

НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ  
УНІВЕРСИТЕТ МЕНЕДЖМЕНТУ ОСВІТИ  
ІНСТИТУТ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ  
ІНЖЕНЕРНО-ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ (м. ДОНЕЦЬК)

## КОНЦЕПТУАЛЬНІ ЗАСАДИ ДИФЕРЕНЦІЙОВАНОГО ПІДХОДУ ДО РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПРАЦІВНИКІВ ОСВІТИ В СИСТЕМІ ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ

Матеріали відкритого методоло-  
гічного міжнародного Веб-семіна-  
ру (листопад-грудень 2012 року)



<http://hegelnet.narod.ru/methodology1>

ДОНЕЦЬК - 2013

## РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ:

- СИТНИКОВ О. П., кандидат історичних наук, доцент, директор Інституту післядипломної освіти інженерно-педагогічних працівників (м. Донецьк) Університету менеджменту освіти Національної академії педагогічних наук України, професор кафедри методики професійного навчання і новітніх технологій виробництва (м. Донецьк, Україна);
- 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 (м. Київ, Україна);
- ЗАХАРОВА О. А. кандидат педагогічних наук, доцент, керівник Центру дистанційного навчання та підвищення кваліфікації Донського державного технічного університету (м. Ростов-на-Дону, Росія).

## УКЛАДАЧІ:

- 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;
- 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.

*Рекомендовано до друку рішенням Вченої ради Інституту післядипломної освіти інженерно-педагогічних працівників (м. Донецьк) Університету менеджменту освіти Національної академії педагогічних наук України  
(протокол № 6 від 4 вересня 2013 року)*

Концептуальні засади диференційованого підходу до розвитку професійно-педагогічної компетентності працівників освіти в системі підвищення кваліфікації: матеріали відкритого методологічного міжнародного Веб-семінару / Укладачі М. П. Загорний та С. С. Шевчук / За ред. О. П. Ситнікова, А. І. Чміля, О. А. Захарової. - Донецьк: ІПО ІПП УМО, 2013. - 92 с.

У збірнику матеріалів українських і російських учасників відкритого методологічного міжнародного Веб-семінару “Концептуальні засади диференційованого підходу до розвитку професійно-педагогічної компетентності працівників освіти в системі підвищення кваліфікації” публікуються статті, що містять найбільш суттєві результати наукових фундаментальних та прикладних досліджень, а також підсумки робіт проблемного характеру у галузі підвищення кваліфікації педагогічних працівників професійної школи у сучасних соціально-економічних умовах.

## ЗМІСТ

Ситніков О. П.	Провідні напрями наукової діяльності кафедри методики професійного навчання та новітніх технологій виробництва Інституту післядипломної освіти інженерно-педагогічних працівників (м. Донецьк) Університету менеджменту освіти.....	4
Чміль А. І.	Досвід використання інноваційних моделей підвищення кваліфікації керівників закладів професійної освіти.....	11
Захарова О. А.	Дистанционные технологии в системе повышения квалификации преподавателей.....	21
Заславська С. І.	Шляхи розвитку науково-методичної компетентності викладачів ПТНЗ на дистанційному етапі підвищення кваліфікації за очно-дистанційною формою.....	29
Пащенко О. В.	Взаємодія професійно-технічних навчальних закладів з роботодавцями: пошук механізмів.....	33
Сілаєва І. Є.	Методичні аспекти організації підвищення кваліфікації педагогів професійної школи на підставі диференційованого підходу.....	36
Гриценюк І. А.	Тайм-менеджмент у системі управління навчальним закладом професійної освіти.....	41
Красильник Ю. С.	Інформаційно-технологічне забезпечення розвитку готовності майбутніх магістрів до творчого вирішення науково-педагогічних завдань.....	50
Зінчук Н. А.	Необхідність впровадження аналітичної складової у зміст професійної підготовки майбутніх управлінців у вищих навчальних закладах.....	56
Гриценюк І. А.	Оцінка якості реалізації державних стандартів професійної освіти.....	62
Шевчук С. С.	Застосування ситуаційного методу в процесі підвищення кваліфікації на засадах диференційованого підходу.....	70
Майорова І. Г.	Робочі зошити як засіб диференціації змісту навчання при підвищенні кваліфікації.....	76
Загорний М. П.	Результати педагогічного експерименту з перевірки ефективності інноваційної моделі розвитку інформаційної компетентності педагогічних працівників ПТНЗ у системі підвищення кваліфікації.....	83



**Ситніков О. П.**, кандидат історичних наук, професор кафедри методики професійного навчання і новітніх технологій виробництва, директор Інституту післядипломної освіти інженерно-педагогічних працівників (м. Донецьк) Університету менеджменту освіти Національної академії педагогічних наук України (м. Донецьк, Україна)

## **ПРОВІДНІ НАПРЯМИ НАУКОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ КАФЕДРИ МЕТОДИКИ ПРОФЕСІЙНОГО НАВЧАННЯ ТА НОВІТНІХ ТЕХНОЛОГІЙ ВИРОБНИЦТВА ІНСТИТУТУ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ ІНЖЕНЕРНО-ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ (М. ДОНЕЦЬК) УНІВЕРСИТЕТУ МЕНЕДЖМЕНТУ ОСВІТИ**

*Висвітлено сутність та зміст наукового напрямку, який розробляється співробітниками кафедри методики професійного навчання і новітніх технологій виробництва Інституту післядипломної освіти інженерно-педагогічних працівників (м. Донецьк) Університету менеджменту освіти Національної академії педагогічних наук України.*

**Ключові слова:** *післядипломна освіта, післядипломна педагогічна освіта, підвищення кваліфікації педагогічних працівників професійної школи.*

**Вступ.** Кафедра методики професійного навчання та новітніх технологій виробництва (МПН та НТВ) є навчальним та науковим підрозділом Інституту післядипломної освіти інженерно-педагогічних працівників (м. Донецьк) Університету менеджменту освіти НАПН України (ІПО ІПП УМО). Кафедру засновано одночасно із інститутом у 1979 році. З 2007 року кафедра має вищезазначену назву.

Наукова діяльність кафедри МПН та НТВ здійснюється у напрямку вдосконалення післядипломної освіти педагогів професійної школи, впровадження освітніх інновацій у неперервну освіту педагогічних кадрів системи професійно-технічної освіти.

Структура наукової діяльності кафедри складається із:

- науково-дослідної роботи за тематиками інституту і кафедри;
- науково-методичної та науково-практичної діяльності;
- публікацій за результатами наукових досліджень.

Наукова діяльність кафедри є підставою для:

- науково-обґрунтованого відбору елементів змістовного та процесуального компонентів процесу підвищення кваліфікації педагогічних працівників;
- розробки інноваційних моделей підвищення кваліфікації, які базуються на взаємодії традиційних і сучасних форм базової і післядипломної освіти та враховують специфіку фахової спеціалізації педагогів професійної школи;
- розробки сучасного науково-методичного забезпечення навчального процесу із застосуванням інформаційно-комунікаційних технологій;

- впровадження актуальних форм та засобів комунікації у міжкурсний період;

- впровадження результатів наукових досліджень у навчально-планувальне та навчально-методичне забезпечення навчального процесу.

**Виклад основного матеріалу.** Дослідження проблем неперервної освіти педагогів професійної школи проводяться науковцями кафедри з 1986 року. Були виконані дослідження за такими темами: «Система неперервної освіти інженерно-педагогічних працівників навчальних закладів ПТО України» (1986-1989 роки), «Наукові основи створення гнучких самонастроювальних систем підвищення кваліфікації, перекваліфікації та перепідготовки кадрів в умовах ринкових відносин» (1991-1993 роки), «Технологічний підхід у дидактиці. Модульне навчання професії» (1993-1996 роки), «Розробка концепції педагогічних технологій неперервної освіти інженерно-педагогічних працівників» (1996-1997 роки), «Дослідження результативності післядипломної освіти ІПП у системі післядипломної освіти» (1997-1999 роки), «Неперервна післядипломна освіта керівних працівників ПТНЗ в умовах ринкових відносин» (2000-2003 роки).

За результатами вищеназваних досліджень було розроблено:

- концептуальні моделі неперервної освіти інженерно-педагогічних працівників системи ПТО;

- моделі чотирирівневої системи розвитку професійної компетентності у курсовий і міжкурсний періоди;

- інваріантні структурно-функціональні моделі діяльності викладача професійно-теоретичної підготовки і майстра виробничого навчання;

- концептуальні засади технології інтегративно-модульного навчання професії;

- моделі гнучкої безперервної післядипломної освіти інженерно-педагогічних працівників;

- моделі оцінювання результативності післядипломної освіти інженерно-педагогічних працівників.

Позитивні результати попередніх досліджень дають підстави для пошуку шляхів подальшого підвищення ефективності системи підвищення кваліфікації педагогічних працівників. Аналіз функціональних обов'язків педагогічних працівників ПТНЗ і необхідного для їх реалізації рівня професійної компетентності обумовлює необхідність удосконалення моделей навчання у курсовий і міжкурсний періоди. Проте слід констатувати, що розроблена на основі попередніх наукових досліджень модель підвищення кваліфікації педагогічних працівників ПТНЗ не повною мірою відповідає вимогам до диференціації цілей, змісту, методичних та організаційних аспектів навчання на курсах підвищення кваліфікації в залежності від початкового рівня професійної підготовленості педагогів, який визначається за результатами вхідного діагностування.

При розробці цієї моделі брали до уваги і такі специфічні аспекти педагогічної діяльності працівників системи професійно-технічної освіти, як наявність у них достатньо стійкої мотивації до підвищення кваліфікації та неперервної са-

моосвіти, вікових особливостей. Але ця модель частково втратила актуальність внаслідок того, що опирається на дещо застарілий і неточний понятійний апарат. Принцип формування індивідуалізованого змістовного і процесуального аспектів процесу підвищення кваліфікації на основі наявного педагогічного стажу – один з фундаментальних у названій моделі – є не завжди доцільним і об'єктивним. Це твердження базується на тому, що доволі часто випускники сучасних інженерно-педагогічних вищих навчальних закладів I-IV рівнів акредитації володіють сучасними педагогічними технологіями на більш високому рівні, ніж, наприклад, майстер виробничого навчання з педагогічним стажем більше 10 років, який не має базової педагогічної освіти, а педагогічні знання і уміння отримав шляхом підвищення кваліфікації та спонтанної самоосвіти.

Співробітники кафедри методики професійного навчання і новітніх технологій виробництва у 2008-2010 роках провели наукові дослідження щодо визначення концептуальної моделі розвитку науково-методичної компетентності педагогічних працівників ПТНЗ. За результатами досліджень розроблено прогностичну модель інноваційної діяльності педагогів та структуру їх науково-методичної компетентності. Декларовано і доведено, що змістовний компонент розвитку науково-методичної компетентності доцільно формувати на засадах модульно-компетентнісного підходу, що дозволяє системно-обґрунтовано обирати змістовний та процесуальний компоненти навчального процесу для забезпечення розвитку певних складових науково-методичної компетентності. Ці результати є підґрунтям подальших наукових досліджень кафедри.

З 2011 року кафедрою здійснюється наукове дослідження «Реалізація диференційованого підходу до розвитку науково-методичної компетентності педагогічних працівників професійної школи у системі підвищення кваліфікації» (2011-2015 роки). Актуальність дослідження обумовлено наявністю протиріччя між існуванням спектру рівнів розвиненості науково-методичної компетентності слухачів курсів підвищення кваліфікації і недостатнім урахуванням цього факту у традиційній моделі підвищення кваліфікації.

Ключовими поняттями наукової теми є:

- *національна рамка кваліфікації* - системний і структурований за компетентностями опис кваліфікаційних рівнів. *Кваліфікаційний рівень* - структурна одиниця Національної рамки кваліфікацій, що визначається певною сукупністю компетентностей, які є типовими для кваліфікацій даного рівня;

- *компетентність* – інтегральна системна характеристика особистості, здатність людини завдяки наявності у неї певних знань, умінь, досвіду та інших когнітивних якостей ефективно діяти у певній галузі, досягаючи позитивних результатів;

- *компетентнісний підхід* – одна з провідних доктрин особистісно-діяльнісної парадигми професійної освіти. Основною метою освіти в рамках компетентнісного підходу є формування і розвиток у особистості такої інтегральної її характеристики, як компетентність;

- *компетентність професійна* – здатність ефективно та з позитивними результатами діяти у точно визначеній професійній галузі, наприклад, обіймати певну посаду і виконувати відповідні посадові обов'язки;

- *професійно-педагогічна компетентність* – здатність педагогічних працівників перетворювати процес навчання професії на засіб формування особистості учнів, відображаючи можливості самостійно й ефективно вирішувати педагогічні проблеми;

- *науково-методична компетентність* є складовою професійно-педагогічної компетентності і значною мірою характеризує спроможність педагогічних працівників ефективно проектувати, організовувати, коригувати та оцінювати професійно-теоретичну та професійно-практичну підготовку фахівців;

- *компетенція* – галузь діяльності, в якій людина завдяки наявності у неї відповідної компетентності здатна ефективно діяти, досягаючи позитивних результатів. *Компетенція професійна* – точно визначена галузь професійної діяльності людини;

- *диференціація навчання* – форма врахування індивідуальних особливостей тих, хто навчається, у процесі навчання на основі їх об'єднання у характерні типологічні групи за різними показниками (рівнем навчальних можливостей, успішності, особистих інтересів, досвіду професійної діяльності тощо).

Методологічною основою наукового дослідження проблеми диференційованого підходу до визначення змістовного та процесуального компонентів підвищення кваліфікації є наступні андрагогічні принципи:

- опора на досвід особистості;
- індивідуалізація навчання;
- системність навчання;
- контекстність навчання;
- актуалізація результатів навчання;
- ефективність навчання;
- навчання у діяльності;
- навчання у співпраці;
- створення рефлексивного середовища;
- проблемно-ситуативна організація навчання;
- пріоритет самостійного навчання;
- стимулювання самоосвіти і самостійності у навчанні.

Метою дослідження є розробка, теоретичне обґрунтування та експериментальна перевірка ефективності диференційованої моделі розвитку науково-методичної компетентності педагогічних працівників професійної школи у системі підвищення кваліфікації.

Об'єктом дослідження є неперервна післядипломна освіта педагогічних працівників професійної школи впродовж життя. Предметом дослідження є зміст, організаційні форми, методи і засоби розвитку науково-методичної компетентності педагогічних працівників професійної школи у курсовий та між-

курсний період підвищення кваліфікації на засадах диференційованого підходу.

Основні результати дослідження є такими.

У 2012 році реалізовано констатувальне емпіричне дослідження розвитку науково-методичної компетентності педагогічних працівників професійної школи у системі підвищення кваліфікації за традиційною моделлю.

Дослідження проведено з використанням статистичного вибіркового методу в освітньому середовищі ІПО ІПП УМО. Використання такої бази даних дало можливість вирішити ряд суттєвих організаційних завдань: забезпечити змістовну, географічну (8 регіонів України) та контингентну репрезентативність емпіричних даних.

В процесі констатувального дослідження емпіричним шляхом підтверджено наявність спектру рівнів розвиненості науково-методичної компетентності педагогічних працівників професійної школи як на початковому, так і на завершальному етапах курсового підвищення кваліфікації. Цей результат підтверджує необхідність диференційованого підходу до розвитку названого особистісного феномену. Проте, традиційна модель підвищення кваліфікації педагогічних працівників професійної школи не повністю враховує цей факт.

За результатами наукових досліджень запропоновано диференційовану модель розвитку науково-методичної компетентності педагогів у курсовий та міжкурсний період підвищення кваліфікації.

До співпраці у виконанні наукового дослідження залучено ряд партнерів. На кафедрі МПН та НТВ діють договори про співпрацю з такими навчальними закладами:

- Донський державний технічний університет (Росія, м. Ростов-на-Дону);
- Донецький національний технічний університет;
- Донецький університет економіки і торгівлі ім. М. Туган-Барановського;
- Донбаська державна машинобудівна академія;
- Донецький індустріально-педагогічний технікум;
- Дніпродзержинське вище металургійне училище;
- Нововолинське вище професійне училище.

Науково-методична робота кафедри базується на результатах наукового дослідження. Провідні напрями науково-методичної діяльності є такими:

1. Розробка, апробація і неперервне вдосконалення комплексного науково-методичного забезпечення курсового періоду підвищення кваліфікації педагогів професійної школи.

2. Розробка, апробація і неперервне вдосконалення науково-методичного забезпечення міжкурсного періоду підвищення кваліфікації педагогів професійної школи.

3. Розробка і підготовка до друку науково-методичних видань для системи післядипломної освіти педагогів професійної школи.

У відповідності до концептуальної моделі розвитку науково-методичної компетентності педагогічних працівників до кожного навчального модуля ка-



федри розроблені науково-методичні комплекси підвищення кваліфікації за очною, очно-дистанційною та заочною формами.

До навчальних планів підвищення кваліфікації 9 категорій педагогічних працівників професійної школи за очною, очно-дистанційною та заочною формами кафедрою розробляється комплексне науково-методичне забезпечення навчальних модулів, які є складовими варіативного компоненту змісту підвищення кваліфікації.

Для забезпечення фахової спрямованості навчальних модулів кафедрою створено і постійно поповнюється електронний ресурс, який містить:

- інформацію про впровадження інноваційних технологій навчання у навчально-виробничий процес ПТНЗ;
- інформацію про педагогічний досвід;
- інформацію про новітні виробничі технології у галузях виробництва;
- матеріали галузевих науково-методичних семінарів.

Прикладом інноваційного засобу навчання як елементу комплексного науково-методичного забезпечення курсового періоду підвищення кваліфікації педагогів професійної школи є "Електронний науково-методичний комплекс для підвищення кваліфікації майстрів виробничого навчання ПТНЗ (фахова спеціалізація — Електрогазозварник)".

15 березня 2012 року кафедрою організовано відкриту науково-практичну Веб-конференцію "Сучасний урок у професійній школі: здобутки та перспективи", метою якої є створення віртуального комунікаційного середовища, у якому педагоги професійної школи могли б ефективно обмінюватися раціональним педагогічним досвідом. На даний час (29 серпня 2013 року) кількість відвідувань заходу сягнула 2814. Адреса заходу: <http://hegernet.narod.ru/study>.

5 жовтня 2012 року кафедрою організовано Відкритий консультативний форум для педагогів професійної школи, метою якого є створення віртуального комунікаційного середовища, де педагоги професійної школи могли б отримувати компетентні відповіді на актуальні запитання щодо методики професійної підготовки майбутніх кваліфікованих робітників та на інші значущі питання, які стосуються їх професійно-педагогічної діяльності. Адреса заходу: [hegernet.narod.ru/consult](http://hegernet.narod.ru/consult).

