стандартизованість тесту є його комплексною характеристикою, яка визначається властивостями тесту, процедурою вимірювання та процедурою оцінювання, а також чіткою регламентацією у вигляді інструкції щодо характеристик усіх категорій процесу вимірювання. Стандартизації тесту передують пілотне тестування, яке проводиться на репрезентативній виборці з метою визначення параметрів тесту та уточнення процедури тестування [6].

Процес розробки та апробації стандартизованого тесту є доволі трудомістким теоретико-емпіричним дослідженням. Такого наукового обґрунтування вимагають загальнонаціональні тести. Педагоги навчальних закладів системи післядипломної педагогічної освіти при контролі успішності слухачів, як правило, використовують нестандартизовані особисті тести.

Одним з напрямків автоматизації тестового контролю є його комп'ютеризація. До переваг комп'ютерної форми тестування варто віднести:

- об'єктивність оцінювання;
- зручність фіксації, збереження та подання результатів тестування;
- можливість автоматизованого опрацювання результатів, ведення баз даних та статистичного аналізу;
- можливість індивідуалізації процесу навчання;
- використання графічних, динамічних, інтерактивних та інших можливостей подання тестових завдань.

Нині існує достатня кількість педагогічних програмних засобів, призначених для здійснення контролю знань. Найбільш поширеними та перспективними для використання у навчальному процесі є програми-оболонки, які дозволяють створювати тестові завдання та методичний супровід до них, формувати набори запитань і використовувати їх при проведенні контролю знань.

При розробці тестів успішності слід враховувати, що за якістю засвоєння навчальної інформації розрізняють репродуктивне та продуктивне засвоєння. При **репродуктивному** засвоєнні слухач лише відтворює раніше засвоєну інформацію та застосовує її для виконання типових дій у практично незмінному вигляді. При **продуктивному** засвоєнні той, хто навчається, не тільки відтворює раніше засвоєну інформацію та застосовує її в діяльності, але й перетворює її для використання в нестандартних (нетипових) умовах.

Якість засвоєння інформації характеризує рівень засвоєння. Під **рівнем засвоєння** розуміють ступінь майстерності оволодіння діяльністю, досягнутий слухачем у результаті навчання.

У сучасній освітній практиці однією з найбільш поширених є класифікація рівнів засвоєння, розроблена В. П. Беспалько [3], який представив

засвоєння і структуру діяльності людини у вигляді чотирьох послідовних рівнів, що відображають розвиток досвіду тих, хто навчається, у процесі навчання.

**Учніський** (перший) рівень засвоєння характеризується тим, що репродуктивна діяльність виконується з допомогою ззовні (підказка, опорний конспект, інструкція, алгоритм). Той, хто навчається, розпізнає предмети, об'єкти, властивості, процеси при повторному сприйнятті раніше засвоєної інформації про них або виконанні дій із ними (знання-знайомства).

**Виконавський** (другий) рівень засвоєння відрізняється тим, що репродуктивна діяльність виконується по пам'яті. Той, хто навчається, самостійно відтворює раніше засвоєну інформацію й застосовує засвоєні алгоритми діяльності для вирішення типових задач (знання-копію).

**Експертний** (третій) рівень засвоєння характеризується тим, що продуктивна діяльність виконується шляхом комбінування відомих алгоритмів і прийомів діяльності. Слухач застосовує знання у нестандартних ситуаціях або при розв'язанні нетипових задач. При цьому він змінює (перетворює) початкові умови завдання, щоб звести їх до раніше вивчених типових методів розв'язання. Така діяльність називається евристичною. Евристична діяльність вимагає від того, хто навчається, не тільки міцного запам'ятовування інформації, але й розвитку вмінь міркування та мислення, які дозволяють йому нетипово використовувати відому інформацію при розв'язанні невідомих раніше задач. У процесі діяльності на евристичному рівні той, хто навчається, засвоює нову для себе інформацію й збагачує свій досвід. Це суб'єктивно нова інформація, тобто нова тільки для того, хто навчається.

**Творчий** (четвертий) рівень засвоєння особливий тим, що продуктивна діяльність супроводжується створенням нових, оригінальних методик. Слухач демонструє уміння виконувати дослідницьку та винахідницьку діяльність. На творчому рівні той, хто навчається, здатний генерувати нову, раніше невідому інформацію про види діяльності й об'єкти, що з нею пов'язані. Він може досягти творчого рівня діяльності завдяки обдарованості у даному виді діяльності й ефективній підготовці до неї.

Тест складається із завдання та **еталону** відповіді – зразка повного й правильного виконання дій. Тест без еталону – це традиційне контрольне завдання. Оцінювання тесту без порівняння з еталоном перетворює об'єктивну процедуру контролю на суб'єктивну з усіма властивими для останньої недоліками [2]. Лише зіставлення відповіді з еталоном робить вимірювання рівня професійної компетентності тестуємого об'єктивним.

За еталоном визначається кількість суттєвих операцій, необхідних для вирішення тесту. При тестуванні **операцією** називають нерозподілену дію тестуємого, яку він виконує відповідно до завдання. **Суттєві операції** – це операції, що відображають засвоєння знань та умінь відповідно до навчальних елементів, які підлягають контролю.

Порівняння відповіді тестуємого з еталоном за кількістю правильно виконаних ним операцій тесту дає можливість визначити **коефіцієнт**

**засвоєння**, який є відношенням кількості правильно виконаних суттєвих операцій тесту до загальної кількості суттєвих операцій, передбачених тестовим завданням.

При створенні тестів успішності слід керуватися вимогами до них. Тести повинні бути змістовно та функціонально валідними, простими, коректними, надійними [2].

Вимога **змістовної валідності** тесту полягає в тому, що можна контролювати лише ті знання, яким тестуємий був навчений. Інакше кажучи, при перевірці знань і умінь не можна виходити за межі того змісту, який тестуємий вивчав у ході навчального процесу. Щоб виконати вимогу змістовної валідності при конструюванні тесту, необхідно заздалегідь подати зміст навчання у вигляді логічної структури або таблиці навчальних елементів, а потім вже будувати тести, зіставляючи запропоновані завдання з наявністю у змісті навчання відповідної інформації про навчальні елементи. Якщо ж при створенні тесту не використовувалася формалізована методика підготовки навчального матеріалу до побудови на його основі тестів, відхилення від змістовної валідності стають систематичною помилкою. Непомітно для себе укладачі тестів відхиляються від обмеженості змісту предмету і будують тести «на здогадку», яка здається їм такою «простою» [3].