**Висновки.** Результати наукових досліджень впроваджуються та поширюються таким чином:

1. За результатами науково-дослідницької роботи «Концептуальна модель розвитку науково-методичної компетентності педагогічних працівників професійної школи в системі підвищення кваліфікації» було підготовлено та видано монографію [1].

2. За результатами методологічних досліджень, проведених у рамках виконання науково-дослідницької роботи «Реалізація диференційованого підходу до розвитку науково-методичної компетентності педагогічних працівників професійної школи у системі підвищення кваліфікації» розроблено навчальну та робочу навчальну програми модуля «Методологія прикладних педагогічних досліджень» та електронний навчально-методичний комплекс, що сприяє реалізації диференціації у певних питаннях науково-методичної

діяльності педагогічних працівників з метою формування та вдосконалення їх творчого професійного потенціалу та процесу індивідуалізації підвищення кваліфікації у курсовий період.

3. Видано збірник матеріалів відкритого міжнародного методологічного Веб-семінару (6 жовтня 2011 року – 30 грудня 2011 року), що містив наукові матеріали НДР (2008-2010 роки) [2].

### **Список використаних джерел:**

1. Концептуальна модель розвитку науково-методичної компетентності педагогічних працівників професійної школи в системі неперервної післядипломної освіти / О. П. Ситніков, І. Є. Сілаєва, М. П. Загорний, С. С. Шевчук // За заг. ред. Ситнікова О. П. – Донецьк: ІПО ІПП УМО, 2012. – 158 с.

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

**Сытников А. П.**

#### **ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ НАУЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КАФЕДРЫ МЕТОДИКИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ И СОВРЕМЕННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ПРОИЗВОДСТВА ИНСТИТУТА ПОСЛЕДИПЛОМНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ИНЖЕНЕРНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ РАБОТНИКОВ (Г. ДОНЕЦК) УНИВЕРСИТЕТА МЕНЕДЖМЕНТА ОБРАЗОВАНИЯ**

Освещены сущность и содержание научного направления, которое разрабатывается сотрудниками кафедры методики профессионального обучения и современных технологий производства Института последипломного образования инженерно-педагогических работников (г. Донецк) Университета менеджмента образования Национальной академии педагогических наук Украины.

**Ключевые слова:** последипломное образование, последипломное педагогическое образование, повышение квалификации педагогических работников профессиональной школы.

**Sytnikov A. P.**

#### **MAIN DIRECTIONS OF SCIENTIFIC ACTIVITY OF THE CATHEDRA OF METHODOLOGY OF EDUCATION AND MODERN PRODUCTION TECHNOLOGIES OF INSTITUTE OF POSTGRADUATE EDUCATION OF ENGINEERING-PEDAGOGICAL WORKERS (C. DONETSK) OF UNIVERSITY OF EDUCATIONAL MANAGEMENT**

Covered the essence and the content of the scientific direction, which is developed by employees of Department of methodology of education and modern production technologies of Institute of postgraduate education of engineering-pedagogical workers (c. Donetsk) of University of educational management of National Academy of pedagogical Sciences of Ukraine.

**Keywords:** post-graduate education, post-graduate pedagogical education, improvement of professional skill of pedagogical workers of vocational schools.



**Чміль А. І.**, доктор технічних наук, професор, завідувач і професор кафедри університетської та професійної освіти і права Інституту відкритої освіти Університету менеджменту освіти Національної академії педагогічних наук України (м. Київ, Україна)

## **ДОСВІД ВИКОРИСТАННЯ ІННОВАЦІЙНИХ МОДЕЛЕЙ ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ КЕРІВНИКІВ ЗАКЛАДІВ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ**

*У статті здійснюється аналіз впроваджених інноваційних моделей організації навчального процесу, які сприяють розвитку професійної компетентності та максимально враховують індивідуальні професійні потреби слухачів.*

**Ключові слова:** підвищення кваліфікації, компетентнісний підхід, навчальний процес, інновації.

**Вступ.** Становлення нової освітньої парадигми неперервної освіти дорослих вимагає системних змін у діяльності закладів післядипломної освіти взагалі 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, Дж. Равена, 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 має сприяти:

- 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 керовану 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 компетентнісний 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, вимірально-оцінний, суспільно-соціологічний, прогностичний та нормотворчий. Кожний модуль має характеризуватися наочністю 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 пошту УМО тощо.

Викладачі УМО (координатори-тьютори) використовують методи захоплення 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 (проекування, 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 проектів, 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 витрати 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 навчальні 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 діалогічній формі подачі інформації, яка передбачає неперервне звертання до досвіду слухача і забезпеченні адекватного зворотного зв'язку.

Застосування в навчальному процесі автоматизованих навчальних 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 засвоєння.

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, кожен 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 сформуванню 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 найваж-

ливішою 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 рівнів акредитації – 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 тому числі:

- 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 утруднень 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 праців-

никами 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.: Плетиди, 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. Очно-дистанційне навчання як засіб індивідуалізації підвищення кваліфікації педагогічних працівників / Л. І. Даниленко, А. І. Чміль, В. Т. Розмариця // 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.

### **Чміль А. И.**

#### **Опыт использования инновационных моделей повышения квалификации руководителей заведений профессионального образования**

В статье осуществляется анализ внедренных инновационных моделей организации учебного процесса, которые содействуют развитию профессиональной компетентности и максимально учитывают индивидуальные профессиональные потребности слушателей.

**Ключевые слова:** повышение квалификации, компетентностный подход, учебный процесс, инновации.

### **Chmil A.I.**

#### **An experience of using of the innovative models of educational process in post-graduate institutions introduction**

In the article introduced innovative models of organization of educational process further the development of professional competence and take into account individual professional needs of adult students.

**Keywords:** raising of qualification, competence approach, educational process, innovation.



**Захарова О. А.**, кандидат педагогических наук, доцент, руководитель Центра дистанционного обучения и повышения квалификации Донского государственного технического университета (г. Ростов-на-Дону, Россия)

## **ДИСТАНЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В СИСТЕМЕ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ**

*Освещены некоторые пути решения проблемы постоянного повышения уровня подготовки преподавателей вузов, формирования их профессиональных компетенций и ряда других стратегических задач развития современного образования.*

**Ключевые слова:** *высшее учебное заведение, преподаватель высшего учебного заведения, повышение квалификации преподавателей высших учебных заведений, дистанционные образовательные технологии.*

**Введение.** Традиционная методика преподавания в вузе сегодня не может обеспечить требуемый обществом уровень обученности выпускников. Для успешного выпуска специалистов становится все более важным применение новых концепций разработки учебных курсов, с учетом не только требуемого объема знаний, но и необходимого набора компетенций в своей предметной области. Исследования, проводимые в Открытом университете Великобритании, выявили четыре составляющие успешного функционирования современного вуза:

1. «Командный» подход в планировании учебного процесса. Наличие преподавательского коллектива высококвалифицированных специалистов представляет одно из важнейших условий обеспечения качества выпускников.

2. Предоставление индивидуальной поддержки дистанционного обучения с помощью тьюторов.

3. Грамотное использование аппаратно-программных средств дистанционного обучения.

4. Активная исследовательская деятельность коллектива университета, наличие научных школ и творческих коллективов, объединяющих активно работающих ученых, с одной стороны, и аспирантов, магистрантов, соискателей, с другой.

Таким образом, проблема постоянного повышения уровня подготовки преподавателей вузов, формирования профессиональных компетенций, становится стратегической задачей развития современного общества. Обучение для взрослых с выработкой требуемых компетенций должно строиться с учетом их прошлого опыта и личностных особенностей.

**Изложение основного материала.** Ш. А. Амонашвили сформулировал специфику личностно-ориентированного обучения как стремления найти в человеке механизмы самореализации и саморазвития, а К. Роджерс считал, что

для успешного обучения, прежде всего, необходимо совпадение опыта познавательной деятельности с реальными жизненными интересами [1].

Возможности личностно-ориентированного подхода к обучению в полной мере реализуют дистанционные технологии обучения, поэтому данной технологии отводится ключевая роль в системе повышения квалификации и переподготовки специалистов.

Система повышения квалификации преподавателей в России всегда была и остается основой качественного профессионального образования. В современной ситуации, когда смена образовательных парадигм происходит каждое десятилетие, профессиональная подготовка и переподготовка преподавателей отстает от требований социальной системы и нуждается в коренной перестройке. Из архаичной и консервативной системы старых «ФПК» сегодня должна родиться альтернативная, динамично развивающаяся структура поддержки индивидуальной траектории обучения каждого активного преподавателя, разработанная с учетом его начального уровня и стоящих перед ним образовательных задач.

Многие передовые вузы России проводят серьезную исследовательскую работу в области разработки современной методологии повышения квалификации. Так, в МГТУ им. Н. Э. Баумана в рамках Федеральной целевой программы «Развитие единой образовательной среды» был выполнен проект по разработке концепции и учебно-методического комплекса для повышения квалификации преподавателей в области информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) [2]. Разработанная концепция предполагает использование различных форм обучения: очное, заочное и экстернат. Однако данная разработка относится, прежде всего, к инженерным специальностям и реализует направление, связанное с применением ИКТ в преподавании технических дисциплин.

Большой вклад в развитие системы повышения квалификации внесли ученые Национального исследовательского ядерного университета «МИФИ». В рамках федерального проекта ими была разработана модель ИКТ-компетенций работников учебных заведений, а так же программы повышения квалификации для выработки требуемых компетенций [3].

Передовой опыт открытых европейских университетов, а также методологию дистанционного образования на протяжении двух десятилетий внедряет ИИТО Юнеско (г. Москва), практикуя совместную деятельность российских педагогов с зарубежными специалистами по инновационным технологиям [4].

Однако, несмотря на успехи в области организации повышения квалификации отдельных ведущих вузов и специализированных организаций, проблема качественного повышения квалификации сегодня остается достаточно острой, как для преподавателей технических, так и естественно-научных и гуманитарных дисциплин. По нашему мнению, повышение квалификации преподавателя современного вуза не должно сводиться только к овладению ИКТ, хотя данное направление имеет определяющее значение. Таким образом, проблема совершенствования системы повышения квалификации является очень актуальной и требует детального изучения и системного подхода.

Разрешение противоречий в организации повышения квалификации представляется непростой задачей, требующей создания новой парадигмы и концепции системы повышения квалификации. Несомненно, что определяющим фактором в новой концепции должно стать объединение ресурсов передовых в методологическом отношении вузов в единой образовательной и инструментальной среде.

Разработка новой модели системы повышения квалификации предполагает создание единой базы данных образовательных услуг в Российской Федерации. Программа повышения квалификации каждого преподавателя должна, в идеале, быть индивидуальной по своей сути и групповой по технологии реализации. Эти два противоречивых подхода могут одновременно реализовываться в условиях, когда индивидуальная образовательная программа компонуется из отдельных учебных модулей, разработанных специалистами ведущих университетов в соответствии с принятыми соглашениями (в дальнейшем – в соответствии со стандартом).

Дидактически, учебный модуль представляет собой раздел программы повышения квалификации, полностью реализуемый его разработчиками с использованием ИКТ-технологий. Структурно, модуль представляет собой веб-ресурс, размещенный на сайте вуза, включающий контент по разрабатываемой теме, а также необходимые методические разработки, обеспечивающие его изучение в режиме дистанционного доступа. В состав контента входят: тесты входного контроля, теоретические разделы, практические задания, описания процедур выполнения заданий, глоссарий, тесты или другие задания, определяющие результативность изучения данного модуля. В процессе обучения проводятся консультации по электронной почте и в системе видеоконференций. Каждый отдельный модуль имеет функциональное назначение, технологию реализации и мониторинг усвоения. Описание модуля (паспорт) включает внешние и внутренние параметры. Внешние параметры должны быть едиными и унифицированными для всей системы повышения квалификации. К внешним параметрам учебного модуля относятся: название, организация-разработчик, сайт поддержки, уникальный индекс, трудоемкость изучения (включая самостоятельную работу, консультации и выполнение контрольных заданий), тесты входного контроля и т. д. Внутренние параметры – информационный контент, методическая поддержка, расписание консультаций, электронные адреса тьюторов и преподавателей, форум виртуальной группы и др. – определяются разработчиками модулей.

Особое значение в данной ситуации приобретает направленная маркетинговая деятельность, имеющая целью определить приоритетные направления в развитии системы повышения квалификации.

При проведении программ повышения квалификации очень важной задачей является осуществление постоянного мониторинга эффективности процесса обучения. Наиболее распространенным вариантом контроля полученных знаний, умений и нового опыта традиционными методами, является тестирова-

ние, выполнение контрольных и зачетных работ. При подобной системе оценки знаний можно получить достаточно объективную картину по каждому обучаемому и по группе в целом.

Однако, при проведении обучения преподавателей с использованием телекоммуникационной среды разработчикам программ и тьюторам необходимо определить:

- соответствует ли сконструированная программа уровню преподавателей;
- эффективна ли выбранная методика обучения;
- насколько отвечает цели обучения образовательная среда;
- достигнута ли главная цель – повышение квалификации преподавателя.

При выборе модели, адекватно описывающей все бизнес-процессы, протекающие при организации повышения квалификации, необходимо анализировать и оценивать по выбранной шкале следующие процедуры:

1. Выбор программы повышения квалификации, соответствующей запросам преподавателя, после публикации перечня базовых вузов и направлений, утвержденных Министерством.

2. Оформление заявки на прохождение повышения квалификации в одном из базовых вузов.

3. Прохождение обучения по выбранной программе с отрывом от основной работы.

4. Выполнение зачетной работы – в виде реферата, проекта, методической разработки.

5. Проведение методического семинара по возвращении в свое учебное заведение и подготовка отчета о прохождении повышения квалификации.

При этой системе выбор программы, полностью, или в значительной мере удовлетворяющей запросы преподавателей, остается достаточно сложной и неоднозначной задачей. Каким бы высоким потенциалом ни обладал базовый вуз, в любой программе находятся разделы и темы, лучше проработанные в методическом и технологическом плане в другой системе повышения квалификации.

Идеальным вариантом для решения оптимизации проблемы выбора индивидуальной программы, является переход системы повышения квалификации на модульную структуру компоновки программ и дистанционные технологии подготовки и переподготовки преподавателей.

Система поддержки повышения квалификации, в таком случае, должна объединять ведущие вузы России, администрироваться по совместно разработанному регламенту и управляться Федеральным департаментом профессионального образования.

Таким образом, в процессе прохождения повышения квалификации, обучающийся может контактировать с преподавателями различных вузов и изучать внедренные в этих вузах инновационные педагогические технологии.

Структурно, система Российского дистанционного повышения квалификации (РДПК) включает следующие подсистемы (рис. 1):



1. База данных учебных модулей. Дидактически, модуль представляет собой раздел программы повышения квалификации, полностью реализуемый его разработчиками с использованием ИКТ-технологий. Структурно, модуль представляет собой веб-ресурс, размещенный на сайте вуза, включающий контент по разрабатываемой теме, а также необходимые методические разработки, обеспечивающие его изучение в режиме дистанционного доступа (рис.2). В состав контента входят: тесты входного контроля, теоретические разделы, практические задания, описания процедур выполнения заданий, глоссарий, тесты или другие задания, определяющие результативность изучения данного модуля. В процессе обучения проводятся консультации по электронной почте и в системе видеоконференций.

2. Система регистрации. Позволяет объединить обучающихся по одному модулю в виртуальную образовательную группу. В процессе регистрации заполняется база данных обучающихся и выдается индивидуальный логин и пароль для доступа к образовательным ресурсам в соответствии с выбранными модулями программы повышения квалификации.

3. Виртуальная учебная группа. Структура, объединяющая всех обучающихся по данному модулю и предоставляющая средства коммуникации членам группы.

4. Учебный форум. Виртуальная среда для обмена информацией, связанной с изучением определенного учебного модуля. Может служить для размещения выполненных контрольных заданий или определенных промежуточных результатов.

5. Методика изучения модуля. Содержит методические указания по изучению учебного модуля, представляемые разработчиками модуля.

Внедрение новых принципов организации повышения квалификации преподавателей с учетом индивидуальных особенностей и конкретных образовательных задач требуют активного взаимодействия субъектов образования и государственных органов власти. При этом развитие системы повышения квалификации должна рассматриваться как знаниевый ресурс регионального социально-экономического развития. Результатом взаимодействия должно стать удовлетворение, прежде всего, региональных потребностей в повышении квалификации за счет повышения эффективности в ее организации, внедрения автоматизированных информационных систем и дистанционных технологий обучения [5].

Сегодня невозможно сосредоточить в каждом учебном заведении все мировые информационные ресурсы, накопленные человечеством в научном и образовательном пространстве. В этих условиях дистанционные технологии становятся неотъемлемой, конкурентоспособной частью образовательного пространства и фактором развития информационно-коммуникационного общества. Стратегической задачей развития дистанционных технологий поддержки повышения квалификации в ДГТУ стала интеграция имеющихся программно-техни-

ческих комплексов, разработанных в ДГТУ, с модулями и подсистемами поддержки образовательного процесса на основе открытых систем.

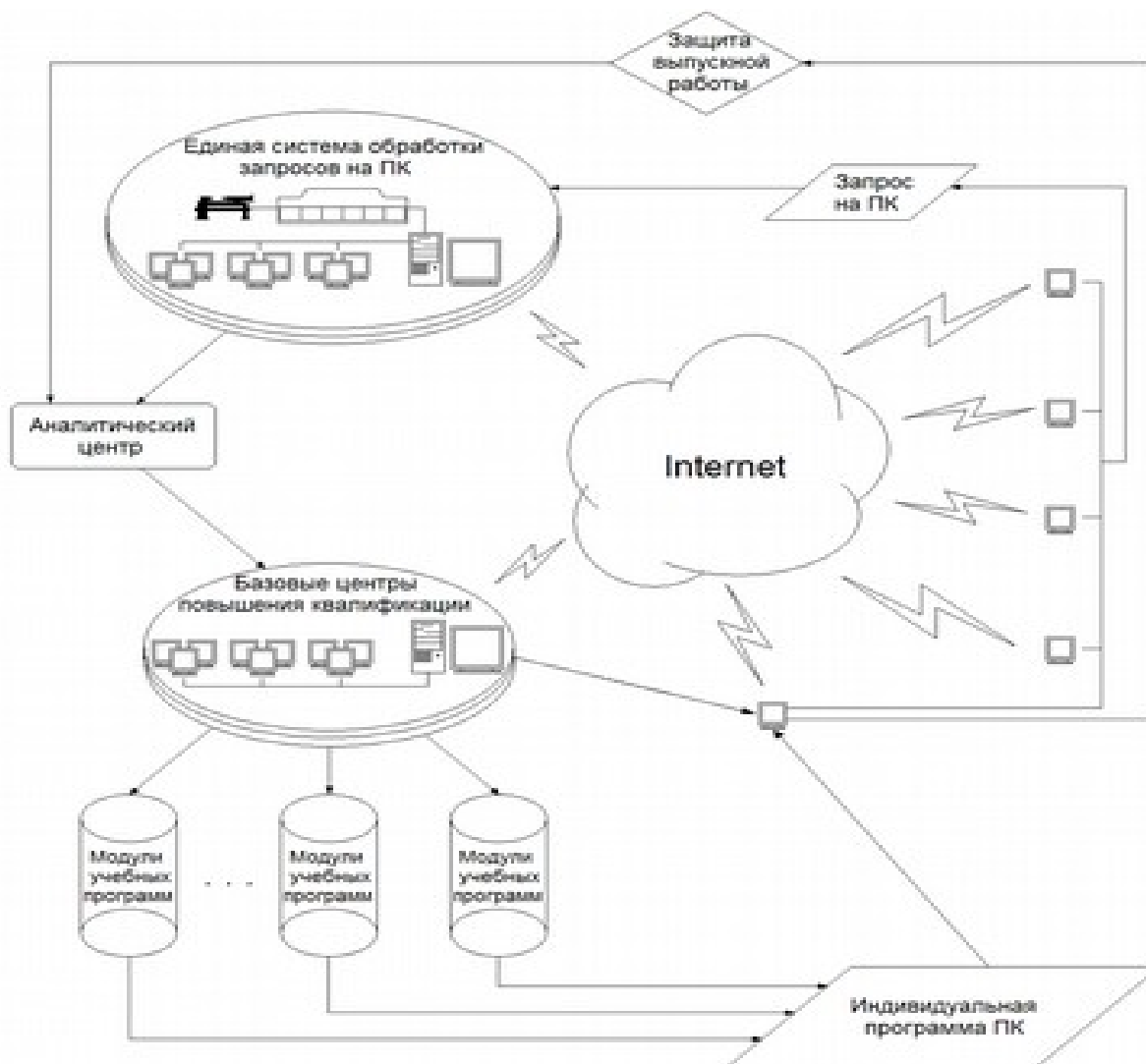


Рис. 1. Структурная схема повышения квалификации на основе объединенных ресурсов

Для грамотного использования инновационных и дистанционных педагогических технологий современному вузу требуются преподаватели, обладающие новыми качествами: специалисты по педагогическому дизайну, стратегическому планированию и управлению образовательным процессом, а также педагоги-тьюторы для методической поддержки дистанционного обучения. Дистанционные технологии обучения как нельзя лучше воплощают в себе возможности лично-ориентированного подхода к обучению. Это особенно важно в системе повышения квалификации, так как различия в базовой и профессиональной подготовке членов группы гораздо более глубокие, чем у школьников и студентов. Акцент здесь делается на познавательную самостоятельную деятельность обучаемых в рамках разработанной программы ФПК [6]. Как известно, существует несколько способов проведения дистанционных занятий через

сеть Интернет. Один из них – представить курс в сети, как полноценный Web-сайт, имеющий перекрестные гиперссылки. Выполненные обучающимся задания поступают по электронной почте преподавателю или тьютору, а ответы на вопросы тестов – через Интернет – на сервер, используя его возможности по работе со страницами-формами. При таком способе Интернет-сервер используется по своему прямому назначению – осуществляет диалог с пользователем, в данном случае с учащимся дистанционного курса.

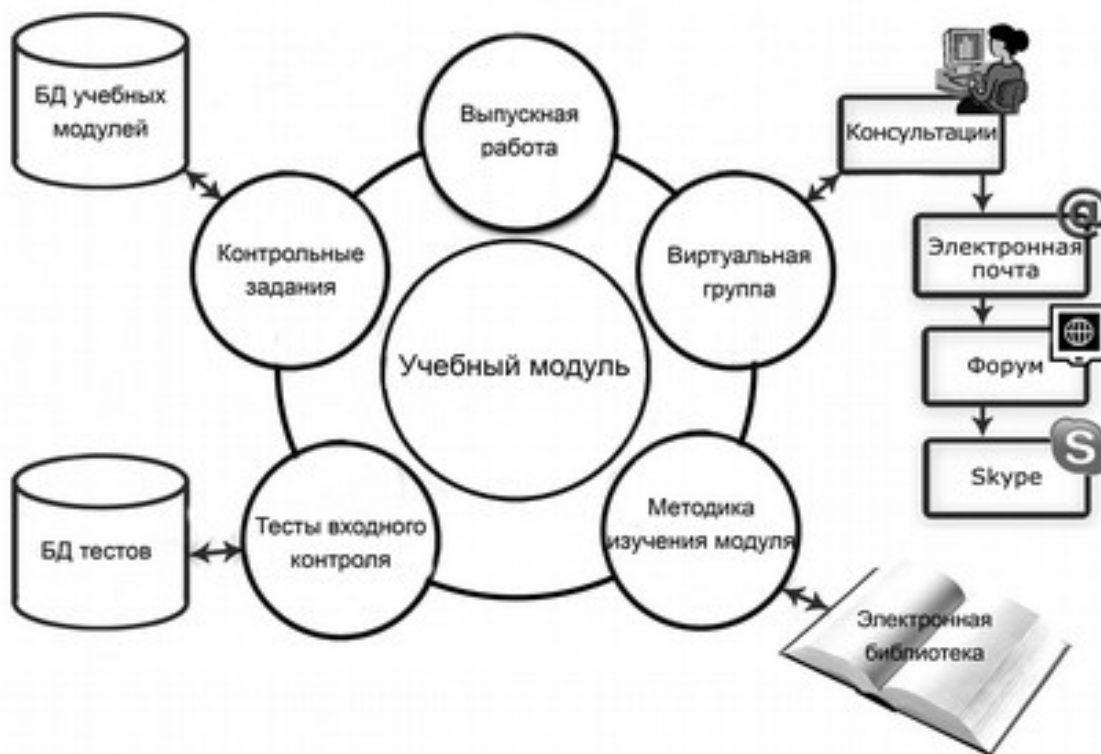


Рис. 2. База данных учебных модулей

#### Список использованных источников:

1. Роджер К. Взгляд на психотерапию. Становление человека / К. Роджер. – М., 1994. – 340 с.
2. Информационные технологии в инженерном образовании / Под. ред. С. В. Коршунова, В. Н. Гузенкова. – М.: Изд-во МГТУ им. Н. Э. Баумана, 2007. – 432 с.
3. Гусева А. И. Компетенции работников образования в области информационных и коммуникационных технологий. Монография / А. И. Гусева, В. С. Киреев, А. Н. Тихомирова, С. А. Филиппов. М.: Национальный исследовательский ядерный университет МИФИ, 2009. – 255 с.
4. Мур М. Г. Информационные и коммуникационные технологии в дистанционном образовании: спец. учеб. курс; пер. с англ. / Майкл Г. Мур, Уэйн Ма-

кинтош, Линда Блек и др. – М.: Издательский дом «Обучение-Сервис», 2006. – 632 с.

5. Захарова О. А. Модель системы повышения квалификации на основе объединенных ресурсов / О. А. Захарова // Вестник Государственного университета управления. – 2010.– №25.– С.45-48.

6. Захарова О. А. Дистанционные технологии в системе повышения квалификации преподавателей высшей школы: опыт ДГТУ / О. А. Захарова // Проблемы реализации уровневого высшего профессионального образования. Сборник научных статей по проблемам высшей школы. – Новочеркасск, ЮРГТУ (НПИ), 2010. – 229 с.

**Захарова О. О.**  
**ДИСТАНЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ У СИСТЕМІ ПІДВИЩЕННЯ**  
**КВАЛІФІКАЦІЇ ВИКЛАДАЧІВ**

Висвітлено деякі шляхи вирішення проблеми неперервного підвищення рівня підготовки викладачів вищих навчальних закладів, формування їх професійних компетенцій та ряду інших стратегічних завдань розвитку сучасної освіти.

**Ключові слова:** вищий навчальний заклад, викладач вищого навчального закладу, підвищення кваліфікації викладачів вищих навчальних закладів, дистанційні освітні технології.

**Zakharova O. A.**  
**DISTANCE TECHNOLOGIES IN SYSTEM OF IMPROVEMENT OF**  
**QUALIFICATION OF PROFESSORS**

Highlight some of the ways to solve the problem of continuously improving the level of readiness of professors of higher education institutions, the forming of their professional competence and a number of other strategic objectives of the development of modern education.

**Keywords:** higher educational institution, professor of higher educational establishments, professors of higher educational institutions, distance education technologies.



**Заславська С. І.**, кандидат технічних наук, доцент, доцент кафедри методики професійного навчання та новітніх технологій виробництва, заступник з навчальної роботи директора Інституту післядипломної освіти інженерно-педагогічних працівників (м. Донецьк) Університету менеджменту освіти Національної академії педагогічних наук України (м. Донецьк, Україна)

## **ШЛЯХИ РОЗВИТКУ НАУКОВО-МЕТОДИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВИКЛАДАЧІВ ПТНЗ НА ДИСТАНЦІЙНОМУ ЕТАПІ ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ ЗА ОЧНО-ДИСТАНЦІЙНОЮ ФОРМОЮ**

*Висвітлено питання розвитку науково-методичної компетентності викладачів ПТНЗ під час курсового підвищення кваліфікації за очно-дистанційною формою. Розглядається один із етапів навчального процесу – дистанційний – як найбільш вагомий за змістом і часом.*

**Ключові слова:** *підвищення кваліфікації викладачів професійно-технічних навчальних закладів, очно-дистанційна форма підвищення кваліфікації, дистанційний етап підвищення кваліфікації за очно-дистанційною формою.*

**Вступ.** Потенціал робітничих кадрів формується через систему професійно-технічних навчальних закладів (ПТНЗ), оцінка успішності діяльності яких базується на ступені задоволення потреб ринку праці. Провідну роль у цьому, звісно, відіграє педагог, який є генератором навчального процесу.

Перехід до постіндустріального суспільства змінив освітню парадигму і, як наслідок, змінилися вимоги до професійної компетентності педагога професійної школи.

Мета даного виступу – висвітлити питання розвитку науково-методичної компетентності викладачів ПТНЗ під час курсового підвищення кваліфікації за очно-дистанційною формою. Розглядається один із етапів навчального процесу – дистанційний – як найбільш вагомий за змістом часом.

**Виклад основного матеріалу.** Навчання впродовж усього життя – стрижень професійної компетентності. Курсове підвищення кваліфікації педагогів у інститутах післядипломної освіти, виконуючи компенсвальну функцію, повинно проводитися тільки на діагностичній основі з метою забезпечення диференційованого підходу до змісту модулів робочих навчальних планів. У той же час, навчальні плани підвищення кваліфікації, які, як правило, включають обов'язкові та варіативні модулі, забезпечують диференціацію.

У роботі викладача важливе місце посідає методична робота. Науково-методична компетентність є складовою професійної компетентності викладача ПТНЗ. Так, Н. В. Кузьміна [2] як основні елементи педагогічної компетентності виділила такі:

- спеціальна і професійна компетентність у галузі дисципліни, що викладається;

- методична компетентність у галузі способів формування знань та умінь учнів;
- соціально-психологічна компетентність у галузі процесів спілкування;
- диференціально-психологічна компетентність у галузі мотивів, здібностей, спрямованості учнів;
- аутопсихологічна компетентність у галузі досягнень та недоліків діяльності власної особистості.

В результаті наукових досліджень, які впродовж останніх п'яти років проводяться на кафедрі методики професійного навчання та новітніх технологій виробництва Інституту післядипломної освіти інженерно-педагогічних працівників (м. Донецьк) Університету менеджменту освіти Національної академії педагогічних наук України (ІПО ІПП УМО), розроблено *прогностичну модель інноваційної науково-методичної діяльності педагога професійної школи* [3]. Цю модель покладено в основу розробки *структури науково-методичної компетентності педагога професійної школи*, яка включає: концептуальну, інструментальну, технологічну, інформаційну, адаптивну, наукову, інтегративну, професійно-технологічну складові [1].

У травні-червні 2008 року ІПО ІПП УМО спільно з Університетом професійної освіти Російської академії освіти (УПО РАО, м. Санкт-Петербург) провели анкетування педагогічних працівників професійних училищ та ліцеїв у різних регіонах України (65 осіб) з метою з'ясувати, чи займаються вони розробкою навчальних посібників, методичних рекомендацій з вивчення окремих тем навчальної програми, проведенням інноваційних уроків різних типів і видів тощо, що є важливою складовою науково-методичної компетентності педагога. Здійснюють цю інноваційну діяльність 70% опитаних, але, на жаль, вважають її необхідною лише 39,1%, а потрібною – 51% [4]. Цей факт, насамперед, пов'язаний із недостатнім рівнем розвиненості науково-методичної компетентності викладачів.

Тому одним із важливих завдань курсів підвищення кваліфікації є розвиток науково-методичної компетентності викладачів ПТНЗ.

Останнім часом заочна та очно-дистанційна форми підвищення кваліфікації педагогічних працівників ПТНЗ стали провідними. Наприклад, згідно із замовленням обласних управлінь освіти і науки за держбюджетною формою фінансування поширеність цих форм навчання складає 91%.

На рис. 1 показано структуру навчального плану підвищення кваліфікації викладачів ПТНЗ за очно-дистанційною формою навчання. Найбільш вагомим за часом є дистанційний етап навчання – 55%. Цей етап забезпечує індивідуалізацію та диференціацію навчання на діагностичній основі за допомогою використання мережевих інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) для підтримки дидактично необхідного спілкування учасників навчального процесу під час дистанційного етапу навчання.

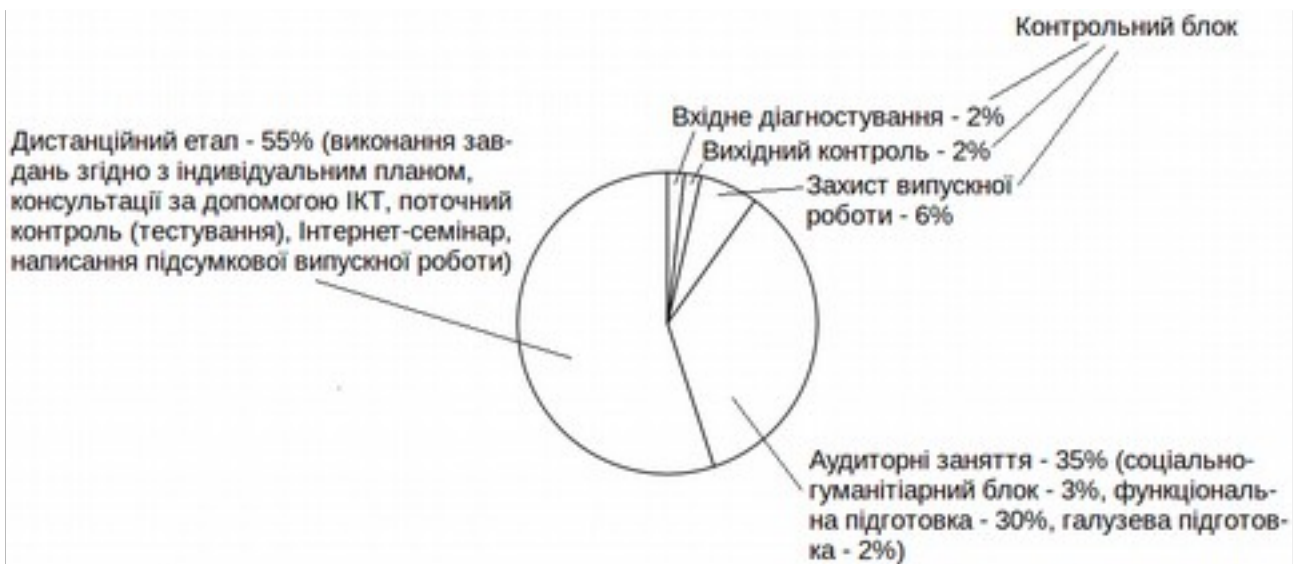


Рис. 1. Структура навчального плану підвищення кваліфікації викладачів ПТНЗ за очно-дистанційною формою навчання

Для організації очно-дистанційної форми в ІПО ІПП УМО використовується платформа Moodle. При проведенні Інтернет-семінарів використовуються системи Moodle (асинхронно) та Skype (синхронно), що дозволяє реалізувати відеоконференції, спільне використання екрану тощо.

Поточне синхронне консультування слухачів може здійснюватися також за допомогою Веб-чату, Інтернет-месенджерів, голосового зв'язку, відеозв'язку; асинхронне – Веб-форуму, гостьового лектора тощо.

На рис. 2 подано модель розвитку складових науково-методичної компетентності викладачів на дистанційному етапі підвищення кваліфікації.

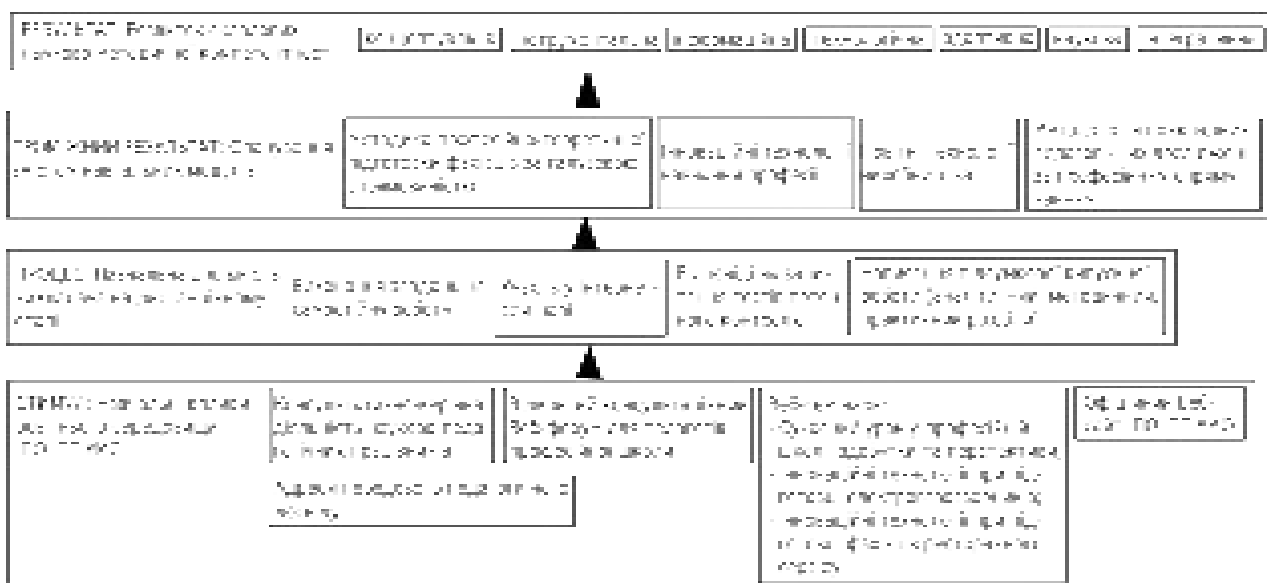


Рис. 2. Модель розвитку науково-методичної компетентності викладачів ПТНЗ на дистанційному етапі підвищення кваліфікації за очно-дистанційною формою

**Висновки.** Науково-методична компетентність викладача професійної школи відіграє провідну роль при акмеологічному підході до організації навчально-виховного процесу. На сучасному рівні розвитку науково-технічного прогресу самоосвіта, особливо керована (на дистанційному етапі підвищення кваліфікації), забезпечує ефективний розвиток науково-методичної компетентності викладача ПТНЗ.