**Функціональна валідність** тесту означає, що тести мають бути побудовані з орієнтацією на деяку чітко і точно сформульовану ознаку якості знань. У процесі зіставлення тесту з ознакою, що діагностується і на яку він спрямований, робиться висновок про функціональну валідність тесту. Інакше кажучи, під **функціональною валідністю тесту** розуміється його відповідність тому рівню засвоєння, який тестується. При характеристиці рівнів засвоєння чітко виділена ознака функціональної валідності тесту – це спосіб виконання діяльності при рішенні завдання: репродуктивно з підказкою, репродуктивно по пам'яті, евристично. Відповідно, будь-який тест, складений для діагностики засвоєння знань і умінь слухачів, може бути однозначно віднесений до однієї з названих вище категорій діяльності і зроблений висновок про валідність його використання щодо поставленої мети навчання, якщо мета була задана діагностично. Функціональна валідність тесту не може бути встановлена, якщо мета навчання не поставлена діагностично.

Вимога **простоти** тесту полягає в тому, що кожен тест повинен складатися лише з одного завдання певного рівня діяльності. Це чисто функціональна вимога, що запобігає помилкам оцінювання внаслідок схильності розробника тестів ускладнювати їх зміст шляхом нашарування в одному завданні декількох питань, та ще й різного рівня. У цьому випадку часто виникають нездоланні труднощі в розумінні походження помилки у відповіді тестуємого: незнання навчального предмету, нерозуміння питання або неувага.

**Коректність** тесту складається з визначеності тестового завдання та однозначності еталону. **Визначеність** тестового завдання вимагає ясного й

недвозначного його формулювання, що забезпечує розуміння його тестуємим. *Однозначність* тесту передбачає, що конструкція еталону містить повну та правильну відповідь (або варіанти відповіді).

**Надійність** тесту означає узгодженість показників, отриманих у тих самих тестуємих при повторному тестуванні тим самим тестом або еквівалентною його формою.

При підготовці матеріалів для тестового контролю необхідно дотримуватися таких основних правил:

- неправильні відповіді повинні конструюватися на основі типових помилок і бути правдоподібними;
- правильні відповіді серед всіх запропонованих повинні розміщуватися у випадковому порядку;
- питання не повинні повторювати формулювання підручника;
- відповіді на одні питання не повинні бути підказками для відповідей на інші;
- питання не повинні містити "пастки".

До кожного тесту додаються інструктивні вказівки про те, що саме необхідно зробити. Вказівки формулюються чітко та зрозуміло. Також слухачі перед початком тестування обов'язково повинні бути проінформовані про тривалість роботи над тестом.

Для об'єктивного контролю якості навчання оцінювання навчальних досягнень треба проводити послідовно на кожному рівні засвоєння: з першого до запланованого. З цією метою використовують **батареї тестів**, що складаються з тестів одного і того ж рівня. Послідовність з двох або більше батарей тестів різного рівня, що дозволяє отримати вичерпне уявлення про досягнення слухачем певного рівня професійної компетентності, називають **тестами-сходами**.

При впровадженні у навчальну практику навчального закладу системи післядипломної педагогічної освіти тестування як технології контролю навчальних досягнень слухачів обов'язково треба звертати увагу на засвоєння ними алгоритмів виконання тестових завдань, різних за структурою та рівнем. Систематична робота з такими завданнями прищеплює тим, хто навчається, навички вільного орієнтування у тестових завданнях, уміння їх аналізувати та швидко вибирати чи конструювати правильні відповіді.

**Висновки.** Сутність об'єктивного підходу до оцінювання освітніх досягнень слухачів навчальних закладів системи післядипломної педагогічної освіти полягає в тому, що для вимірювання рівня опанування кожним певним елементом професійної компетентності необхідно використовувати адекватний вимірювальний інструмент, яким може бути дидактичний тест. За допомогою технології дидактичного тестування можна не лише об'єктивно виявляти якість навчання, але і оптимально керувати навчальним процесом.

Найбільша ефективність дидактичного тестування досягається шляхом його комп'ютеризації. До переваг комп'ютерної форми дидактичного тестування варто віднести: об'єктивність оцінювання; зручність фіксації, збереження та подання результатів тестування; можливість автоматизованого

опрацювання результатів, ведення баз даних та статистичного аналізу; можливість індивідуалізації процесу навчання; використання графічних, динамічних, інтерактивних та інших можливостей подання тестових завдань.

До тестів успішності висувається ряд вимог: змістовна та функціональна валідність, простота, коректність, надійність.

Для об'єктивного контролю освітніх досягнень процес тестування треба проводити послідовно на кожному рівні засвоєння. З цією метою використовують батареї тестів, що складаються з тестів одного і того ж рівня. Послідовності з двох або більше батарей тестів різного рівня, що дозволяє отримати вичерпне уявлення про досягнення тими, хто навчається, певного рівня професійної компетентності, називають тестами-сходами.

При впровадженні в освітню практику навчального закладу системи післядипломної педагогічної освіти тестування як технології контролю навчальних досягнень слухачів слід звертати увагу на засвоєння ними алгоритмів виконання тестових завдань, різних за структурою та рівнем.

### **Список використаних джерел:**

1. Беспалько В.П. Педагогический анализ некоторых популярных тестовых систем // Школьные технологии. – 2006. – № 3. – С. 126–140.
2. Беспалько В.П. Инструменты диагностики качества знаний учащихся // Школьные технологии. – 2006. – № 2. – С. 138–150.
3. Беспалько В.П. Образование и обучение с участием компьютеров (педагогика третьего тысячелетия). – М.: Издательство Московского психолого-социального института, 2002 – 352 с.
4. Майоров А.Н. Теория и практика создания тестов для системы образования. – М.: Интеллект-центр, 2002. – 296 с.
5. Михайлычев Е.А. Дидактическая тестология. – М.: Народное образование, 2001. – 432 с.
6. Паращенко Л.І. Тестові технології у навчальному закладі: Метод. посібник / Л.І. Паращенко, В.Д. Леонський, Г.І. Леонська – К.: ТОВ «Майстерня книги», 2006. – 217 с.



Зінчук Н. А.

Інститут відкритої освіти  
Університету менеджменту освіти

## АНАЛІТИЧНА СКЛАДОВА ЗМІСТУ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УПРАВЛІНЦІВ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

**Вступ. Постановка проблеми.** Розвиток системи управління, в якій основним ресурсом стає компетентний, активний фахівець, вимагає оновлених досліджень професійної підготовки керівних кадрів. Не випадково управлінська освіта є однією із актуальних проблем, що досліджується сьогодні вітчизняними та зарубіжними науковцями.

Розробкою змісту професійної підготовки студентів-менеджерів займаються Т. Бугреєва, А. Грушева, Е. Коротков, В. Подсолонко, Ф. Русинов, Р. Фатхутдінов. Питання обґрунтування найбільш доцільних форм і методів професійної підготовки майбутніх менеджерів відображаються у працях Л. Бондаревої, А. Костаревої, В. Локшина, В. Погорельцева, О. Романовського, В. Федоренка, А. Шегди та багатьох інших.

У сучасних умовах професія менеджера є однією з найбільш затребуваних на сучасному ринку праці. Тому компетентний, досвідчений управлінець «ціниться так, як і економіст, юрист, аналітик, оскільки саме цей вид діяльності безпосередньо пов'язаний із розподілом функціональних обов'язків на підприємствах і контролем за їх виконанням, із впровадженням нових проектів і прийняттям найважливіших управлінських рішень, від яких у подальшому буде залежати розквіт даного підприємства» [1].

Як зазначає А. Шегда, «підготовка управлінських кадрів передбачає набуття системи знань, вмінь, навичок, досвіду, які давали б змогу ефективно здійснювати управління конкретним об'єктом соціально-економічної діяльності» [2, с. 27].

На нашу думку, професійна підготовка майбутнього управлінця передбачає, насамперед, вироблення критеріїв та показників ефективності (результативності) цієї підготовки. За умов компетентнісно-орієнтованого підходу в освітній діяльності вивчення результативності професійної підготовки фахівців здійснюється за рівнем набуття ними відповідних компетентностей. При цьому компетентність виражає особистісну здатність якісно виконувати свої обов'язки відповідно до обраної професійної сфери (професійною сферою діяльності менеджера є система управління підприємства, установи, організації).

У даному напрямку нашу увагу привернули наукові праці, в яких простежується огляд та виявлення найсуттєвіших причин недосконалості процесу управління у державних та комерційних підприємствах, що є у певному ступені наслідком неефективної підготовки кадрів управління у вищих

навчальних закладах. Це недооцінка ролі аналізу в управлінні, що виражається у тому, що:

- керівник розраховує тільки на свою інтуїцію та проводить приблизні розрахунки;
- використовує обмежену кількість аналітичних методів та процедур;
- його управлінський вплив являє собою набір випадкових, необґрунтованих дій;
- аналіз здійснюється нерегулярно, не організовується як цілісна система;
- недостатній рівень знань з теорії систем, що застосовується до розробки, прийняття та реалізації управлінських рішень, методів, прийомів та аналітичних процедур;
- невміння аналізувати реальний стан діяльності підприємства, господарські операції, визначати мету, завдання та розробляти доцільну програму аналітичного дослідження;
- використовувати необхідну та достатню інформаційну базу для цього;
- невміння виявляти причинно-наслідкові зв'язки у подіях, що відбулися, та у тих, що можуть відбутися у майбутньому;
- відсутність професійних здібностей до обґрунтування та виконання бізнес-планів, обґрунтування доцільності управлінських рішень, поточних проблем; синтезування результатів аналітичного дослідження, миттєвої реакції на результати аналізу з метою швидкого усунення проблем.

Недостатність уваги до зазначених проблем призводить до неритмічної роботи підприємства, невірних управлінських рішень, втрат робочого часу та неефективного використання матеріальних та фінансових ресурсів, недосягнення стратегічних та тактичних завдань, збитків та банкрутства. Не випадково аналітичній складовій управлінського процесу присвячено чимало праць видатного педагога Ю. А. Конаржевського. Розглядаючи питання сутності та змісту «педагогічного аналізу», вчений зазначає, що це «функція управління школою, що спрямована на вивчення стану, тенденцій розвитку, на об'єктивну оцінку результатів педагогічного процесу та вироблення на цій основі рекомендацій по упорядкуванню системи або переведення її у більш високий якісний стан» [3, с. 121].

Отже, аналіз присутній у всіх функціях управління, він відкриває і закриває управлінський цикл. Відносно інших управлінських функцій (планування, організації, мотивації, контролю, координації) він виступає як основа їх життєдіяльності; використовуючи висновки та пропозиції аналізу, управлінські функції взаємодіють між собою, спрямовуючи організацію до визначеної мети.

Виходячи із важливості набуття аналітичної здатності розв'язувати професійні управлінські питання, виникла необхідність обґрунтувати зміст аналітичної складової професійної підготовки майбутніх управлінців, що і визначається *метою* даної праці.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Як підкреслює один із сучасних українських методологів-аналітиків Ю. П. Сурмін, «ефективний

розвиток аналітики вимагає підготовки фахівців у галузі аналітичної діяльності, системного аналізу, пошуку й обробки інформації, проведення наукових досліджень. Не менш важливим є й те, щоб знаннями, вміннями й навичками аналізу володів кожен керівник. Тому кожного керівника певною мірою можна вважати аналітиком. *Управлінський консультант-аналітик це одна із знакових фігур сучасного менеджменту»* [4].

Складаючи модель професійної компетентності керівника загальноосвітнього закладу, В. І. Маслов виділив ряд найспецифічніших якостей, серед яких: «схильність до аналітико-творчого мислення, абстрагування і моделювання шляхів розвитку педагогічних процесів; оперативність мислення; готовність до прийняття нестандартних рішень» [5, с. 12].

Отже, аналіз в управлінській діяльності спрямований на з'ясування, творче вивчення та оцінку проблемної ситуації, різноманітної інформації, показників та факторів, що чинять вплив на об'єкт управління, від чого залежить реалізація управлінських рішень та досягнення стратегічних та тактичних цілей.

При цьому доведено, що управлінське рішення є результатом аналітичних дій з переробки інформації компетентними фахівцями, які в результаті одержують знання про шляхи вирішення проблем управління та визначають траєкторію ефективного управлінського впливу.