### Список використаних джерел:

1. Заславская С. И. Информационные технологии в многоуровневом формировании профессиональной компетентности инженера-педагога [Текст] / С. И. Заславская, И. Е. Силаева // IV Международный научно-методический симпозиум «Современные проблемы многоуровневого образования». – Ростов-на-Дону: Изд. центр ДГТУ, 2011. – С. 190-197.
2. Кузьмина Н. В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. [Текст] / Н. В. Кузьмина. – М.: Высш. шк., 1990. – 119 с.
3. Сілаєва І. Є. Теоретичні засади організації підвищення кваліфікації на підставі модульно-компетентнісного підходу. [Текст] / І. Є. Сілаєва // Імідж сучасного педагога. – 2011. – № 2. – С. 16–18.
4. Чернышов Д. А. Профессиологические проблемы в подготовке педагогов для профессиональных училищ и лицеев. [Текст] / Д. А. Чернышов, С. И. Заславская // Педагогическое образование: современные концепции, теория и практика: сб. науч. ст. / Под общ. ред. И. И. Соколовой. – СПб.: Учреждение РАО ИПО, 2008. – С. 240–243.

**Заславская С. И.**

### **ПУТИ РАЗВИТИЯ НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ПТУЗ НА ДИСТАНЦИОННОМ ЭТАПЕ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ ПО ОЧНО-ДИСТАНЦИОННОЙ ФОРМЕ**

Освещены вопросы развития научно-методической компетентности преподавателей ПТУЗ во время курсового повышения квалификации по очно-дистанционной форме. Рассматривается один из этапов учебного процесса – дистанционный – как наиболее весомый по времени и содержанию.

**Ключевые слова:** повышение квалификации преподавателей профессионально-технических учебных заведений, очно-дистанционная форма повышения квалификации, дистанционный этап повышения квалификации по очно-дистанционной форме.

**Zaslavskaya S. I.**

### **WAYS OF DEVELOPMENT OF SCIENTIFIC-METHODICAL COMPETENCE OF VOCATIONAL TEACHERS ON THE DISTANT STAGE OF IMPROVEMENT OF QUALIFICATION ON A PART-DISTANCE FORM**

The problems of scientific and technical competence of vocational teachers during the course of improvement of qualification on a part-distant form. Considered one of the stages of the learning process – distant – as the most important time and content.

**Keywords:** professional development of teachers of vocational schools, part-distance improvement of qualification, remote stage of improvement of qualification on a part-distant form.



**Пащенко О. В.**, кандидат технічних наук, доцент, доцент кафедри університетської та професійної освіти і права Інституту відкритої освіти Університету менеджменту освіти Національної академії педагогічних наук України (м. Київ, Україна)

## **ВЗАЄМОДІЯ ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ З РОБОТОДАВЦЯМИ: ПОШУК МЕХАНІЗМІВ**

*Розглянуто шляхи взаємодії ринків праці та освітніх послуг і можливість їх реалізації в навчальному процесі професійно-технічних навчальних закладів; оновлення змісту професійної освіти у відповідності до потреб роботодавців на основі взаємодії професійних навчальних закладів та підприємств і сфери обслуговування. Взаємодія роботодавців та партнерів у рамках педагогічної системи “педагогічний колектив – роботодавці” на договірній основі – шлях до прогнозу професійної діяльності з перших кроків випускника під час роботи.*

**Ключові слова:** *ринок праці, ринок освітніх послуг, шляхи взаємодії роботодавців та професійного навчального закладу, оновлення змісту професійної освіти.*

**Вступ.** Проблема взаємодії ринку праці та ринку освітніх послуг є важливою та актуальною сьогодні. Без її вирішення неможливе формування якісно нової робочої сили, забезпечення кваліфікованими кадрами економіки країни. Однак перехідний період до ринкової економіки виявив таку проблему, як невідповідність параметрів функціонування ринку освітніх послуг потребам ринку праці. В умовах переходу України з етапу накопичення капіталів і ресурсів, нарощування виробництва до зрілого індустріального суспільства актуальною є проблема професійної освіти населення. Об'єднання зусиль освітніх та виробничих систем дає можливість постійного поглиблення фахової підготовки, досягнення цілісності й наступності у навчанні та професійній діяльності. Отже, мета, завдання, основні напрями та перспективи розвитку професійної освіти повинні відповідати вимогам ринку праці та враховувати сучасні і перспективні потреби ринку праці [2, с. 21].

**Виклад основного матеріалу.** Як наголошував В. В. Олійник, ринок праці формується у напрямі стандартів ринкової економіки, а це поява в Україні приватних роботодавців, велике скорочення традиційних форм зайнятості населення внаслідок реформування військово-промислового комплексу та частини секторів виробництва, розширення сектора послуг, а отже, і необхідність досить частих змін місця роботи [3, с. 9].

Важливо відмітити, що інтереси навчально-виховного процесу, як такого, часто не збігаються з інтересами й вимогами роботодавців. Професійні знання та уміння завжди були умовою розвитку виробництва і сфери послуг, тому зміна економічних обставин у державі вимагає переходу їх у новий якісний стан. Але одним із основних

шляхів оновлення змісту професійної освіти є потреби роботодавців, які виявляються в результаті взаємодії професійних навчальних закладів та підприємств. Як наголошував С. Я. Батишев, у сучасних умовах виникає якісно нове завдяки активності заповнених особистостей.

Знання людини складаються з реальної кваліфікації (фактичні знання й уміння, необхідні для виконання робіт) і формальної кваліфікації (сертифікати, дипломи, ступені необхідні для кар'єрного зростання).

Але знання й уміння, які отримали учні ПТНЗ під час навчання не завжди відповідають вимогам роботодавців. В той же час, професійні знання завжди були умовою розвитку виробництва та сфери обслуговування, тому зміна економічних обставин у державі вимагає переходу їх у новий якісний стан. Людський капітал є результатом виробничого процесу, який одночасно є і фактором постійного оновлення професійних знань й умінь. Одним із основних шляхів оновлення змісту професійної освіти є потреби роботодавців, які виявляються у результаті взаємодії професійних навчальних закладів та підприємств і сфери обслуговування. Формування нових систем взаємодії професійних навчальних закладів і підприємств-замовників на підготовку кадрів в умовах ринку передбачає аналіз теоретичних основ і досвіду спільної роботи ПТНЗ й базових підприємств, а також використання зарубіжного досвіду.

Проблема взаємодії професійно-технічних навчальних закладів і підприємств-замовників в умовах ринку пов'язана із загальними тенденціями розвитку освіти та особливостями професійної освіти. Між професійною освітою та виробництвом і сферою обслуговування існує тісний взаємозв'язок, в межах якого відбувається взаємна детермінація двох складових: професійної освіти – виробництвом і сферою обслуговування, як умовою її рівня та виробництва і сфери обслуговування – професійною освітою, як тим полем, на якому реалізується діяльність фахівця.

Отже, для оптимального вибору змісту професійного навчання необхідні фактори, які впливають на зміст праці робітника, а також про трудові функції, які характерні для відповідної професії. Інтенсифікація сучасного виробництва, сфери обслуговування та педагогічних процесів базується не тільки на поєднанні різних закономірностей і принципів, а й на подальшій інтеграції робітничих професій і уніфікації змісту навчання. У спільній діяльності навчального закладу та роботодавців приховані резерви підвищення продуктивності підготовки сучасних кваліфікованих робітників, а саме: спільно намічені цілі, методи і форми діяльності педагогічного та виробничого колективів збільшують їхню ефективність, дозволяють за короткі терміни досягнути кінцевих результатів без виділення додаткових людських, економічних та інших ресурсів. Успіх досягнення цілей як роботодавцями так і ПТНЗ залежить від ефективності їх взаємодії. Стимулююча функція ринку виявляється у тому, що роботодавці висувають вимоги до підготовки кваліфікованих робітників відповідно до мінливих умов ринку, а ПТНЗ – оперативно на них реагує.

Включення роботодавців та партнерів у взаємодію в рамках нової педагогічної системи «педагогічний колектив – роботодавці» на договірній основі дозволяє професійному навчальному закладу прогнозувати образ-результат своєї діяльності своєї діяльності вже з перших кроків випускника під час роботи.

**Висновки.** Таким чином, для позитивного вирішення проблеми взаємозв'язку ринку праці й ринку професійних освітніх послуг доцільно:

- розробити ефективні підходи щодо механізму взаємодії ПТНЗ та роботодавців з питань забезпечення підготовки кваліфікованих робітників та їх відповідальності за використання кваліфікованої робочої сили;
- розробити механізм працевлаштування випускників ПТНЗ із пристосуванням певного організаційно-розпорядчого механізму до умов ринкової економіки в суспільстві.

### **Список використаних джерел:**

1. Батышев С. Я. Подготовка рабочих в средних профессионально-технических училищах / Батышев С. Я. – (Педагогическая наука - реформе школы). – М.: Педагогика, 1988. – 176 с.
2. Ничкало Н. Г. Неперервна професійна освіта: проблеми теорії і методики / Неля Григорівна Ничкало // Управління якістю освіти: Зб. наук. праць. Донецьк, ТОВ “Лебедь”. 2001. – 372 с. – С. 17 – 23.
3. Олійник В. В. Основні проблеми розвитку системи професійно-технічної освіти / В. В. Олійник // Післядипломна освіта в Україні. Спецвипуск. – 2008. – С. 7-10.

**Пащенко О. В.**

#### **ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ТЕХНИЧЕСКИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ С РАБОТОДАТЕЛЯМИ: ПОИСК МЕХАНИЗМОВ**

В статье рассмотрены пути взаимодействия рынков труда и образовательных услуг и возможность их реализации в учебном процессе профессионально-техническом учебном заведении, обновления содержания профессионального образования в соответствии запросов работодателей на основании взаимодействия предприятий и сферы обслуживания. Взаимодействие работодателей и партнеров в рамках педагогической системы «педагогический коллектив – работодатели» на договорной основе – путь к прогнозу профессиональной деятельности с первых шагов выпускника во время работы.

**Ключевые слова:** рынок труда, рынок образовательных услуг, пути взаимодействия работодателей и профессионально-технического учебного заведения, обновление содержания профессионального образования.

**Pashchenko O. V.**

#### **INTERACTION OF VOCATIONAL EDUCATION INSTITUTIONS WITH EMPLOYERS: SEARCH OF MECHANISMS**

The article considers the ways of interaction between labor markets and educational services and the possibility of their implementation in the academic process of the vocational education institution, update the content of vocational education according to the requests of employers on the basis of interaction of the enterprises and the service sector. The interaction of employers and partners in the framework of educational system «pedagogical staff of employers» on a contractual basis is the path to the forecast of professional activity with the first steps of the graduate during operation.

**Keywords:** labour market, the market of educational services, the ways of interaction between employers and vocational school, to update the content of professional education.



**Сілаєва І. Є.**, кандидат технічних наук, доцент, доцент і завідувач кафедри методики професійного навчання і новітніх технологій виробництва Інституту післядипломної освіти інженерно-педагогічних працівників (м. Донецьк) Університету менеджменту освіти Національної академії педагогічних наук України (м. Донецьк, Україна)

## **МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ ОРГАНІЗАЦІЇ ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ ПЕДАГОГІВ ПРОФЕСІЙНОЇ ШКОЛИ НА ПІДСТАВІ ДИФЕРЕНЦІЙОВАНОГО ПІДХОДУ**

*Доведено необхідність впровадження диференційованого підходу у процес підвищення кваліфікації педагогічних працівників професійної школи. Розглянуто методичні аспекти диференціації змісту та індивідуалізації процесу курсового підвищення кваліфікації педагогічних працівників професійно-технічних навчальних закладів.*

**Ключові слова:** *підвищення кваліфікації педагогів професійної школи, диференціація змісту навчання, індивідуалізація навчання.*

**Вступ.** Одним із напрямів успішної реалізації основних принципів і завдань реформування системи післядипломної освіти можна вважати вдосконалення моделей підвищення кваліфікації, які б дали можливість підтримувати відповідну професійну дієспроможність педагогічних працівників, враховувати їх індивідуальні особливості та освітні потреби, сприяти зростанню рівня цих потреб та мотивації творчої педагогічної діяльності.

Аналіз функціональних обов'язків педагогічних працівників професійно-технічних навчальних закладів (ПТНЗ) і необхідного для їх реалізації рівня професійної компетентності обумовлює необхідність вдосконалення моделей навчання у період підвищення кваліфікації (курсний період).

**Виклад основного матеріалу.** Розроблена на основі попередніх наукових досліджень модель підвищення кваліфікації педагогічних працівників ПТНЗ не повною мірою відповідає вимогам до диференціації цілей, змісту, методичних та організаційних аспектів навчання на курсах підвищення кваліфікації в залежності від початкового рівня професійної підготовленості, який визначається за результатами вхідного діагностичного тестування.

Періодичність проведення курсів підвищення кваліфікації (один раз на п'ять років) за вищеназаною моделлю обґрунтована результатами дослідження етапів становлення педагогічної та фахової майстерності, вивчення особливостей професійних запитів та потреб педагогічних працівників професійно-технічних навчальних закладів.

При розробці цієї моделі брали до уваги і такі специфічні аспекти педагогічної діяльності працівників системи професійно-технічної освіти, як наявність достатньо стійкої мотивації до підвищення кваліфікації та неперервної самоосвіти, їх вікові особливості.

Але ця модель частково втратила актуальність внаслідок того, що опирається на дещо застарілий і неточний понятійний апарат. Принцип формування індивідуалізованого змістовного і процесуального аспектів процесу підвищення кваліфікації на основі наявного педагогічного стажу, – один з фундаментальних в названій моделі, є не завжди доцільним і об'єктивним. Дане ствердження базується на тому, що доволі часто випускники сучасних інженерно-педагогічних вищих навчальних закладів I-IV рівнів акредитації володіють сучасними дидактичними та педагогічними технологіями на більш високому рівні, ніж, наприклад, майстер виробничого навчання з педагогічним стажем більше 10 років, який не має базової педагогічної освіти, а педагогічні знання і уміння отримав шляхом підвищення кваліфікації та спонтанної самоосвіти.

У теперішній час при оцінюванні інтегрованих професійних якостей педагогічних працівників широкого використання набув термін «професійно-педагогічна компетентність», яка розглядається як здатність педагогічних працівників перетворювати процес навчання професії на засіб формування особистості учнів, а також відображає їх можливості самостійно й ефективно вирішувати педагогічні проблеми.

Науково-методична компетентність є складовою професійно-педагогічної компетентності та значною мірою характеризує спроможність педагогічних працівників ефективно проектувати, організовувати, коригувати та оцінювати професійно-теоретичну та професійно-практичну підготовку фахівців.

Співробітники кафедри методики професійного навчання і новітніх технологій виробництва у 2008-2010 роках провели наукові дослідження щодо визначення концептуальної моделі розвитку науково-методичної компетентності педагогічних працівників ПТНЗ. За результатами досліджень розроблено прогностичну модель інноваційної діяльності педагогів та структуру їх науково-методичної компетентності. Декларовано і доведено, що змістовний компонент розвитку науково-методичної компетентності доцільно формувати на засадах модульно-компетентнісного підходу, що дозволяє системно-обґрунтовано обирати змістовний та процесуальний компоненти навчального процесу для забезпечення розвитку певних складових науково-методичної компетентності.

Подальші дослідження щодо реалізації диференційованого підходу при формуванні змістовних та процесуальних компонентів підвищення кваліфікації з урахуванням структурних складових науково-методичної компетентності дозволять розробити багатовимірну диференційовану модель підвищення кваліфікації.

Диференційований підхід слід розглядати як комплекс організаційно-управлінських, психолого-педагогічних і науково-методичних умов, що забезпечують процес підвищення кваліфікації педагогічних працівників з урахуванням рівня професійної компетентності, досвіду індивідуальних запитів і потреб професійного розвитку і самореалізації. При організації навчального процесу у системі підвищення кваліфікації диференціація забезпечується багатоманітністю форм і методів навчання, особистісно варіативністю змісту навчання, особис-

тісно орієнтованими інноваційними технологіями навчання. Диференційований підхід створює умови для реалізації права особистості на професійний розвиток відповідно до потреб, здібностей, інтересів, тобто дозволяє здійснити вибір індивідуальної освітньої траєкторії в багатовимірному інформаційному освітньому середовищі.

Диференціація навчання передбачає розробку спеціальної дидактичної системи, яка базується на провідних принципах андрагогіки, які враховуються при всебічному діагностуванні розвиненості науково-методичної компетентності педагогів та послідовної компенсації її структурних елементів професійно-педагогічної компетентності у певних питаннях навчально-методичної діяльності з метою формування та вдосконалення творчого професійного потенціалу.

З урахуванням вищенаведеного, модель підвищення кваліфікації на підставі диференційованого підходу у курсовий період може мати наступні етапи:

- **перший етап** - науково-теоретична підготовка у відповідності до сформованої індивідуальної програми навчання на основі пріоритету проблемних і активних методів. **Мета:** оновлення та поглиблення знань з психолого-педагогічних дисциплін, відпрацювання вмінь та формування навичок в умовах моделювання професійної діяльності. Здійснюється на базі інституту післядипломної освіти або з використанням дистанційного навчання та завершується контролем знань у відповідності до навчально-програмної документації;

- **другий етап** - практична апробація теоретичних знань, набутих вмінь та навичок у реальній навчально-виховній процес за місцем роботи слухачів за заздальгідь розробленими індивідуальними планами з урахуванням цілей, специфіки навчального предмету та творчого потенціалу педагогічного працівника. У цей період вдосконалення знань та вмінь здійснюється шляхом самоосвіти або за допомогою консультативної допомоги з боку викладачів інституту (можуть бути використані Internet-технології). **Мета:** підтвердження відповідної компетенції на робочому місці;

- **третій етап** - підготовка та захист творчої роботи або науково-методичного звіту за проблемою, яка розроблялась. **Мета:** підтвердження здатностей виконувати професійну діяльність на певному рівні, використовуючи додаткові знання, вміння та навички, отримані в період підвищення кваліфікації.

Така структура навчального процесу дозволить вважати свідоцтво про підвищення кваліфікації об'єктивною підставою для присвоєння відповідної кваліфікаційної категорії або педагогічного звання та сприяти посадовому зростанню педагогічного працівника.