Отже, професійна підготовка фахівця з управління у вищих навчальних закладах повинна спрямовуватись на формування необхідних знань, практичних вмінь та досвіду з одержання інформації про зміст та структуру об'єкту управління, розробки та аргументування альтернативних варіантів управлінських рішень, виходу з кризових та ризикових ситуацій, моніторингу параметрів внутрішнього та зовнішнього середовища, можливостей та обмежень досягнення певних результатів, узагальнення, систематизації, оформлення та представлення результатів аналітичної роботи.

Для майбутнього управлінця важливо *знати* та *вміти*: розробляти план аналітичного процесу, формулювати його цілі та завдання, обирати та обґрунтовувати відповідні методи та показники, за допомогою яких буде здійснено аналіз, обирати достовірні та ефективні джерела інформації, координувати роботу окремих виконавців, зводити та узагальнювати інформацію, визначати відхилення показників, знаходити взаємозв'язок між ними, визначати причини та тенденції розвитку керованого об'єкта на перспективу, виявляти невикористані можливості, розробляти належні висновки та пропозиції за результатами аналізу, визначати дієві заходи щодо усунення недоліків та підвищення ефективності процесу управління, здійснювати контролювальнуючі функції щодо реалізації виконаної роботи.

*Аналітична компетентність* майбутнього менеджера визначається нами як інтегративна динамічна, постійно збагачувана характеристика студента-менеджера, що обумовлює у майбутньому здатність до виконання ним професійних аналітичних завдань у сфері управління. При цьому наголос робиться на:

- знання теорії організації аналітичного процесу;

- уміння обирати, обґрунтовувати та застосовувати відповідні аналітичні методи;
- розвиток логічного мислення, творчості до даного напрямку управлінської діяльності та набуття досвіду у ньому.

Професійне зростання студента-менеджера у сфері аналітики, що передбачає формування мотивації до даної діяльності, професійних знань, умінь, досвіду, професійно важливих якостей, потреби у самовдосконаленні, вимагають комплексних узгоджених дій викладацького складу навчального закладу та студентів-менеджерів для формування в останніх високого рівня аналітичної компетентності.

*Специфіка* професійної підготовки з менеджменту полягає у тому, що компетентний менеджер повинен не тільки демонструвати освіченість у питаннях аналітики, а і можливість якісно виконувати усі професійні управлінські функції із врахуванням змінного ринкового середовища. Тому мета навчання полягає в оволодінні особливими управлінськими здібностями, а досягнення мети повинно вирішуватися за допомогою комплексного застосування різних форм, методів і прийомів навчально-виховного процесу.

Без сумніву, професійна компетентність фахівця розвивається і вдосконалюється із набуттям досвіду. Є власний життєвий досвід управлінця, набутий під час особистісного виконання управлінських функцій, шляхом спроб і помилок. Розвиток професійного досвіду можна зробити більш ефективним і з меншими витратами часу на адаптацію до практичної діяльності завдяки виконанню певних навчальних дій у професійній підготовці менеджерів, метою яких буде набуття та збагачення досвіду. Зокрема, виникає необхідність у поєднанні різних форм організації зазначеного навчально-виховного процесу. А це означає, що аналітична компетентність виникає і розвивається не тільки під час аудиторних навчальних занять; цей процес дає помітні позитивні результати і під час індивідуальних занять та самостійної роботи студентів. Самостійна обробка студентами інформації, що становить основу для прийняття управлінських рішень в системі менеджменту, та оформлення результатів здійсненого аналізу у вигляді аналітичних оглядів чи звітів, є різновидом дослідницької роботи майбутніх управлінців.

При проектуванні змісту аналітичної підготовки майбутніх менеджерів ми враховували, що визначені нами теоретичні положення, які сприяють успішному формуванню аналітичної компетентності, повинні, з одного боку, відзначатися високим науковим рівнем, а з іншого – бути доступними для їх розуміння.

Важливим показником засвоєння навчального матеріалу з аналітичної діяльності ми обрали *міцність засвоєння знань*, тобто можливість якомога краще відтворити необхідну навчально-професійну інформацію, що вивчалася студентами. За результатами проведеної роботи серед студентів експериментальних та контрольних груп (106 та 111 осіб відповідно) за показником міцності засвоєння знань визначалися повнота і якість виконання завдань.

В результаті можемо спостерігати помітну різницю у засвоєнні змісту аналітичної діяльності в управлінні студентами-менеджерами, що підсилюється позитивною мотивацією до неї, розумінням зв'язку мети і завдань виконуваних навчальних дій з конкретною професійною управлінською діяльністю, готовністю до засвоєння навчальних дисциплін, які формують аналітичну компетентність, а саме розуміння ролі знань, умінь та навичок, мислення, що будуть сформовані в процесі навчання, усвідомлення перспективи навчання.

**Висновки.** За результатами здійсненої роботи можна зробити ряд теоретичних та практичних висновків:

1. Важливість аналітичного компонента в управлінській діяльності пов'язана з появою підприємств ринкового типу, дозволом держави на здійснення багатьох видів економічної діяльності, намаганням зайняти певний сегмент ринку і ефективно в ньому працювати, що супроводжується поглибленням поділу праці та породжує об'єктивну необхідність управління усіма факторами виробництва. Розширення господарської самостійності організаційних структур посилює проблему прийняття і реалізації ефективних управлінських рішень та відповідальності за їх результати.
2. Когнітивна сторона процесу формування аналітичної компетентності може бути реалізована через оволодіння студентами-менеджерами аналітичними знаннями (переважно в процесі засвоєння лекційного матеріалу та виконання самостійної роботи) та набуття аналітичних умінь як окремих аналітичних дій-процедур (під час практичного опрацювання теоретичного курсу).
3. Переваги оновлення змісту аналітичної складової професійної підготовки майбутніх управлінців у вищих навчальних закладах можна оцінити за результатами прослуханих аналітичних курсів за допомогою показника міцності засвоєння знань.

Перспективи подальших пошуків у напрямку дослідження пов'язані із впровадженням педагогічної технології формування аналітичної компетентності серед студентів різних спеціальностей.