На наш погляд, науково-теоретична підготовка, яка відбувається в закладах підвищення кваліфікації повинна включати декілька складових частин, які можна визначити таким чином: діагностико-мотиваційний, проектувальний, навчально-коригувальний, контрольню-оцінювальний етапи.

Метою **діагностико-мотиваційного етапу** є визначення реального рівня початкових знань, умінь та навичок слухача, розробка прогностичної моделі компетентності на підставі даних про його освітні потреби та професійні інтереси. З'ясування специфіки професійної діяльності та регіональних особливостей підготовки кваліфікованих робітників дозволяє визначити обсяг і зміст варіативного компоненту в програмі навчання. На даному етапі визначається раціональні методи та стиль навчання з ура-

хуванням психологічних особливостей слухача на підставі даних анкетування та завдань рефлексивного характеру.

**Проектувальний етап** включає: постановку діагностичних цілей та завдань навчання; відбір індивідуального змісту освіти з урахуванням реального рівня та прогностичної моделі компетентності; вибір форм, методів та засобів навчання, які максимально відповідають психофізіологічним рисам педагогічного працівника; визначення етапів і видів контролю знань, умінь та навичок слухачів.

На **навчально-коригувальному етапі** реалізується та коректується процес навчання у відповідності до професійних інтересів слухачів. Оволодіння слухачами знаннями, вміннями та навичками відбувається в умовах активної спільної діяльності з педагогом. Метою **контрольно-оцінювального етапу** є об'єктивне оцінювання результатів навчання на основі обраних критеріїв.

Перевагами запропонованої індивідуальної моделі підвищення кваліфікації слід вважати:

- реалізацію андрагогічних принципів, що дозволяє підвищити ефективність навчального процесу для дорослих;
- створення умов для диференційованого особистісно-орієнтованого підходу до кожного педагогічного працівника;
- максимальні можливості для розвитку творчого потенціалу особистості;
- можливість практично відтворити набуті знання та вміння в умовах реального навчально-виховного процесу, відкоригувати їх у відповідності до специфіки професійного спрямування слухачів;
- підвищення мотивації та відповідальності за кінцевий результат навчального процесу;
- зацікавленість у наступному посадовому зростанні, яке пов'язане з підвищенням кваліфікації на певному рівні;
- максимальна індивідуалізація у відборі змісту та технології навчання, можливість підвищення професійної компетентності у відповідності до особистісних потреб, зручні для себе терміни та самостійне визначення періодичності підвищення кваліфікації;
- широкі можливості для використання інтерактивних Internet-технологій та дистанційного навчання на всіх етапах навчального процесу.

**Висновки.** Запропонована модель підвищення кваліфікації на підставі диференційованого підходу припускає декілька варіантів організації навчального процесу в залежності від конкретних умов, та початкового рівня розвиненості науково-методичної компетентності, що відповідає сучасним тенденціям розвитку ринку, освітніх послуг актуалізує проблему застосування нових форм у системі післядипломної освіти, призначених формувати стилі професійної діяльності педагогічних працівників у відповідності до вимог сучасної освітньої парадигми.

Безумовно, впровадження такої моделі в практику післядипломної освіти на теперішній час ускладнюється через сучасну навчальну стратегію, пов'язану з об'єктивними труднощами економічного характеру.

### Список використаних джерел:

1. Володько В. М. Індивідуалізація й диференціація навчання: понятійно-категорійний аналіз / В. М. Володько // Педагогіка і психологія. – 1997. – №4. – С. 9-17.

2. Змеев С. И. Андрагогика: становление и пути развития / С. И. Змеев // Педагогика. – 1995. – №2. – С. 64-67.
3. Кларин М. В. Личностная ориентация в непрерывном образовании / М. В. Кларин // Педагогика. – 1996. – №2. – С. 14-21.
4. Образование взрослых: Методические рекомендации по организации образования профессиональной подготовки взрослого населения / Сост. С. И. Винокурова, Т. Ю. Дубовицких, Т. Н. Кирюшина / Под ред. Н. Ю. Посталюк. – Самара: Изд-во "Профи". – 2001. – 64 с.
5. Нікуліна А. С. Безперервна післядипломна освіта інженерно-педагогічних працівників України: Монографія / А. С. Нікуліна, В. В. Олійник, Г. П. Матвеев та ін. / За ред. А. С. Нікуліної, В.В. Олійника. – Донецьк: ДІПО ІПП, 2000. – 212с.
6. Професійна освіта в зарубіжних країнах: порівняльний аналіз: Монографія / За ред. Н. Г. Ничкало, В. О. Кудіна. – Черкаси: Вибір, 2002. – 322 с.
7. Протасова Н. Особистісна орієнтація навчання в освіті педагогів / Н. Протасова // Рідна школа. – 1999. – №1. – С. 72-73.
8. Сілаєва І. Є. Проблема підвищення ефективності навчального процесу у системі післядипломної освіти інженерно-педагогічних працівників / Ірина Євгенівна Сілаєва // Вісник Дніпропетровського університету. Педагогіка і психологія. – 2002. – Вип. 8. – С. 166-168.

**Силаева И. Е.**

**МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ОРГАНИЗАЦИИ ПОВЫШЕНИЯ  
КВАЛИФИКАЦИИ ПЕДАГОГОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ШКОЛЫ НА  
ОСНОВАНИИ ДИФФЕРЕНЦИРОВАННОГО ПОДХОДА**

Доказана необхідність впровадження диференційованого підходу в процес підвищення кваліфікації педагогічних працівників професійної школи. Розглянуті методичні аспекти диференціації змісту та індивідуалізації процесу курсового підвищення кваліфікації педагогічних працівників професійно-технічних навчальних закладів.

**Ключевые слова:** підвищення кваліфікації педагогів професійної школи, диференціація змісту навчання, індивідуалізація навчання.

**Silaeva I. E.**

**METHODOLOGICAL ASPECTS OF THE ORGANIZATION OF TEACHERS OF  
THE VOCATIONAL SCHOOLS ON THE BASIS OF A DIFFERENTIATED  
APPROACH**

The necessity of introducing a differentiated approach in the process of training of teachers of vocational schools. Methodical aspects of differentiation of the content and process of individualization of a course of improvement of professional skill of pedagogical workers of vocational training institutions.

**Keywords:** professional development of teachers of vocational schools, differentiation of the learning content, individualization of education.



**Гриценок І. А.**, кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри університетської та професійної освіти і права Інституту відкритої освіти Університету менеджменту освіти Національної академії педагогічних наук України (м. Київ, Україна)

## **ТАЙМ-МЕНЕДЖМЕНТ У СИСТЕМІ УПРАВЛІННЯ НАВЧАЛЬНИМ ЗАКЛАДОМ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ**

*Висвітлено позитивний вплив активного визначення власного сприйняття часу і, на підставі цього, планування «часових внесків» та підвищення особистісної та професійної ефективності. Розглянуто шляхи опанування практичними навичками у ході виконання спеціально підібраних завдань.*

**Ключові слова:** тайм-менеджмент, професійне навчання, планування, сприйняття часу, керівні кадри, творчий потенціал особистості.

**Вступ.** Серед науковців побутує думка про те, що ХХІ століття буде століттям якості, якості у всіх її проявах – якості продукції і послуг, якості праці, якості навколишнього середовища і, в цілому, якості життя [4, с. 9].

У зв'язку зі зростанням темпів змін і ступеня невизначеності економічного середовища збільшується потреба у підвищенні адаптивності організації, навчального закладу, установ до швидкості її реакції на зміни. Ця адаптивність стає одним з найважливіших чинників конкурентоспроможності навчального закладу як економічної системи. Одним з інструментів підвищення адаптивності є корпоративне впровадження технологій тайм-менеджменту як елементу системи управління навчальним закладом професійної освіти.

**Виклад основного матеріалу.** Термін «тайм-менеджмент» відображає найбільш поширене визначення сфери управлінської діяльності, яка оформилася в самостійний напрям менеджменту організації до 70 років ХХ століття. Тайм-менеджмент включає в себе всю сукупність технологій планування роботи співробітника навчального закладу, які застосовуються співробітником самостійно для підвищення ефективності використання робочого часу та підвищення підконтрольності зростаючого обсягу завдань. Іноді для позначення таких технологій застосовуються також терміни «самоменеджмент», «персональна (особиста) організація праці», на відміну від загального менеджменту (корпоративної організації праці).

Нині все більша кількість навчальних закладів професійної освіти усвідомлює потребу в централізованому корпоративному впровадженні технологій тайм-менеджменту. Ця потреба обумовлена такими чинниками:

1. Зростаючі темпи змін середовища вимагають передачі співробітникам навчальних закладів професійної освіти великих повноважень, прийняття ними самостійних рішень і самостійної організації та планування своєї роботи. Особливо

це актуально при великій кількості зовнішніх запитів (від інших навчальних закладів, соціальних партнерів, батьків тощо), звернених безпосередньо до співробітника, які вимагають від нього самостійної розстановки пріоритетів (без звернення до безпосереднього керівника) в умовах обмежених ресурсів часу.

2. Зростає питома вага нематеріальних активів у вартості навчальних закладів професійної освіти; «ключові компетенти» та ефективність їх роботи стають основним фактором успішності все більшого числа закладів. При цьому вкрай утруднений зовнішній контроль за діяльністю співробітника, що має творчий характер, але підвищується актуальність самостійної організації таким співробітником своєї роботи.

3. Для навчальних закладів професійної освіти стають нормою, а не рідкісним винятком, постійні суттєві зміни навчальної діяльності - розробка нових проєктів (продуктів), вихід на нові ринки, впровадження нових інструментів і систем управління. Для фахівців навчального закладу, відповідно, стає нормою постійне збільшення кількості та обсягу вирішуваних завдань, необхідність постійно вишукувати резерви часу для здійснення проєктів, що дозволяє навчальному закладу професійної освіти безперервно розвиватися [1, с. 3-5].

Зазначена потреба сучасних навчальних закладів професійної освіти у централізованому корпоративному впровадженні тайм-менеджменту зумовила необхідність визначити місце технологій тайм-менеджменту в системі управління навчальним закладом і, відповідно, місце тайм-менеджменту як науково-практичної дисципліни в загальному менеджменті.

Тайм-менеджмент спочатку склався як практична дисципліна, що розробляється в більшій мірі консультантами з управління, ніж вченими. Ряд вітчизняних і західних фахівців з управління розробляли практичні технології планування, пропонуючи їх менеджерам-практикам у формі книг і навчальних курсів. Серед вітчизняних робіт у цій області варто відзначити тих, які отримали найбільш широке визнання дослідження та підходи Г. Х. Попова, серед західних - технології Ст. Кові (США), Л. Зайверта (Німеччина), К. Меллера (Данія). Зусиллями цих та інших дослідників тайм-менеджмент до 70 років ХХ сторіччя оформився як самостійна дисципліна, яка пропонує менеджеру-практику широкий вибір систем планування і самоорганізації.

Як правило, застосування або незастосування технологій тайм-менеджменту залишалось керівництвом навчального закладу на власний розсуд співробітника. Тому в науковому менеджменті порівняно рідко порушувалися питання самоменеджменту та персональної організації праці. Класики наукового менеджменту (наприклад, Ф. У. Тейлор) вперше поставили питання про централізоване впровадження технологій персональної організації праці, розглядаючи при цьому, в основному, фізичну працю. Директор Центрального Інституту Праці А. К. Гаст механістичному підходу в такому впровадженні «зверху» протиставив ідею «організаційно-трудова бацили», що спонукає співробітника навчального закладу самостійно вдосконалювати робочі процеси. Голова Ліги «Час» П. М. Керженцев з загальної організації праці переніс акцент на час, став розглядати його як один з

найважливіших ресурсів навчального закладу і співробітника. Засновник теорії рішення винахідницьких завдань Г. С. Альтшуллер вперше вказав на вироблення за допомогою хронометражу «почуття часу», що переростає в «почуття ефективності», яке змінює культуру людини і організації. Нарешті, П. Друкер, звернувши увагу на складність управління творчою і управлінською працею «зверху», без здійснення самостійної ініціативи співробітника, позначив завдання підвищення ефективності управлінської і творчої праці як ключову для менеджменту в ХХІ столітті.

Таким чином, можна виділити дві основні гілки досліджень: власне тайм-менеджмент і напрямки загального менеджменту, які так чи інакше зачіпають питання персональної організації праці. Ці гілки в ході розвитку зближуються, що робить закономірним постановку питання про розробку методів вбудовування тайм-менеджменту в корпоративний менеджмент. При цьому, аналізуючи сучасний стан тайм-менеджменту, можна відзначити наступне:

1. Найбільш поширеними є технології класичного тайм-менеджменту, засновані на жорсткому плануванні, що робить їх неадекватними бізнес-середовищу, яке динамічно змінюється, і вимагає розробки альтернативних технологій, що дозволяють гнучко реагувати на непередбачувані зміни обставин.

2. У сучасному менеджменті та тайм-менеджменті практично не розглядаються питання корпоративного впровадження технологій тайм-менеджменту, їх використання як інструменту управління навчальним закладом.

3. У сучасному менеджменті тайм-менеджмент розглядається виключно як технологія, що дозволяє більш раціонально використовувати робочий час. Між тим, зроблені в рамках вітчизняної школи тайм-менеджменту спостереження дозволяють ставити питання про застосування тайм-менеджменту для розвитку навчального закладу професійної освіти, формування корпоративної культури, націленої на безперервне підвищення ефективності діяльності [2, с. 7-8].

Розробка підходів до гнучкого планування в умовах високої невизначеності та середовища, що динамічно змінюється, базується на роботах фахівців в галузі стратегічного менеджменту (І. Ансофф, Р. Акофф, Г. Мінцберг тощо), а також філософів, які виділили отримані в класичній стратегії принципи роботи з непередбачуваністю середовища (фон Клаузевіц, Ф. Жюльєн, В. Малявін). Задіюються також понятійний апарат та ідеї синергетики (І. Пригожин та ін.). Використовуються роботи класиків загальної теорії систем, що розробили основні принципи системного аналізу діяльності (А. Богданов, Т. Котарбінський, С. П. Никаноров, О.С. Анісімов та ін.).

Розробка методів тайм-менеджменту продовжує ідеї фахівців з наукового менеджменту та наукової організації праці (Ф. Тейлор, А. К. Гаст, П. М. Керженцев, Р. Уотермен, Т. Пітерс, П. Друкер та ін.) і фахівців з тайм-менеджменту (Г. Х. Попов, Л. Зайверт, С. Кові та ін.). При виявленні та вирішенні протиріч, характерних для класичного тайм-менеджменту, використані методи теорії рішення винахідницьких завдань (Г. С. Альтшуллер, В. Г. Сибіряков та ін.). У розробці методів корпоративного впровадження тайм-менеджменту використано досвід і

теоретичні розробки соціологів, фахівців з організаційного розвитку (А. І. Пригожин, В. С. Дудченко).

Методи тайм-менеджменту слід розглядати не ізольовано, що характерно для класичного підходу, але в контексті управління навчальним закладом професійної освіти. Таким чином, обґрунтовано місце тайм-менеджменту в загальному менеджменті. Вперше розроблені технології «вбудовування» методів тайм-менеджменту в систему управління навчальним закладом професійної освіти, які передбачають розробку і впровадження корпоративних стандартів тайм-менеджменту в рамках загальної системи корпоративних стандартів.

Тайм-менеджмент доцільно застосовувати не тільки як інструмент підвищення ефективності використання часу, але і як інструмент розвитку навчального закладу професійної освіти. Таким чином, може бути вирішено протиріччя між примусовістю системи управління навчальним закладом професійної освіти і вільним застосуванням технік тайм-менеджменту, в розрахунку на яке вони створювалися. Також може бути обґрунтовано застосування тайм-менеджменту як інструменту, що змінює корпоративну культуру навчального закладу, що створює підготовлене середовище, «грунт» для будь-яких організаційних перетворень (реінжинірингу бізнес-процесів, впровадження систем управління якістю, корпоративних інформаційних систем).

Доцільно застосовувати непрожективний підхід до організації діяльності (що складається у схемі дії «постановка «надмети» - аналіз тенденцій їх використання», на відміну від класичного прожективного підходу «постановка мети - створення проекту досягнення - реалізація проекту») як інструмент організації діяльності в умовах високої невизначеності, що створює основу для розробки та впровадження гнучких методів планування, більш адекватних бізнес-середовищу, що динамічно змінюється, ніж відомі в класичному тайм-менеджменті [3, с. 4-7].

Матеріали даного дослідження можуть бути використані в процесі:

- розробки нових технологій тайм-менеджменту на основі запропонованих методів і підходів;
- підготовки навчальних програм з тайм-менеджменту як для учнівської (студентської) аудиторії, так і в проектах корпоративного навчання; створення навчально-методичних матеріалів з курсу і викладання курсу;
- реалізації корпоративних проектів з розробки корпоративних стандартів тайм-менеджменту, при використанні тайм-менеджменту як інструменту організаційного розвитку.

Проблема управління часом значно ширша, ніж банальне складання графіку чи схеми виконання проекту. Особливо гостро завдання ефективного тайм-менеджменту стоїть перед керівниками навчальних закладів професійної освіти - вони управляють не тільки своїм власним часом, а й робочим часом своїх підлеглих. Керівник навчального закладу ранжує цілі й завдання, які він ставить перед своїми підлеглими, за ознакою "важливість-терміновість" для того щоб якомога швидше й ефективніше досягати поставленої мети. Саме він планує загальний час (ресурс, який відводиться на досягнення конкретної мети) і вибирає завдання, які доцільно

делегувати підлеглим. До речі, делегування повноважень - один з головних способів економії часу керівника. Бо єдиний шанс для керівника розвантажити себе і мотивувати людей - це передати відповідальність. Але для цього необхідно чітко поставити цілі, визначити критерії їх досягнення - інакше неможливо буде ні оцінити хід процесу, ні визначити, чи досягнуто результат.

Якщо ефективна система управління часом відсутня, людина ходить на роботу як в кіно: вранці приходить і не знає, що з нею буде в наступний момент. Кожен день - прем'єра, а епізоди/дії можуть розвиватися за будь-яким сценарієм. Це дуже цікаво, але не дуже продуктивно. Завдання ж керівника полягає у тому, щоб активно просувати свою організацію, навчальний заклад, установу, а значить, ставити цілі й передбачати хід подій. Керівники середньої ланки мають не стільки сприймати вплив на навчальний заклад ззовні, скільки розвивати його шляхом активного впливу на навколишнє середовище. Іншими словами, керівник середньої ланки може бути футбольним м'ячем, яким грають обидві команди футболістів і який поняття не має, куди полетить в наступний момент. А може бути форвардом, який веде м'яч і прекрасно знає, кому і коли необхідно дати пас.

Необхідно зазначити, що управління часом - дуже складна і індивідуальна система. Фахівці вважають, що вкрай неефективно нав'язувати людині конкретну технологію управління часом. Осягаючи тайм-менеджмент, людина має вивчати не стільки якусь певну технологію організації часу, скільки методи вироблення індивідуальної технології, найбільш підходящою його складу характеру і роду занять.

**Система Франкліна.** Розглянемо базові принципи класичної системи управління часом, ідею створення якої приписують Бенджаміну Франкліну. Ці принципи передбачають, що будь-яке велике завдання, що стоїть перед людиною, дробиться на підзавдання, а ті в свою чергу - на ще дрібніші підзавдання. Візуально це можна зобразити у вигляді багатоступінчастої піраміди, а застосування системи - як процес зведення цієї піраміди.

Спочатку укладається масивна основа піраміди, що служить опорою для всіх інших поверхів, - людина визначає свої життєві цінності (іншими словами, те, чого вона хоче від життя). Для одного - це матеріальний достаток і впевненість у завтрашньому дні. Для іншого - благополучна сім'я, любляча дружина і щасливі діти. Для третього - слава і високий соціальний статус. Для четвертого - влада. Для п'ятого - пізнання. Для шостого - служіння в ім'я людства ... Список можна продовжувати до безкінечності, тим більше що у кожної людини існує певна безліч життєвих цінностей. Етап визначення життєвих цінностей - найбільш важливий в побудові піраміди: якщо на цьому етапі буде допущена помилка (наприклад, будуть обрані "пізнання" і "служіння людям", хоча насправді кращі "популярність" і "високий соціальний статус"), то згодом людину неминуче спіткає розчарування. Отже, насамперед треба скласти список життєвих цінностей, причому не треба боятися витратити на це надто багато часу - важливо добре обдумати список. Необхідно також переконатися, що обрані цінності не суперечать одна одній.

Наступний етап - побудова другого поверху піраміди. Виходячи зі складеного списку, людина має вирішити, чого він хоче досягти. Наприклад, якщо хтось вважає, що для нього найбільш важливі "популярність", "влада" і "високий соціальний статус", то може вирішити, що він хоче стати президентом України. Треба поставити перед собою високу мету. Важливо переконатися, що обрана мета дійсно відповідає всім життєвим цінностям зі складеного на попередньому етапі списку.

Третій поверх піраміди ґрунтується на другому. Складається генеральний план - що необхідно зробити, щоб досягти поставленої мети. Наприклад, для того щоб стати президентом України, треба спочатку стати губернатором будь-якої області або мером одного з великих міст країни, мати солідну партійну і фінансову підтримку, незаплямовану репутацію, бути відомим публіці, блискучим оратором, благополучним одруженим чоловіком, отримати вищу освіту в престижному навчальному закладі тощо.

Четвертий поверх піраміди - довгостроковий (на декілька років) проміжний план із зазначенням конкретних цілей і конкретних термінів. Найважливіше вказати, виконання якого саме пункту генерального плану сприяє досягнення даної конкретної мети. Ще більш важливо позначити конкретний термін - якщо людина говорить собі: "Коли-небудь я обов'язково куплю машину (напишу книгу, піду вчитися до університету ...)", він може тягнути роками і в результаті так і не досягти мети, але якщо він призначає собі конкретний термін, то значно збільшує шанси домогтися свого. Наприклад, якщо людина планує стати президентом і знає, що для цього потрібно мати вищу освіту, він може включити до свого п'ятирічного плану наступний пункт: «До кінця 2012 року закінчити з відзнакою Гарвардський університет за фахом "соціологія і політологія"». Це, по-перше, дасть мені престижну вищу освіту, і по-друге, я зможу завести знайомства з важливими для мене людьми". Отже, слід скласти план на найближчі 4-5 років, поставивши питання: "Що я можу зробити в ці роки для досягнення намічених в генеральному плані цілей?". У плані важливо вказати конкретні цілі і конкретні терміни з точністю до кількох місяців, а також зазначити, яким пунктом генерального плану відповідає досягнення даної мети.

П'ятий поверх - короткостроковий (на термін від декількох тижнів до декількох місяців) план. Дивлячись на довгостроковий план, людина запитує себе: "Що я можу зробити в найближчі тижні або місяці, щоб досягти тієї чи цієї мети?". Таким чином пункти довгострокового плану розбиваються на конкретніші завдання. Наприклад, якщо в довгостроковому плані є пункт: "Закінчити Гарвард", то в короткостроковий план увійдуть такі пункти, як "Подати документи в університет", "Пройти курси підготовки до іспитів" тощо. Слід скласти план на термін від 2-3 тижнів до 2-3 місяців і, як на попередньому етапі, вказати конкретні терміни з точністю до декількох днів.

Нарешті, шостий поверх піраміди - план на день. Складається він, як неважко здогадатися, на основі короткострокового плану - малі завдання вирішуються цілком за один день, більші розбиваються на підзавдання. Наприклад, завдання "Подати документи в Гарвардський університет" розбивається на такі підзавдання: "З'ясувати, які документи і кому треба подати", "Оформити необхідні документи", "Відіслати документи" і "Переко-

натися, що документи отримані", кожне з яких можна призначити на якийсь певний день. Зазвичай план на день не просто складається за день до того, а комплектується зі списку різних справ, які були призначені на цей день протягом декількох попередніх тижнів, час-то в нього вносяться корективи протягом дня. Складаючи план на день, бажано вказати час виконання кожного завдання.

Усі ці плани аж ніяк не є чимось сталим - навпаки, їх рекомендується регулярно переглядати: план на день швидше за все автоматично буде змінений кілька разів протягом дня. Короткострокові плани рекомендується переглядати кожні один-два тижні. Довгострокові плани мають перевірятися (а при необхідності - коригуватися) не рідше одного разу на 4-6 місяців. Генеральний план слід переглядати раз на рік. Тоді ж варто критично поглянути і на поставлену вами високу мету (Привертає вона вас як і раніше? Чи не хочете ви внести якісь корективи?). І навіть спробувати переосмислити зафіксовані вами життєві цінності.

**Як розставляти пріоритети і вести щоденник?** У рамках одного дня виконувується інший спосіб управління часом. Усі завдання діляться на три категорії: першочергові, другорядні і малозначні. Як впливає з назви, першочерговими є завдання, що не терплять зволікання. Другорядні - завдання, які також бажано вирішити якомога швидше, хоча і не відбудеться нічого страшного, якщо, в крайньому разі, їх вирішення буде відкладено на день-два (втім, якщо зволікати з рішенням другорядного завдання занадто довго, воно може перейти в розряд першочергових). Нарешті, малозначними вважаються завдання, які треба коли-небудь вирішити (добре б, звичайно, сьогодні), але терміни не підтискають. І якщо сьогодні немає часу, то можна відкласти їх на завтра, на післязавтра або на початок наступного місяця.

Керівникові навчального закладу професійної освіти, вдумливо плануючому робочий день, встигаючому, як правило, вирішити всі першочергові завдання, часто у нього вистачає часу і на те, щоб розібратися з другорядними, а якщо пощастить, то впоратися і з малозначними завданнями. Якщо ж він не вміє розставити пріоритети, якщо протягом дня хапається то за одне, то за інше, - часу катастрофічно не вистачає і нерідко найголовніша справа якраз і залишається незавершеною.

Встановлення пріоритетів є можливим кількома способами. Зокрема, **принцип Ейзенхауера**, широко застосовуваний на практиці, передбачає поділ завдань на 4 групи. Перша - термінові/важливі, які необхідно виконувати самому і негайно. Друга - термінові/неважливі, які, незважаючи на терміновість, необхідно делегувати підлеглим, якщо їх рішення не вимагає спеціальних знань і навичок. Саме в цьому випадку виникає небезпека потрапити під "тиранію" термінових справ, що часто спостерігається на практиці. Здається, що неможливо протистояти сьогочасної привабливості цих завдань, і в результаті вони поглинають нашу енергію. Третя група - нетермінові/важливі завдання. Їх необхідно вирішувати самому, ні в якому разі не допускаючи, щоб вони ставали строковими. Четверта група - нетермінові/неважливі. Від завдань цієї групи слід відмовитися взагалі.

**Висновки.** Тема корпоративного впровадження тайм-менеджменту в міру розвитку економіки, підвищення динамічності змін, збільшення в кінцевому продукті «інформаційної складової», стає значущим чинником ефективності діяльності навчального закладу професійної освіти. Слід виділити три основні підходи до питань тайм-менеджменту: науковий менеджмент, класичний тайм-менеджмент і сучасний самоменеджмент.

До основних обмежень найбільш широко поширених систем самоменеджменту, узагальнених під назвою «класичний тайм-менеджмент», можна віднести: жорсткість плану-

вання і отже неадекватність бізнес-середовища, що динамічно змінюється, з високим ступенем невизначеності, відсутність технологій впровадження та застосування методів самоменеджменту в корпоративному контексті, технології перетворення методів самоменеджменту в частину системи управління навчальним закладом професійної освіти, її розвитку та підвищення ефективності.

Роль і місце тайм-менеджменту в системі управління навчальним закладом професійної освіти слід розглядати у трьох основних напрямках: тайм-менеджмент як засіб «персонального реінжинірингу» ключових фахівців; тайм-менеджмент як елемент корпоративних стандартів; тайм-менеджмент як інструмент організаційного розвитку.

Тайм-менеджмент як елемент системи управління навчальним закладом професійної освіти має бути розглянутий у наступних напрямках: тайм-менеджмент як засіб «персонального реінжинірингу»; як елемент корпоративних стандартів; як інструмент організаційного розвитку. Корпоративний тайм-менеджмент необхідно визначити як сукупність технологій «вбудовування» методів тайм-менеджменту в систему управління навчальним закладом професійної освіти, тобто як шлях «знизу вгору», від персональної організації праці співробітника до ефективності навчального закладу (всіх його ланок). Слід виділити рівні корпоративного тайм-менеджменту: мова, загальний глосарій термінів тайм-менеджменту; командні домовленості, усні або формалізовані письмово; регламенти - формальні корпоративні стандарти, дотримання яких підкріплено формальними стимулами; інструменти, що втілюють в собі регламенти або домовленості.

«Непрожективний підхід до організації діяльності» є теоретичною основою розробки і впровадження методів підвищення особистої ефективності. Підхід є відповіддю на жорсткість, негнучкість класичних методів планування, неефективність їх використання в непередбачуваних, швидко мінливих ситуаціях, а також людьми, з психологічного типу не схильними до планування та впорядкування. «Прожективному» підходу, в рамках якого кожній дії передують створення проекту, плану, а потім втілюється в реальність (часто «утворюючи опір» і ламаючи плани), протиставлений альтернативний підхід, що є узагальненням висновків класичної китайської стратегії і теорії рішення винахідницьких завдань, як технологій, принципово орієнтованих на ситуації високої невизначеності, «проблемності». Основні риси непрожективного підходу: незв'язаність жорсткої мети і орієнтація на «надмету», «економність» стратегічної дії; орієнтація на внутрішні закономірності розвитку ситуації в більшій мірі, ніж на жорсткий план; акцент на аналіз вихідних умов і позицій, внутрішній потенціал ситуації, більшою мірою, ніж на планування.

Методи самоменеджменту розділені на три групи: 1. Методи аналізу та оцінки особистої ефективності. 2. Методи моделювання - прийняття рішень та планування, ключовим з яких є метод структурування уваги, що є альтернативою класичному жорсткому плануванню. 3. Методи регулювання (реалізації рішень), в тому числі «метод обмеженого хаосу», що є додатком непрожективного підходу до процесів оперативного регулювання особистої роботи.

Ключове протиріччя управління в умовах зростаючої невизначеності - протиріччя між прагненням фахівця до підконтрольності ситуації і необхідністю все більш високого рівня самостійності у прийнятті рішень співробітниками, в силу необхідності швидкого реагування навчального закладу професійної освіти на запити зовнішнього середовища. Механізмом вирішення цієї суперечності є впровадження тайм-менеджменту в корпоративну культуру навчального закладу професійної освіти, яка є сукупністю моделей, механізмів прийняття рішень (аксіом, стереотипів, критеріїв тощо), що існують у кожного співробітника навчального закладу.



Багатоаспектна проблема впровадження тайм-менеджменту в систему управління навчальним закладом професійної освіти не обмежується проведеними дослідженнями. Подальшого вивчення потребують принцип Ейзенхауера, принцип Парето, АВС-аналіз, складання діаграми Ганта, дерево цінностей: ієрархія цілей і цінностей тощо.

Слід вважати доведеною наявність позитивного впливу активного визначення власного сприйняття часу, і на підставі цього, планування «тимчасових вкладів» і підвищення особистої та професійної ефективності. Розглянуто оволодіння і тренування практичних навичок до рівня автоматизму в ході виконання спеціально підібраних завдань.

### Список використаних джерел:

1. Архангельский Г. А. Организация времени: от личной эффективности к развитию фирмы: Монография / Г. А. Архангельский. – СПб.: Питер, 2003, 2004. – 457 с.
2. Архангельский Г. А. Корпоративный тайм-менеджмент: «бацилла эффективности» в управлении фирмой / Г. А. Архангельский // Менеджмент сегодня, 2004, № 3. – С. 7-9.
3. Архангельский Г. А. Непрожективный подход к организации деятельности / Г. А. Архангельский // Эффективность и стратегия в хаосе и неопределенности. Менеджмент сегодня, 2003, № 1. – С. 3-11.
4. Шаповал М. І. Менеджмент якості: підручник / М. І. Шаповал. – К.: Т-во «Знання», КОО, 2007. – 471 с.

**Гриценко И. А.**

### **ТАЙМ-МЕНЕДЖМЕНТ В СИСТЕМЕ УПРАВЛЕНИЯ УЧЕБНЫМ ЗАВЕДЕНИЕМ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Освещено положительное влияние активного определения собственного восприятия времени и, на основании этого, планирования «временных вкладов» и повышения личностной и профессиональной эффективности. Рассмотрены пути овладения практическими навыками в ходе выполнения специально подобранных заданий.

**Ключевые слова:** тайм-менеджмент, профессиональное обучение, планирование, восприятие времени, руководящие кадры, творческий потенциал личности.

**Grytsenok I. A.**

### **TIME MANAGEMENT IN THE SYSTEM OF INSTITUTION OF PROFESSIONAL EDUCATION**

Lit a positive effect of active determine its own perception of time, and on this basis, planning, time deposits and to increase personal and professional effectiveness. Considered a way of mastering practical skills in the course of execution of specially selected jobs.

**Keywords:** time management, vocational training, planning, time perception, the cadres and the creative potential of personality.



**Красильник Ю. С.**, кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри університетської та професійної освіти і права Інституту відкритої освіти Університету менеджменту освіти Національної академії педагогічних наук України (м. Київ, Україна)

## **ІНФОРМАЦІЙНО-ТЕХНОЛОГІЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ РОЗВИТКУ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ МАГІСТРІВ ДО ТВОРЧОГО ВИРІШЕННЯ НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНИХ ЗАВДАНЬ**

**Вступ.** Освітологія, як науковий напрям інтегрованого пізнання освіти, гармонізує на якісно нових рівнях як сфери предметного наукового знання – філософію, соціологію, культурологію, антропологію, психологію, педагогіку, фізіологію, методологію, так і нове міжпредметне наукове знання на взаємодоповненні чотирьох складових – теорії освітньої діяльності, вітакультурної методології, інноваційної моделі модульно-розвивальної освіти, фундаментального соціально-психологічного експерименту, а в перспективі – заміни традиційної освітньої моделі на інноваційну, основне завдання якої – добування, збагачення, поширення і творення кращого етнонаціонального і загальнолюдського досвіду [6, с. 115].

Серед актуальних проблем, що їх висунуло сьогодні перед вищою військовою школою – розвиток теорії та практики особистісно зорієнтованого навчання. Освітологія в даному контексті виступає як мистецтво спостерігати за формальним (зовнішнім) перебігом організованого чи неорганізованого освітнього процесу, реальною динамікою психокультурного розвитку людини, а також забезпечувати ефективне функціонування освітнього процесу за розвивальною технологією безперервної соціальної взаємодії учасників інноваційного навчання.

Особистісно зорієнтований навчально-виховний процес повинен будуватися у формі співпраці суб'єктів навчання з урахування результатів вивчення особистості слухача, комплексного проектування завдань виховання, його розвитку, вибору оптимального змісту навчання та виховання, індивідуальних і групових форм і методів, організації самовиховання, розвитку самодіяльності й самоврядування, організації діалогічного спілкування, інформаційно-методичного забезпечення виховного процесу.

Сьогодні є очевидним, що професійні функції викладача вищої школи постійно розширюються та ускладнюються, зростають вимоги до його особистості як управлінця, що потребує творчого підходу до побудови процесу удосконалення його педагогічної культури, подальшого розвитку особистісних якостей, навичок та вмінь. Рівень навчальних досягнень слухачів (курсантів) перш за все залежать від психолого-педагогічної компетентності викладача, доброзичливості, людяності та чуйності, здатності розуміти їхні потреби.

Науково-педагогічна діяльність випускника вищого військового навчального закладу (далі – ВВНЗ), безперечно, носить творчий характер, передбачає нешаблонність мислення та дій, що є наслідком наявності суперечностей у теорії та практиці навчання, виховання, розвитку, психологічної підготовки слухачів (курсантів) – між нагальною потребою у активному професіоналізмі та традиціоналізмі основних складових системи підготовки військових фахівців, між необхідною інтеграцією всіх компонентів професійної діяльності та сформованою практикою викладання, між стандартною системою професійної підготовки та особистісно зорієнтованим характером професійної діяльності тощо. Тому ефективно вирішення науково-педагогічних завдань вимагає від викладача ВВНЗ гнучкості та динамічності мислення, здатності не стільки приймати педагогічно виважені рішення, але й відмовлятися від стереотипних підходів.

Аналіз наукових джерел свідчить про те, що проблеми формування творчої особистості викладача вищої школи, в т. ч. вищої військової школи, готовності майбутніх магістрів до творчого вирішення науково-педагогічних завдань розглядалися такими науковцями як О. Бойко, Л. Виготський, М. Дьяченко, В. Зонь, І. Колодій, Є. Литвиновський, С. Максименко, В. Маслов, В. Моляко, В. Осьодло, М. Руденко, Ю. Семенов, В. Телелим, Ю. Фіногенов, І. Чистовська, В. Ягупов та ін. Науково-педагогічна творчість у їхніх визначеннях трактується як форма діяльності суб'єкта навчально-виховного процесу, що спрямована на здобуття якісно нових для нього результатів, які мають суспільне значення та носять як суб'єктивний, так і об'єктивний характер. Так, суб'єктивна творчість слухачів розвивається під час навчання: вивчення змісту навчальних дисциплін, виконання навчально-наукових завдань і набуває суб'єктивно-об'єктивного значення. А рівень творчої самостійності слухачів залежить саме від характеру завдань та від способів їх розв'язання. Безпосередньо проблема інформаційно-технологічного забезпечення розвитку готовності майбутніх магістрів до творчого вирішення науково-педагогічних завдань науковцями не досліджувалася. Тому метою даної статті є обґрунтування психолого-педагогічних умов інформаційно-технологічного забезпечення розвитку творчої особистості викладача вищої військової школи.