### Список використаних джерел:

1. Шевченко В.В. Проблема готовности студентов к управленческим профессиям: социологические и психологические аспекты [Електронний ресурс] / В.В.Шевченко. - Режим доступу: <http://www.nbu.gov.ua/articles/2006/06snvpa.html> - Заголовок з екрана.
2. Шегда А. Теоретичні аспекти розробки сучасної концепції підготовки менеджерів / А. Шегда // Вища школа. – 2001. - №1. – с.26-33.
3. Черкасов В.В. Управленческая деятельность менеджера. Основы менеджмента / Черкасов В.В., Платонов С.В., Третяк В.И. – К.: Ваклер, Атлант, 1998. – 470 с.
4. Сурмін Ю.П. Аналітика державного управління: сутність і тенденції розвитку [Електронний ресурс] / Ю.П. Сурмін // Державне управління: теорія та практика. – 2007. - №1(5). - Режим доступу: <http://nbuv.gov.ua/e-journals/Dutp/2007-1/> - Заголовок з екрана.
5. Маслов В. Психологічна основа моделі компетентності директора школи / В. Маслов // Директор школи, ліцею, гімназії. – 2003. - №1. – с.12-16.

Таврійський національний університет імені В. І. Вернадського,  
Університет менеджменту освіти

## УМОВИ ФОРМУВАННЯ ФАХОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МОЛОДШИХ СПЕЦІАЛІСТІВ

**Вступ.** Сучасні вимоги до якості трудових ресурсів у світі потребують переважно інноваційних підходів до їх підготовки. Потрібні кадри з високим рівнем професіоналізму, інноваційним стилем мислення, готовністю прийняття творчих рішень [1], обумовлених специфікою їх професійної діяльності. Для виробничої сфери в Україні потрібні фахівці середньої ланки – молодші спеціалісти.

Молодший спеціаліст – освітньо-кваліфікаційний рівень освіти особи, яка на основі повної загальної середньої освіти здобула неповну вищу освіту, спеціальні уміння та знання, достатні для здійснення виробничих функцій певного рівня, що передбачені для первинних посад у певному виді економічної діяльності. Освітньо-професійна програма підготовки молодшого спеціаліста реалізується вищими навчальними закладами I та II рівнів акредитації.

Якісна професійна підготовка молодших спеціалістів відповідатиме рівню розвитку сучасного виробництва за умови оновлення вимог до їх фахової компетентності [2]. Саме тому питання формування фахової компетентності молодших спеціалістів і розглядається в цій роботі.

Аналіз науково-педагогічних джерел інформації щодо формування професійної компетентності у світовому освітньому просторі показав наступне: використання поняття «компетентність» за кордоном досить різноманітно за своєю сутністю. Наприклад, у США значної ваги набуває поняття «компетентного робітника», основу якого становлять самостійність, дисциплінованість, комунікативність, потреба в саморозвитку. У Великобританії вважається, що, успішно опанувавши певний ступінь освіти, людина гарантовано набуває відповідного рівня сформованості компетентності. У Німеччині, Франції особливого значення надається формуванню ключових компетентностей, які необхідні для роботи за фахом. В країнах Європейського Союзу поняття «компетентність» розглядають як здатність ефективно і творчо застосовувати знання та вміння в міжособистісних стосунках. Поняття компетентності відповідно до визначення Міжнародного департаменту стандартів для навчання та освіти містить в собі знання, вміння, навички й ставлення, що дають змогу особистості ефективно діяти або виконувати функції, спрямовані на досягнення певних стандартів у професійній галузі або певній діяльності. Таким чином, можна констатувати, що особливості поняття «компетентність» є складовими частинами поняття професіоналізму [3].

Формуванням фахової компетентності молодших спеціалістів в Україні займаються, як вже вказано вище, вищі навчальні заклади I та II рівнів акре-

дитації. Вони формують здатність молодших спеціалістів до сприйняття інновацій, розвитку їхнього креативного мислення, бажання постійно самовдосконалюватися, тобто удосконалювати свою фахову компетентність. На жаль, сучасний стан професійної підготовки молодших спеціалістів у означених навчальних закладах не дозволяє належною мірою вирішувати дані проблеми. Це вимагає обґрунтованих змін у професійній підготовці молодших спеціалістів, у такому її важливому компоненті, як вивчення дисциплін професійно-орієнтованого циклу.

Суспільство, оновлюючи програми професійної підготовки молодших спеціалістів, має дотримуватись принципів навчання, які забезпечують формування їхньої (молодших спеціалістів) фахової компетентності.

Аналіз умов формування фахової компетентності молодших спеціалістів виявив наступні суперечності між:

- високими державними вимогами щодо підготовки конкурентоспроможних молодших спеціалістів і низьким рівнем їхньої фахової компетентності;
- традиційною системою підготовки молодших спеціалістів і недосконалістю характеру їхньої практичної діяльності;
- наближенням системи освіти України до світових стандартів і відсутністю освітньо-кваліфікаційного рівня «молодший спеціаліст» у більшості країн світу.

Необхідність розв'язання цих суперечностей і зумовила вибір теми даної роботи. **Актуальність** даної роботи зумовлена необхідністю наукового обґрунтування змісту, технологій та педагогічних умов формування фахової компетентності молодших спеціалістів.

**Виклад основного матеріалу.** Молодший спеціаліст повинен вивчати дисципліни професійно-орієнтованого циклу з прикладною метою і сприймати їх як інструмент розв'язання низки питань своєї практичної фахової діяльності.

Аналіз навчальних планів, робочих програм та іншої методичної та навчальної літератури з різних професійно-орієнтованих дисциплін показав, що на поточний момент часу їх викладання у вищих навчальних закладах I–II рівня акредитації здійснюється з використанням переважно традиційних методів навчання. Недостатньою є кількість розроблених навчальних і навчально-методичних посібників з професійно-орієнтованих дисциплін, які мають велике прикладне значення для самостійної роботи студентів. Це негативно позначається на рівні сформованості фахової компетентності молодших спеціалістів.

Окремої уваги вимагає цикл практичного навчання молодших спеціалістів. Практика студентів є невід'ємною складовою частиною процесу підготовки молодших спеціалістів. Метою практики є оволодіння студентами сучасними методами, формами організації та знаряддями праці в галузі їх майбутньої професії, формування у них на базі одержаних у вищому навчальному закладі знань, професійних умінь і навичок для прийняття самостійних рішень під час конкретної роботи у реальних виробничих

умовах, виховання потреби систематично поновлювати свої знання та творчо їх застосовувати у практичній діяльності. Перелік усіх видів практик для кожної спеціальності або спеціалізації, їх форми, тривалість і терміни проведення визначаються у навчальних планах.

На молодших курсах одним із завдань практики може бути оволодіння студентами робітничою професією з числа масових спеціальностей галузі, що відповідає фаху навчання.

Заключною ланкою практичної підготовки є переддипломна практика студентів, яка проводиться перед виконанням кваліфікаційної роботи або дипломного проекту. Під час цієї практики поглиблюються та закріплюються теоретичні знання з усіх дисциплін навчального плану, добирається фактичний матеріал для виконання кваліфікаційної роботи, дипломного проекту або складання державних екзаменів.

Рівень розвитку сучасного суспільства, інформаційних технологій і засобів комунікації дозволяє говорити про те, що складовою професійної компетентності майбутніх фахівців технічного профілю – молодших спеціалістів – є комунікативна компетентність, що базується на здатності спілкування, комунікабельності, знанні методів взаємодії та їх ефективному використанні в процесі роботи за фахом. Розвиток техніки і технологій сучасного виробництва зумовлює специфіку змісту дисциплін професійно-орієнтованого циклу у підготовці молодших спеціалістів. Тому впровадження системи формування їхньої фахової компетентності доцільно здійснювати на основі впровадження у навчальний процес інформаційних технологій, зокрема комп'ютерних віртуальних лабораторій.

Для кращого засвоєння та конструктивного відтворення навчальної професійно значущої інформації потрібне не лише пояснення, але й напружена розумова робота студента, його активна аналітична діяльність, інтерпретація практичних ситуацій. В процесі вивчення дисциплін професійно-орієнтованого циклу є важливим розуміння того, що навчальні дисципліни повинні характеризуватися не тільки теоретичним змістом, але й своїм практичним застосуванням. На практичних заняттях, при виконанні лабораторних робіт необхідно паралельно з розв'язуванням стандартних задач розв'язувати прикладні задачі з технічним змістом відповідної спеціальності, враховуючи специфіку майбутньої професійної діяльності. Важливо розглядати різні методи розв'язування технічних задач у процесі поступового викладання логічно пов'язаного теоретичного матеріалу, обов'язково робити висновки після отримання результату розв'язання прикладних задач з точки зору виробництва.

Таким чином, підготовка молодших спеціалістів для різних галузей виробництва має бути зорієнтована, передусім, на формування високого рівня їх фахової компетентності.

**Висновок.** Дана робота не вичерпує всіх аспектів проблеми формування фахової компетентності молодших спеціалістів. Проте, очевидною є важливість поглиблення практичної спрямованості підготовки молодших спеціалістів у вищих навчальних закладах I-II рівня акредитації, тому що вони (молодші спеціалісти) орієнтовані на роботу у виробничій сфері.



### Список використаних джерел:

1. Біла книга національної освіти України. Проект / Акад. пед. наук України; за ред. В. Г. Кременя. – К., 2009.
2. Зимняя И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов. – 2004.
3. Петрук В. А. Теоретико-методичні засади формування професійної компетентності майбутніх фахівців технічних спеціальностей у процесі вивчення фундаментальних дисциплін. Монографія / В. А. Петрук. УНІВЕРСУМ-Вінниця, 2006. – 292 с.
4. Татур Ю. Г. Компетентностный подход в описании результатов и проектировании стандартов высшего профессионального образования: Материалы ко второму заседанию методологического семинара. Авторская версия. / Ю. Г. Татур – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 16 с.

Інститут післядипломної освіти інженерно-педагогічних працівників  
Університету менеджменту освіти

## ТЕКСТОВА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ЯК СКЛАДОВА ПРОФЕСІЙНО- ПЕДАГОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ

В останні десятиліття у педагогіці особлива увага приділяється питанням формування та розвитку професійної компетентності і професійним компетенціям фахівця.

На думку Н. І. Алмазової, поняття «компетентність» використовується для опису кінцевого результату навчання; поняття «компетенція» визначається як знання та уміння в певній сфері людської діяльності, тобто компетентність – це якісне використання компетенцій [1].

Інше визначення компетентності надав Н. Н. Нечаєв: «Компетентність - це доскональне знання своєї справи, суті виконуваної роботи, складних зв'язків, явищ і процесів, можливих способів і засобів досягнення намічених цілей» [2].

Н. Ф. Тализіна, Н. Т. Печенюк, Л. Б. Хихловський, В. Д. Шадриков, Р. К. Шакуров, В. М. Шепель та інші відзначають, що поняття «знання», «уміння», «навички» неточно характеризують поняття «компетентність», тому що, на їхню думку, «компетентність» передбачає володіння знаннями, уміннями, навичками та життєвим досвідом.

К. В. Шапошніков розуміє категорію «професійна компетентність» як готовність і здатність фахівця приймати ефективні рішення при здійсненні професійної діяльності [4]. Професійна компетентність «у цілому характеризується сукупністю інтегрованих знань, умінь і досвіду, а також особистісних якостей, що дозволяють людині ефективно проектувати і здійснювати професійну діяльність у взаємодії з навколишнім світом». К. В. Шапошніков і А. Н. Дорофеев вважають, що в основу показників суб'єктної професійної компетентності можуть бути покладені характеристики актуальної і потенційної діяльності фахівця, тобто професійна компетенція фахівця – «це така праця, у якій на досить високому рівні здійснюється професійна діяльність, професійне спілкування, реалізується особистість фахівця».

Розглядаючи професійні компетенції, більшість дослідників виділяють:

1. прості (базові) компетенції (сформовані на основі знань, умінь, здібностей, що легко фіксуються та проявляються в певних видах діяльності);
2. ключові компетенції – надзвичайно складні для урахування і вимірювання, що проявляються у всіх видах діяльності, у всіх взаємозв'язках фахівця з миром, що відбивають духовний світ особистості та сенс її діяльності.

Саме до другої групи належить *текстова компетентність*, яка є основою інформаційної, предметної (знання предмету діяльності) та комунікативної компетентності.

На думку І. В. Салосіної текстова компетентність включає «комплекс знань про текст як форми комунікації», а також «набір знань, що спираються на це, навичок і вмінь особистості здійснювати текстову діяльність». І. В. Салосіна розуміє текстову компетентність як «володіння компетенціями, що визначають готовність до текстової діяльності» [3].