**Виклад основного матеріалу.** Ми погоджуємося з думкою науковців про те, що готовність слухачів до творчої самостійності, як цілісне утворення, є сукупністю мотиваційно-ціннісної, когнітивної та операційно-діяльнісної складових. На наш погляд, саме мотиваційно-ціннісний компонент готовності визначається системою мотивів, цінностей, які спонукають особистість до творчої науково-педагогічної діяльності.

Встановлення меж мотиву, етапів формування мотиву дає можливість виділити його компоненти. Зокрема, М. Магомед-Емінов [5] визначає мотивацію як функціональну систему інтегрованих афективних і когнітивних процесів, що регулюють процес діяльності. Автор виділяє особливі структурні компоненти, що виконують специфічні функції в процесі мотиваційної регуляції діяльності:

мотивація актуалізації (спонукання й ініціація діяльності), мотивація селекції (процеси вибору мети і відповідної дії), мотивація реалізації (регуляція виконання дії і контроль реалізації наміру), мотивація постреалізації (процеси, спрямовані на припинення дії або заміну однієї дії іншою). За В. Леонтьєвим, структура мотиву як системного утворення особистості, складається із двох підструктур: підструктури властивостей, що утворюють мотиваційне ядро, та підструктури функцій, в яких виявляються його властивості [3]. Актуальним є питання про співвідношення і роль загальної потреби в діяльності і конкретних спонук – двох мотиваційних видів детермінації поведінки: процесуальної і дискретно-якісної мотиваційної активації, енергетизації і конкретної специфічної спрямованості поведінки – динамічного та змістовного аспектів мотивації [6]. На нашу думку, особливу спонукальну силу має мотивація, яка пов'язана з творчою самореалізацією. Найглибший ефект розвитку людини в діяльності полягає в тому, що вона стає здатною до саморозвитку. Мотивом стає організація дії, контроль якості результату діяльності, корекція діяльності. Тому однією з найважливіших психолого-педагогічних умов розвитку мотивації є формування потреб вищого порядку, які стають смислоутворюючими і спонукаючими людину до творчої активності.

Когнітивний компонент у структурі готовності детермінований знаннями особистості. Проте для успішної науково-педагогічної діяльності у слухача має бути сформований операційно-діяльнісний компонент готовності, а саме вміння практичного застосування знань.

Експертна оцінка рівнів розвитку готовності слухачів Національного університету оборони України до творчої науково-педагогічної діяльності засвідчила, що майбутні викладачі-магістри ВВНЗ (n=156), як правило до 35%, досягають творчої самореалізації (рівня вирішення науково-педагогічних завдань). Не більш як 40% слухачів знаходяться на рівні “професійної діяльності”. Частина слухачів (до 25%) у процесі навчання не досягають рівня “творчої самореалізації”. Тому розроблена та апробована нами комплексна психолого-педагогічна програма розвитку готовності майбутніх магістрів до творчого вирішення науково-педагогічних завдань [2] відповідає тому твердженню, що креативність або здатність до творчості властива кожному науково-педагогічному працівнику в тій чи іншій мірі, реалізація його творчого потенціалу, незалежно від його масштабів, відіграє стимулюючу роль в професійній діяльності. Окрім того, творча особистість не може існувати без творчості, вона бачить у ній головну мету і основний зміст діяльності. Проте багатьом викладачам не вистачає розвинутої творчої компетентності. Можна виділити три аспекти такої компетентності [4]: готовість фахівця до творчості в умовах багатомірності та альтернативності сучасної культури, ступінь володіння інформацією з різних галузей діяльності, рівень набуття умінь та навичок, від яких залежить здатність реалізовувати задумані ідеї. Тому ми зосередилися на виявленні чинників, які впливають у навчальному процесі на розвиток готовності слухачів до творчого вирішення науково-педагогічних завдань. Такими є: рівень усві-

домлення слухачами значення, особистісного смислу готовності до творчого вирішення науково-педагогічних завдань, ставлення слухачів до її саморозвитку; стан системи навчання (зміст, форми, методи тощо); рівень інформаційно-технологічне забезпечення та ін.

Зміст комплексної психолого-педагогічної програми формування готовності слухачів до творчого вирішення науково-педагогічних завдань включає: цільові заходи для формування професійно-педагогічної спрямованості особистості майбутнього викладача – навчальні заняття з метою поглиблення знань з теорії педагогіки, психолого-педагогічних основ інноваційної науково-педагогічної діяльності; практичні заняття з метою поглиблення психолого-педагогічних навичок та умінь ефективного професійного спілкування тощо.

Отримані дані дають можливість зробити висновок, що реалізована комплексна психолого-педагогічна програма розвитку готовності майбутніх магістрів до творчого вирішення науково-педагогічних завдань суттєво впливає на підвищення її рівня. Зокрема, результати проходження педагогічної практики майбутніми магістрами педагогіки вищої школи засвідчують позитивні зміни: зростання кількості слухачів з високим рівнем готовності до творчого вирішення науково-педагогічних завдань (на 15%) та слухачів з середнім рівнем – на 26%.

Розвиток готовності майбутніх магістрів до творчого вирішення науково-педагогічних завдань потребує використання психолого-педагогічних проєктів нових організаційних форм навчання та інформаційно-технологічного забезпечення розвитку готовності майбутніх магістрів до творчого вирішення науково-педагогічних завдань. Першим етапом проєктування розвивальної системи є створення моделі управління, що зумовлює цілі, методи, форми та стиль взаємодії в системі “керівник-викладач-суб’єкт учіння-громадськість”. Зміст наступного етапу проєктної діяльності полягає у конструюванні управлінської моделі розвивального навчання, що відображає функціонування навчальної, виховної, розвивальної, психологічної та самореалізаційної взаємодії в системі “викладач-слухач”. Третій етап психолого-педагогічного проєктування забезпечує створення технологій втілення розвивальної взаємодії – методологічний, технологічний, методичний і психологічний аспекти функціонування цілісного освітнього процесу. Четвертий етап проєктування забезпечує конструювання організаційних форм реалізації розвивального інноваційного навчання. Процедура їх створення зумовлюється особливостями змістовними мінімодулями. Професійно-педагогічний компонент освіти доцільно спрямувати на розкриття індивідуальних особливостей магістра з метою його професійного саморозвитку, а багатоваріантність, свобода вибору змісту, форм слугує важливою умовою її гуманізації.

Отже, зміст і сутність проєктування розвитку готовності майбутніх магістрів до творчого вирішення науково-педагогічних завдань забезпечує повноцінне запровадження та реалізацію інновацій, що веде до позитивних змін в

освітньому процесі, сприяє розвитку здатностей слухачів до оволодіння інформаційними технологіями та професійно-педагогічною комунікацією.

Упровадження нових підходів до вибору форм організації навчального процесу в контексті зростаючої потреби інформаційно-технологічного забезпечення розвитку готовності майбутніх магістрів до творчого вирішення науково-педагогічних завдань на основі компетентісно орієнтованого навчання, повинна ґрунтуватися на міждисциплінарних, інтегрованих вимогах до результату освітньої діяльності, потребує подальшого наукового дослідження, оскільки вимагає від учасників навчально-виховного процесу трансформувати як мету, так і зміст освіти: від передачі знань і умінь предметного змісту до формування розвиненої, духовно збагаченої особистості із життєвими і професійними компетентностями.

Утвердження нової парадигми освіти вимагає гармонійного поєднання освіти, досліджень та інновацій, моральності задля досягнення її якісних характеристик: перехід від педагогіки авторитаризму до педагогіки толерантності, де враховуються природні здібності суб'єктів учіння, їх психологічні особливості. Саме модель особистісно орієнтованого навчання, як оновлена парадигма освіти, передбачає визнання слухача суб'єктом освітнього процесу, носієм якостей – уміння навчатися та бажання навчатися, що можливе за умови оволодіння ним відповідними вміннями, навичками та рефлексивністю, сформованістю позитивного емоційно-ціннісного ставлення до процесу навчання.

Психолого-педагогічні умови розвитку творчої особистості викладача вищої військової школи – найбільш інформаційно містка складова освіти – і їх ефективна реалізація залежить від розвитку інформаційних технологій, застосування мультимедійних засобів, що здатне різко підвищити продуктивність активних методів та форм навчання на етапі самостійної підготовки слухачів, на лекційних, семінарських, практичних та лабораторних заняттях, під час стажування, захисту курсових, магістерських робіт тощо на основі відповідності принципам побудови навчально-виховного процесу – науковості, керованості, кредитності, модульності, організаційної динамічності, консультування, гнучкості та партнерства, усвідомленої перспективи, технологічності та інноваційності, діагностичності та стимулювання тощо, розвитку духовних основ особистості – системності і комплексного підходу до виховання та навчання, синергетичності; спадкоємності; діалектичності суб'єкт-об'єктних відносин викладача і слухача, свободи вибору, природовідповідності і діяльнісного підходу, толерантності тощо.

**Висновки.** Зміст інформаційно-технологічного забезпечення розвитку готовності викладача до творчого вирішення науково-педагогічних завдань являє собою складне, багатоаспектне особистісне утворення і базується на взаємозумовлених компонентах – мотиваційно-ціннісному, когнітивному та операційно-діяльнісному.

Поряд з цим, перспективними напрямками подальших досліджень у даному питанні можуть стати вивчення наукових основ удосконалення таких важливих професійних та особистісних рис викладача ВВНЗ, які формуються в інформаційно-техно-

логічному полі освітнього простору, як активність, самоусвідомлення і самооцінка, емоційна стабільність, самоконтроль, толерантність, сумлінність, самодостатність, наполегливість, старанність, цілеспрямованість тощо.

### **Список використаних джерел:**

1. Асеев В. Г. Мотивация поведения и формирование личности / В. Г. Асеев. – М.: Мысль, 1976. – 158 с.
2. Красильник Ю. С. Основы наукової творчості у вищій військовій школі / Ю. С. Красильник. – К.: НАОУ, 2008. – 143 с.
3. Леонтьев В. Г. Психологические механизмы мотивации учебной деятельности / В. Г. Леонтьев. – Новосибирск. Изд-во Новосибирского гос. пед. ун-та, 1992. – 216 с.
4. Литвиненко С. Креативність як загальна здібність до творчості: сучасні підходи / С. Литвиненко // Збірник наукових праць полтавського державного педагогічного університету імені В.Г. Короленка. – Серія “Педагогічні науки”. – випуск 3 (50). – Полтава, 2006. – С. 215-219.
5. Магомед-Эминов М. Ш. Мотивация достижения: структура и механизмы: автореф. дис. ... канд. психол. наук / М. Ш. Магомед-Эминов. – М., 1987. – 32 с.
6. Фурман А. В. Психокультура української ментальності / А. В. Фурман. – Тернопіль: Економічна думка, 2002. – 132 с.

**Красильник Ю. С.**

### **ИНФОРМАЦИОННО-ТЕХНОЛОГИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ РАЗВИТИЯ ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ МАГИСТРОВ К ТВОРЧЕСКОМУ РЕШЕНИЮ НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ЗАДАНИЙ**

В статье обобщены концептуальные подходы относительно формирования основных психолого-педагогических условий информационно-технологического обеспечения развития творческой личности преподавателя высшей военной школы, которые базируются на взаимосвязанных между собой компонентах – мотивационно-ценностном, когнитивном и операционно-деятельностном.

**Ключевые слова:** военная школа, готовность к педагогической деятельности, структура готовности к педагогической деятельности, информационно-технологическое обеспечение готовности к педагогической деятельности.

**Krasil'nik Yu. S.**

### **INFORMATION-TECHNOLOGICAL MAINTENANCE OF DEVELOPMENT OF READINESS OF FUTURE MASTERS OF CREATIVE SOLVING OF SCIENTIFIC AND PEDAGOGICAL TASKS**

The article summarizes the conceptual approaches to the formation of the main psychological and pedagogical conditions of information and technological support for the development of the creative personality of the teacher of the higher military schools, which are based on interconnected components - motivational value, cognitive and operational activity.

**Keywords:** military school readiness for pedagogical activities, the structure of readiness for pedagogical activities, information-technological maintenance of readiness for pedagogical activity.

**Зінчук Н. А.**, кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри університетської та професійної освіти і права Інституту відкритої освіти Університету менеджменту освіти Національної академії педагогічних наук України (м. Київ, Україна)

## **НЕОБХІДНІСТЬ ВПРОВАДЖЕННЯ АНАЛІТИЧНОЇ СКЛАДОВОЇ У ЗМІСТ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УПРАВЛІНЦІВ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ**

*У статті обґрунтовано необхідність та зміст формування професійної компетентності майбутнього управлінця у сфері аналітичної діяльності під час професійної підготовки у вищих навчальних закладах.*

**Ключові слова:** професійна освіта, менеджер, аналіз, аналітична компетентність.

**Вступ.** 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. Бугреева, 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 прос-тежується 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.** 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 контролюючу функцію 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, відз-

начатися 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 (табл. 1).

Таблиця 1. Якість виконання аналітичних завдань студентами-менеджерами за значенням коефіцієнта міцності засвоєння навчального матеріалу

Значення коефіцієнта міцності	Експериментальна група		Контрольна група	
	N	%	N	%
До 0,125	-	-	3	2,7
0,125...0,250	2	1,9	7	6,3
0,250...0,375	12	11,3	19	17,1
0,375...0,500	23	21,7	35	31,6
0,500...0,625	45	42,5	24	21,6
0,625...0,750	12	11,3	14	12,6
0,750...0,875	7	6,6	8	7,2
0,875...1,000	5	4,7	1	0,9
<b>В цілому</b>	<b>106</b>	<b>100,0</b>	<b>111</b>	<b>100,0</b>

Спостерігається помітна різниця 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 компоненту 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.nbuv.gov.ua/articles/2006/06snvpa.html> – Заголовок з екрану.

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., Третьяк 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 екрану.

5. Маслов В. Психологічна основа моделі компетентності директора школи / В. Маслов // Директор школи, ліцею, гімназії. – 2003. - №1. – с.12-16.

**Зинчук Н. А.**

### **НЕОБХОДИМОСТЬ ВНЕДРЕНИЯ АНАЛИТИЧЕСКОЙ СОСТАВЛЯЮЩЕЙ В СОДЕРЖАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УПРАВЛЕНЦЕВ В ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ**

В статье обоснована необходимость и содержание формирования профессиональной компетентности будущего управленца в сфере аналитической деятельности во время профессиональной подготовки в высших учебных заведениях.

**Ключевые слова:** профессиональное образование, менеджер, анализ, аналитическая компетентность.

**Zinchuk N. A.**

### **THE NECESSITY OF INTRODUCTION OF ANALYTICAL COMPONENT IN THE CONTENT OF PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE MANAGERS IN HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTIONS**

In the article the necessity and content of forming of professional competence of the future of Manager in the sphere of analytical activities during training in higher educational institutions.

**Keywords:** professional education, Manager, analysis, analytical competence.

**Гриценок І. А.**, кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри університетської та професійної освіти і права Інституту відкритої освіти Університету менеджменту освіти Національної академії педагогічних наук України (м. Київ, Україна)

## **ОЦІНКА ЯКОСТІ РЕАЛІЗАЦІЇ ДЕРЖАВНИХ СТАНДАРТИВ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ**

*Висвітлено теоретично-методичні засади розробки державних стандартів професійної освіти та науково-методичне забезпечення цього процесу, а також зарубіжний досвід стандартизації.*

**Ключові слова:** державні стандарти професійної освіти, стандартизація, освітні та професійні стандарти, кваліфікаційні стандарти, фахівець, професійна освіта.

**Вступ.** У Рекомендаціях Другого Міжнародного Конгресу ЮНЕСКО з технічної і професійної освіти «Освіта і підготовка протягом усього життя: шляхопровід у майбутнє» (1999 р.) наголошено на важливості «досягнення нового партнерства між освітою і світом праці, що враховує потреби в загальнолюдських цінностях і стандартах для зміцнення зв'язку між секторами освіти, промисловості та іншими економічними секторами, забезпечення розвитку загальних умінь, робітничої (трудової) етики, технологічних і підприємницьких вмінь, почуття громадянської відповідальності» [3]. «Кваліфікаційні стандарти, процес сертифікації, надійні методи оцінювання й прийнятні результати є ключовими складовими й мають стати характерною ознакою всієї системи технічної і професійної освіти» [3] – такий висновок зроблено учасниками Сеульського конгресу.

**Виклад основного матеріалу.** Контроль якості підготовки фахівців в умовах ринкової економіки стає найважливішою проблемою професійній педагогіки. Перехід до ринку праці об'єктивно вимагає підвищення якості професійної освіти, більш високого рівня кваліфікації та забезпечення конкурентоспроможності фахівця вже на початку його життєвого шляху. Саме висока професійна підготовка стає фактором соціального захисту людини в нових економічних умовах. Завданням професійної освіти стає не тільки формування знань, умінь і навичок, але й розвиток здатності адаптуватися до змін техніки, технології, організації праці.

Якість підготовки фахівців – сукупність властивостей і характеристик, що визначають готовність фахівців до ефективної професійної діяльності, включає в себе здатність до швидкої адаптації в умовах науково-технічного прогресу, володіння професійними вміннями та навичками, вміння використовувати отримані знання при вирішенні професійних завдань. Одним із способів оцінки якості підготовки фахівців є так званий діяльнісний підхід, заснований на аналізі професійній діяль-

ності. Відомий також функціонально-об'єктний підхід, на основі якого створювався нині чинний перелік професій і в рамках якого першою умовою формування фахівця є освоєння трудової функції, а другим - уявлення про об'єкт праці. Діяльнісний підхід у навчанні полягає в тому, що в результаті навчання учень набуває знання, необхідних для оволодіння професійними навичками (практичними і дослідницькими), які задані цілями навчання.

Відомий російський педагог Б. С. Гершунський, визначаючи пріоритети освітньо-педагогічного прогнозування на ХХІ століття, підкреслив актуальність переходу до нової освітньої технології в необхідності дослідження шляхів підвищення ефективності педагогічного процесу на основі його принципової переорієнтації: від переважно виконавчої, репродуктивної діяльності учнів - до переваги творчого, пошукового початку на всіх етапах навчального процесу; від жорсткої уніфікації, однаковості цілей, змісту, методів, засобів і організаційних форм виховання, навчання і розвитку - до індивідуалізації та диференціації навчально-пізнавальної діяльності учнів; від моноідеологізацій всіх компонентів освітнього процесу - до ідеологічного плюралізму, свободу вибору життєвої позиції, вихідних принципів світобачення і віри, духовного становлення і розвитку; від систематичного дисбалансу технократичних і гуманітарних орієнтирів і пріоритетів - до гармонії природосообразної освітньої та навчально-пізнавальної взаємодіяльності педагогів і учнів" [1].