Значення текстової компетенції для становлення і розвитку фахівця неможливо переоцінити. У більшості випадків саме від ступеня володіння текстовою компетенцією залежить успішність професійної діяльності. Низький ступінь володіння текстовою компетенцією перешкоджає засвоєнню професійних знань у повному обсязі. Пробіли в знаннях призводять до зниження мотивації праці та прогресуючої неуспішності в діяльності.

На сьогоднішній день жодна людина не може уявити себе без використання письмового тексту практично у всіх областях нашого життя, і тому проблема формування і розвитку у фахівців текстової компетенції (уміння орієнтуватися в тексті) повинна знайти шляхи практичного вирішення.

### **Список використаних джерел:**

1. Алмазова Н. И. Когнитивные аспекты формирования межкультурной компетентности при обучении иностранному языку в неязыковом вузе. Автореферат дис. на соиск. ученой степени доктора педагогических наук. Санкт-Петербург, 2003. – 47 с.
2. Нечаев Н. Н., Резницкая Г. И. Формирование коммуникативной компетенции как условие становления профессионального сознания специалиста // Вестник УРАО. – 2002. – № 1, С. 3 – 21.
3. Салосина И. В. Текстовая компетентность: от восприятия к интерпретации [Электронный ресурс] Режим доступа: [http://vestnik.tspu.ru/files/PDF/articles/salosina\\_i.\\_v.\\_55\\_59\\_10\\_73\\_2007.pdf](http://vestnik.tspu.ru/files/PDF/articles/salosina_i._v._55_59_10_73_2007.pdf)
4. Шапошников К.В. Контекстный подход в процессе формирования профессиональной компетентности будущих лингвистов-переводчиков. Автореферат дис. на соиск. ученой степени канд. пед. наук. – Йошкар-Ола, 2006. – 26 с.

Гедиш О. М.

Інститут післядипломної освіти інженерно-педагогічних працівників  
Університету менеджменту освіти

## ОСНОВНІ ЗАВДАННЯ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ В СИСТЕМІ ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ МАЙСТРІВ ВИРОБНИЧОГО НАВЧАННЯ ПТНЗ

**Постановка проблеми.** Національною програмою "Освіта. Україна ХХІ сторіччя" передбачено забезпечення розвитку освіти на основі нових прогресивних концепцій, запровадження у навчально-виховний процес новітніх педагогічних технологій та науково-методичних досягнень, створення нової системи інформаційного забезпечення освіти.

Педагогічні технології дистанційного навчання - це технології опосередкованого активного спілкування викладачів зі студентами з використанням телекомунікаційного зв'язку та методології індивідуальної роботи студентів з структурованим навчальним матеріалом, представленим у електронному вигляді.

Інформаційні технології дистанційного навчання - це технології створення, передачі і збереження навчальних матеріалів, організації і супроводу навчального процесу дистанційного навчання за допомогою телекомунікаційного зв'язку.

**Аналіз останніх досліджень та публікацій.** Сьогодення вимагає технологічних змін і економічного реструктурування, трансформації професійно-технічної освіти в професійну, зміни освітньої парадигми. Професійна підготовка майстрів виробничого навчання має відповідати оновленим вимогам сучасних галузей виробництва, формувати здатність самостійної взаємодії з динамічним світом педагогічної праці, тобто вміння перенавчатись, підвищувати свою кваліфікацію, професійну майстерність (праці Н. Г. Ничкало, В. В. Олійника, І. А. Зязюна, Г. П. Васяновича, Л. В. Ляхотської, Л. П. Пуховської, А. І. Кузьмінського, В. Л. Омеляненка, С. У. Гончаренко, Л. І. Шевчук тощо).

**Виклад основного матеріалу.** Як зазначено в «Концепції розвитку дистанційної освіти в Україні», затвердженої Постановою МОН України характерними рисами дистанційної освіти є наступні переваги: гнучкість, модульність, паралельність, економічність, технологічність, соціальна рівність, інтернаціональність, нова роль викладача, позитивний вплив на студента (учня, слухача), якість тощо.

На Заході ця форма з'явилася вже досить давно і має велику популярність серед студентів через її економічні показники і навчальну ефективність. Дистанційну форму навчання ще називають "освітою протягом всього життя" через те, що більшість тих, хто навчається, - дорослі люди. Багато хто з них вже має вищу освіту, проте через необхідність підвищення кваліфікації або розширення сфери діяльності у багатьох виникає потреба швидко і якісно

засвоїти нові знання і набути навички роботи. Саме тоді оптимальною формою може стати дистанційне навчання.

В Інституті післядипломної освіти інженерно-педагогічних працівників Університету менеджменту освіти (м. Донецьк) розроблено власну модель організації підвищення кваліфікації майстрів виробничого навчання за дистанційною формою за допомогою модульного об'єктно-орієнтованого динамічного навчального середовища Moodle - безкоштовна, відкрита (Open Source) система дистанційного навчання (СДО). Система реалізує філософію «педагогіки соціального конструктивізму» та орієнтована, насамперед, на організацію взаємодії між викладачем та учнями, хоча підходить і для організації традиційних дистанційних курсів, а також підтримки очного навчання. Moodle перекладена на десятки мов, в числі є і частковий переклад на українську.

Система дистанційного навчання Moodle надає можливість проводити дистанційне навчання за допомогою Інтернету; урізноманітнювати засоби спілкування слухачів і викладачів (електронна пошта, чат, форум, обмін файлами тощо); активізувати роль викладача і здійснювати повний контроль за процесом навчання; застосовувати багаторівневу систему тестування; поповнювати базу даних, накопичувати різнобічну статистику, яку можна використати для підготовки різних форм звітності.

**Висновки.** Сучасність вимагає гнучкої системи підвищення кваліфікації, що дозволяє набувати знання там і тоді, де і коли це зручно слухачеві. Дуже важливо, щоб слухач навчився самостійно отримувати знання, працювати з інформацією, яку в подальшому міг би використовувати в умовах неперервної самоосвіти.

Використання можливостей інформаційно-комунікаційних технологій дозволяють перейти від пасивного засвоєння навчального матеріалу до використання активних методів роботи, активізувати взаємодію майстер в/н - викладач, слухач - майстер в/н; посилити мотивацію учасників навчального процесу.

Сучасність вимагає гнучкої системи підвищення кваліфікації, що дозволяє набувати знання там і тоді, де і коли це зручно слухачеві.

При дистанційній формі навчання реалізуються всі наявні традиційні дидактичні принципи навчання та враховуються нові, пов'язані з використанням сучасних інформаційних технологій.

### **Список використаних джерел:**

1. Биков В.Ю. Дистанційний навчальний процес./ В.Ю. Биков, В.М.Кухаренко - К.: Міленіум, 2005. - 292 с.
2. Компетентність // Професійна освіта: Словник: Навч. посіб. / Уклад. С.У. Гончаренко та ін.: За ред. Н. Г. Ничкало. – К.: Вища шк., 2000. – С. 149.

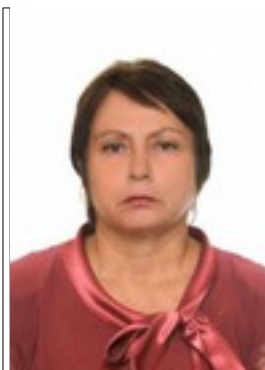
3. Наказ МОН України. Про підвищення кваліфікації майстрів виробничого навчання професійно-технічних навчальних закладів.- К.: 14.08.2009 р. -№ 749.
4. Олійник В.В. Підвищення кваліфікації керівників освіти за дистанційною формою навчання/ В.В Олійник., В.Ю.Биков. - К.: Логос, 2006. - 408с.
5. Розпорядження Кабінету Міністрів України. Про схвалення Концепції розвитку системи підвищення кваліфікації працівників на період до 2010 року. - К.: 20.03.2006 р. - № 158-р.
6. Коваленко О. Підготовка інженерів – педагогів: нові підходи/ О.Коваленко // Професійно технічна освіта. – №1, 2006. – С.7-8
7. Ничкало Н. Неперервна професійна освіта: міжнародний аспект / Н.Ничкало // Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи. – К, 2006, - С.625
8. Олійник В.В. Організація дистанційного навчання в післядипломній педагогічній освіті: організаційно-педагогічне дослідження / В. В. Олійник. – К. : ЦППО, 2001. – 52 с.
9. Олійник В.В. Основи дистанційного навчання в післядипломній педагогічній освіті / В. В. Олійник. - К.: ЦППО,
10. Підвищення кваліфікації керівників освіти за дистанційною формою навчання / [Олійник В. В., Биков В. Ю., Гравіт В. О. та ін.]; за заг. ред. В.В.Олійника. - К.: Логос, 2006. – 408 с.
11. Полат Е.С. Педагогические технологии дистанционного обучения / Е.С. Полат, М.В.Моисеева, А.Е. Петров; за заг. ред. Е.С.Полат. — М., "Академия", 2006.

## ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ



**Чміль Анатолій Іванович**

Доктор технічних наук, професор, завідувач кафедри університетської та професійної освіти і права Інституту відкритої освіти Університету менеджменту освіти Національної академії педагогічних наук України



**Сілаєва Ірина Євгенівна**

Кандидат технічних наук, доцент, завідувач кафедри методики професійного навчання і новітніх технологій виробництва Інституту післядипломної освіти інженерно-педагогічних працівників Університету менеджменту освіти Національної академії педагогічних наук України



**Ситніков Олександр Пантелійович**

Кандидат історичних наук, доцент, директор Інституту післядипломної освіти інженерно-педагогічних працівників Університету менеджменту освіти Національної академії педагогічних наук України, доцент кафедри методики професійного навчання і новітніх технологій виробництва



**Красильник Юрій Семенович**

Кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри університетської та професійної освіти і права Інституту відкритої освіти Університету менеджменту освіти Національної академії педагогічних наук України



### **Заславська Світлана Олександрівна**

Кандидат технічних наук, доцент, заступник директора з науково-навчальної роботи Інституту післядипломної освіти інженерно-педагогічних працівників Університету менеджменту освіти Національної академії педагогічних наук України



### **Захарова Ольга Алексеевна**

Кандидат педагогических наук, доцент, руководитель Центра дистанционного обучения и повышения квалификации Донского государственного технического университета (Ростов-на-Дону, Россия)



### **Истомина Ирина Михайловна**

Аспирант кафедры «Информационные технологии», ассистент кафедры «Машины и автоматизация сварочного производства» Донского государственного технического университета (Ростов-на-Дону, Россия)



### **Загорний Максим Петрович**

Старший викладач кафедри методики професійного навчання і новітніх технологій виробництва Інституту післядипломної освіти інженерно-педагогічних працівників Університету менеджменту освіти Національної академії педагогічних наук України





### **Шевчук Світлана Степанівна**

Старший викладач кафедри методики професійного навчання і новітніх технологій виробництва Інституту післядипломної освіти інженерно-педагогічних працівників Університету менеджменту освіти Національної академії педагогічних наук України



### **Єрмакова Зоя Іванівна**

Старший викладач кафедри педагогіки і психології професійної освіти Інституту післядипломної освіти інженерно-педагогічних працівників Університету менеджменту освіти Національної академії педагогічних наук України



### **Майорова Ірина Германівна**

Старший викладач кафедри методики професійного навчання і новітніх технологій виробництва Інституту післядипломної освіти інженерно-педагогічних працівників Університету менеджменту освіти Національної академії педагогічних наук України



### **Чеботарьова Аліна Іванівна**

Старший викладач кафедри методики професійного навчання і новітніх технологій виробництва Інституту післядипломної освіти інженерно-педагогічних працівників Університету менеджменту освіти Національної академії педагогічних наук України



**Соловійов Валерій Іванович**

Аспірант Університету менеджменту освіти Національної академії педагогічних наук України, викладач-методист, спеціаліст вищої категорії, заступник директора з навчальної роботи коледжу Таврійського національного університету імені В. І. Вернадського

**Зінчук Н. А.**

Кандидат педагогічних наук, старший викладач Університету менеджменту освіти Національної академії педагогічних наук України



**Гедиш Оксана Михайлівна**

виконувач обов'язків декана факультету підготовки та перепідготовки фахівців Інституту післядипломної освіти інженерно-педагогічних працівників Університету менеджменту освіти Національної академії педагогічних наук України