Якість професійної освіти є складною міждисциплінарною категорією, що відображає відповідність фактичного результату втіленого в інтегровані якості особистості професіонала, вимогам суспільства, економіки та виробництва. Оцінка якості професійної освіти - це цілеспрямований і комплексний контроль (постійний або разовий) як всього освітнього процесу, так і його основних елементів в цілях досягнення найбільшої відповідності результатів вимогам Державного освітнього стандарту.

У сфері матеріального виробництва виготовлення кожного виду продукції здійснюється в суворій відповідності з державними стандартами якості. Наявність таких стандартів передбачає відповідні форми контролю, які гарантують необхідність якості продукції. Зрозуміло, підходи, які використовуються в промислових стандартах, не можна механічно перенести в сферу освіти. Однак очевидно, що об'єкт контролю і оцінки в будь-якій сфері діяльності вимагає розробки відповідного еталону (стандарту) і на його основі певного механізму моніторингу, системи показників якості та інструментарію їх вимірювання. Це обумовлено необхідністю відповідності цільових установок розвитку професійної школи державній політиці, однією з домінант якої має стати курс на створення державної системи оцінки якості професійної освіти.

Професійна освіта є одним з вирішальних факторів розвитку інтелектуальних ресурсів, забезпечення високого рівня якості продуктивних сил, мобільності кадрів. З цією метою створено державні освітні стандарти, нові типи навчальних закладів, моделі навчання; все ширше застосовується диференційоване навчання, диверсифікація типів освітніх програм тощо.

Важливим кроком до поглиблення процесу стандартизації стало прийняття ЮНЕСКО Міжнародної стандартною класифікацією освіти (МСКО 15 СЕВ) як інструменту, що сприяє збору, компіляції і викладу статистичних даних про освіту - по відношенню до окремих країн і в міжнародному масштабі. Цікавий досвід стандартизації освіти на регіональному, субрегіональному і регіональному рівнях, здійснюваний різними міжнародними організаціями, такими, як "Ініціатива центру педагогічних досліджень (CERL)", "Європейський центр розвитку професійної підготовки (CEDEFOR)", спираються у своїй діяльності на Римський договір 1957 р. (ст. 128) та Рішення Ради Європейського Союзу про відповідність кваліфікаційних посвідчень між країнами - членами Європейської Ради. До практики освітньої стандартизації різні країни вдаються різними способами, враховуючи величезні відмінності соціокультурних умов, традицій, які "занурені" їх системою освіти.

Більш розумною стратегією побудови узгодженого комплексу діагностованих вимог до підготовки випускника є шлях випередження розробки вимог. Цей варіант передбачає розробку засобів оцінки (процедура та інструментарій оцінки). Він включає в себе створення тестів спрямованої валідності і подальшу взаємну корекцію вимог і засобів для оцінки досягнення на підставі результатів експериментального дослідження.

В Україні народження законодавчої норми "Державний освітній стандарт" означає спробу побудувати освіту в нових умовах, на нових (хоча і суперечливих) підставах: децентралізації і регіоналізації; академічних свобод і автономності навчальних закладів; плюралізму в освіті; пріоритету особистісної орієнтації; збереження єдності освітнього та культурного простору. Неперервна освіта, трактована як засіб оптимізації інтересів особи, суспільства і держави в умовах зростання динаміки соціально-економічного і політичного середовища, потребувало оновлення правових, методологічних, організаційних та інституційних форм і способів свого конструювання.

Актуальність і необхідність розробки стандартів професійно-технічної освіти нового покоління, визначені Національним планом дій на 2011 рік по впровадженню Програми економічних реформ на 2011-2014 роки "Заможне суспільство, конкурентоспроможна економіка, ефективна держава".

З метою виконання завдань Президента України Віктора Януковича, відображених у Програмі економічних реформ на 2010-2014 роки "суспільство, конкурентоспроможна економіка, ефективна держава", Указу Президента України "Про заходи щодо забезпечення пріоритетного розвитку освіти в Україні" і відповідно до Концепції Державної цільової програми розвитку професійно-технічної освіти на 2011-2015 роки, схваленої Урядом України, в 2010 році почата розробка і впровадження сучасних державних стандартів професійно-технічної освіти з конкретних робочих професій, які користуються попитом на сучасному ринку праці.

Кабінет Міністрів України схвалив постанову "Про утворення міжвідомчої робочої групи з питань розробки та впровадження державних стандартів професійно-технічної освіти". Міжвідомча робоча група є допоміжним органом, створеним Кабі-



нетом Міністрів України з метою реалізації державної політики в галузі освіти, зокрема, в частині забезпечення відповідності змісту професійно-технічної освіти сучасним вимогам економіки.

Основними завданнями робочої групи визначені: розробка концептуальних та методологічних основ створення сучасних державних стандартів професійно-технічної освіти з конкретних професій; обґрунтування та узагальнення пропозицій по пріоритетним напрямкам при розробці стандартів; розробка і подання пропозицій до відповідних центральних органів виконавчої влади або професійних об'єднань про перегляд і кваліфікаційних характеристик на конкретні робочі професії відповідно до вимог сучасного ринку праці; участь у підготовці проектів нормативно-правових-актів тощо.

Відомий український вчений Н. Г. Ничкало підкреслює винятково важливе значення функцій стандарту, які стосуються в цілому стандартизації в системі освіти, а саме:

- функція збереження єдності освітнього простору країни;
- критеріально-оцінювальна функція;
- функція забезпечення права кожного громадянина на повноцінну освіту;
- функція забезпечення якості освіти;
- функція гуманізації освіти;
- управлінська функція [2, с. 7].

Поряд з цим досить відомими є три функції стандартних вимог у системі професійної освіти:

- забезпечення взаємозв'язків між професійною підготовкою різних категорій громадян та відповідними галузями економіки (промисловості, сільського господарства і сфери послуг), в яких будуть працювати випускники професійних навчальних закладів різних типів і форм власності;
- забезпечення порівнювальності документів про здобуту освіту в масштабах держави (атестатів, дипломів та інших документів державного зразка);
- забезпечення кваліфікаційних розрядів таких рівнів, які б визнавалися і в інших державах [2, с.7-8].

Професійні та освітні стандарти є одними з елементів єдиної національної системи кваліфікацій - комплексу взаємопов'язаних документів, що забезпечують взаємодію сфер професійної освіти та праці з метою підвищення якості підготовки працівників та їх конкурентоспроможності на українському і міжнародному ринку праці. Основою Національної системи кваліфікацій України є Національна рамка кваліфікацій. В Національну систему кваліфікацій України (крім згаданих вище національної рамки кваліфікацій, професійних та освітніх стандартів) також мають входити галузеві рамки кваліфікацій, національна система оцінки результатів освіти і сертифікації, єдині для всіх рівнів професійної освіти механізми накопичення і визнання кваліфікацій на національному та міжнародному рівнях.

Чинне нормативне регулювання професійної освіти/підготовки передбачає використання професійних стандартів (проведення обліку вимог роботодавців)

при формуванні державних освітніх стандартів, освітніх програм професійної освіти всіх рівнів.

Освітні стандарти відрізняються від професійних стандартів наступним.

1. Областю регулювання (що регулюється?). Професійні стандарти - вимоги до кваліфікації, компетенцій. Освітні стандарти - визначають структуру і устрій освітнього процесу.

2. Суб'єктами регулювання (хто розробляє?). Професійні стандарти - співтовариство професіоналів у даному виді діяльності. Освітні стандарти - Міністерство, Навчально-методичні об'єднання. Важливо: результати освіти мають бути орієнтовані на вимоги професійних стандартів.

3. Внутрішнім устроєм - в професійних стандартах зафіксовані функції, роботи, продукти, технології, визначаються якими знаннями, вміннями та компетенціями професіонал повинен володіти, також в професійних стандартах визначено скільки рівнів кваліфікацій існує. Освітні стандарти - фіксують які саме повинні бути компетенції сформовані у випускника, якими освітніми засобами буде формуватися та чи інша компетенція, частка вільної та варіативної частини. У Європі мову, що описує вимоги до випускників, сформовано на основі "Дублінських дескрипторів".

4. На основі цих стандартів виникають різні інститути - на основі професійних стандартів - сертифікація кваліфікацій. На основі освітніх стандартів - кредитно-залікова система, акредитація освітніх програм.

Розробка професійних стандартів не є зоною діяльності навчальних закладів, самі професіонали мають формулювати свої вимоги. Компетенції навчального закладу полягає в тому, щоб сприяти людині швидше адаптуватися до діяльності і сформувати компетенції, що дозволяють навчатися протягом усього життя.

Методологічну основу оцінки якості складають державні освітні стандарти, що представляють собою еталон мінімальних вимог до кваліфікації. Незважаючи на розвиток в Україні ринку праці, система професійної освіти досі сама ставить собі якість, розробляючи кваліфікаційні характеристики фахівців і, в основному, сама оцінює отримані результати. Таким чином, система оцінюється засобами самої системи, відображаючи її замкнутий характер.

Із введенням державних освітніх стандартів проблеми якості освіти та її оцінки висувуються в розряд пріоритетів, що обумовлено наступними основними чинниками: необхідністю узгодження основних цілей розвитку професійної школи з державною освітньою політикою (державний освітній стандарт, ліцензування, атестація, акредитація установ професійної освіти); проблемою порівнянності сертифікатів та дипломів про професійну освіту, їх визнанням на всій території України і поступовим входженням на світовий ринок праці; потребою залучення до визначення змісту і рівня професійної освіти соціальних партнерів з метою об'єктивної оцінки якості випускників освітніх установ. Теоретичні основи розробки критеріїв та методики оцінки якості професійної освіти розкриті в роботах Безпалько В. П., Бутко Є. Я., Глазунова А. Т., Зуєва В. М., Лейбови-

ча О. М., Кальней В. А., Новікова П. Н., Поташника М. М., Селезньової Н. А., Сосонко В. Є., Субетто А. П., Тихонова А. Н., Федотової Л. Д., Шишова С. Є., Яковлева О. В. та інших. Наукові проблеми підвищення якості освіти шляхом вдосконалення педагогічних технологій, організації навчального процесу та роботи з кадрами викладені в публікаціях Анісімова В. В., Анісімова П. Ф., Байденко В. І., Клочкова І. Д., Кузнєцова В. В., Кудряшової С. В., Кязимова К. Г., Яремко М. С., Ткаченко О. В., Шапкіна В. В., Ширшової В. С.

Чимало робіт присвячено створенню практичних систем контролю та оцінки результатів навчання: Андросюк О. Р., Грибанов В. І., Ильєнкова С. Д., Маркелова І. І., Якуба Ю. А., Ярошенко П. Р., Ярочкіна Г. В. та інших. Однак, дослідження даної проблеми загальної педагогіки та педагогіки професійної освіти, не можна вважати завершеним, особливо в період активних пошуків нових шляхів підвищення якості навчання майбутніх фахівців.

Незважаючи на наявні в зазначених публікаціях наукові висновки з окремих проблем моніторингу якості професійної освіти, додаткової розробки потребують інші питання цієї актуальної теми: прогнозування та постановки стратегічних цілей, критеріїв та показників якості освіти та інші. Існуючі в даний час методи контролю не можуть дати повну і об'єктивну оцінку якості підготовки кваліфікованих робітників і висувують проблему їх більш глибокого наукового обґрунтування із залученням позитивного зарубіжного досвіду створення на цій основі сучасної системи контролю за участі соціальних партнерів і, перш за все, роботодавців.

Зарубіжний досвід моніторингу професійної освіти і оцінки якості національних стандартів дозволяє зробити висновок про те, що наші партнери надають велике значення як поточного, так і вихідного контролю якості навчання.

При цьому використовується цілий ряд критеріїв для визначення того, чи дійсно стандарт виконує своє призначення. Набір критеріїв перевірки дії стандарту включає такі питання:

- Наскільки великим є попит на визначений стандартом новий професійний кваліфікаційний профіль?

- Які групи учнів (освітній рівень) особливо в ньому зацікавлені?

- Які труднощі зустрічаються при організації навчального курсу, іспитів?

- Які перспективи випускників отримати роботу?

- Наскільки простим або важким є перехід до професійного життя після отримання кваліфікацій? (Як довго, наприклад, проходить етап адаптації на робочому місці?)

- Як часто відбувається зміна робочого місця для тих, хто отримав цю кваліфікацію? Наскільки широкий спектр робочих місць для учнів, які пройшли навчання?

- Які це дає перспективи для кар'єри та подальшого навчання?

- Як швидко цей новий стандарт "застаріває"?

Таким чином, в європейських країнах очевидною є тенденція покладання більшої відповідальності за спеціалізацію на підприємства. Це пов'язано з тим, що кваліфікаційна система та професійна освіта в умовах швидко мінливого ринку праці має володіти достатньою гнучкістю, щоб задовольняти індивідуальним потребам людини та інтересам роботодавців. Майбутній фахівець має бути підготовлений до того, щоб

постійно оновлювати знання, вміння або освоювати нові, іноді навіть змінювати напрями професійної кар'єри або підніматися вгору по службовій ієрархії, при цьому не опускаючись щоразу заново на самий низ кваліфікаційних сходів. Важливо, щоб нові кваліфікації витікали з вже освоєних і постійно були зорієнтовані на найсучасніші технології і методи організації праці.

Розгляд моніторингу як самостійної функції управління освітнім процесом представляє форму наукового абстрагування і є корисним лише в теоретичному аспекті. У практиці професійної освіти моніторинг безпосередньо пов'язаний зі всіма функціями управління, тому його істотні характеристики можуть бути повно виявлені тільки в співвіднесенні з іншими ланками освітнього процесу. У зв'язку з цим моніторинг можна розглядати не тільки як процес оцінки якості професійної освіти, але і як основу для їх коригування цілей та методів, способів і засобів освіти.

Особливу відповідальність за рівень професійної освіти, реалізацію державних стандартів несуть педагогічні колективи. Тому підвищення ефективності оцінки якості освіти потребує вдосконалення засобів навчання і педагогічних технологій, підвищення кваліфікації викладачів та адміністративного потенціалу управління.

Відповідальність за якість освіти також несуть органи управління освітою усіх рівнів. Вони забезпечують контроль якості або управління якістю, які здійснюються шляхом поетапного спостереження за освітнім процесом.

Узагальнюючи подібні підходи, можна визначити наступні елементи системи оцінки якості освіти:

- розробка та затвердження стандартів професійної освіти;
- визначення критеріїв оцінки якості освоєння стандартів;
- збір даних та їх аналіз;
- вжиття заходів щодо коригування освітнього процесу. Моніторинг якості професійної освіти може здійснюватися безпосередньо освітньою установою або незалежним атестаційним органом, що мають, як правило, державний характер.

Нині система контролю якості професійної освіти відстає за темпами від реформування змісту освіти. Вихід з проблеми один: включити в пошук стабілізації становища інноваційні методи контролю якості освіти.

Професійна освіта в сучасних умовах розглядається як один з вирішальних факторів розвитку інтелектуальних ресурсів, забезпечення високого рівня якості продуктивних сил, мобільності кадрів фахівців.

Йде активний розвиток професійної школи, яким має відповідати принципово нове управління якістю освіти, що спирається на нові підходи до оцінки ефективності системи освіти та підготовки випускників до професійної діяльності.

Це стає все більш очевидним з урахуванням того факту, що існуючі досі форми інспектування та інші системи контролю на рівні держави багато в чому втратили своє значення. Проте досі не створено науково обґрунтованого механізму оцінки діяльності установ професійної освіти. У силу цього система професійної освіти зберігає свій відомчий характер і залишається закритою для суспільства в найважливішій сфері - оцінці результатів навчання. Створюється ґрунт для суб'єктивізму, довільній оцінці діяльності освітніх установ.

Завдання розробки такого механізму розглядається як один з пріоритетів освітньої політики, особливо з урахуванням розвитку процесу створення недержавного сектору професійної освіти. Завершення розробки в Україні державних стандартів професійної освіти і всього комплексу супутніх навчально-програмних і нормативно-

методичних матеріалів, створює можливість вирішення цього завдання. Наявність державних стандартів, як еталона діагностики, дозволяє створити систему моніторингу, головне завдання якого - оцінка якості професійної освіти на основі сукупності показників, що всебічно характеризують ефективність професійної освіти: зміст освіти, форми і методи навчання, матеріально-технічну базу, кадровий склад тощо.

**Висновки.** Здійснена оцінка якості професійної освіти дозволяє виявити ряд наукових принципів, які забезпечують її ефективне здійснення: 1. Оцінці якості має передувати прогнозування та встановлення цілей професійної освіти. 2. Оцінка кожного показника на будь-якому рівні залежить від сукупності оцінок більш низьких рівнів. 3. Оцінка якості залежить від системи базових показників, що визначають якість еталона. 4. Кожен показник має особливість вагомості (значущість), різну для різних властивостей.

Дане дослідження не вирішує всіх проблем оцінки якості реалізації державних стандартів професійної освіти. Подальшого вивчення потребує питання розробки професійних стандартів на державному рівні.

#### **Список використаних джерел:**

1. Гершунский Б. С. Философия образования для XXI века: Учеб. пособ. для самообразования / Б. С. Гершунский. – М.: Педагогическое общество России, 2002. – 512 с.

2. Державні стандарти професійної освіти: теорія і методика: Монографія / За ред. Н. Г. Ничкало. – Хмельницький: ТУП, 2002. – 334 с.

3. Материалы Второго Международного конгресса ЮНЕСКО по техническому и профессиональному образованию «Образование и подготовка на протяжении всей жизни: мост в будущее» г. Сеул. Республика Корея, 26-30 апреля 1999 г. – С. 79-82.

**Гриценко И. А.**

#### **ОЦЕНКА КАЧЕСТВА РЕАЛИЗАЦИИ ГОСУДАРСТВЕННЫХ СТАНДАРТОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Освещены теоретико-методические основы разработки государственных стандартов профессионального образования и научно-методическое обеспечение этого процесса, а также зарубежный опыт стандартизации.

**Ключевые слова:** государственные стандарты профессионального образования, стандартизация, образовательные и профессиональные стандарты, квалификационные стандарты, профессионал, профессиональное образование.

**Gritsenok I. A.**

#### **ASSESSMENT OF THE QUALITY OF THE IMPLEMENTATION OF NATIONAL STANDARDS OF VOCATIONAL EDUCATION**

The article deals with the theoretical-methodological foundations of the development of state standards of professional education and scientific-methodical provision of this process, as well as international experience of standardization.

**Keywords:** state standards of professional education, standardization, educational and professional standards, qualification standards, professional, vocational education.



**Шевчук С. С.**, старший викладач кафедри методики професійного навчання і новітніх технологій виробництва Інституту післядипломної освіти інженерно-педагогічних працівників (м. Донецьк) Університету менеджменту освіти Національної академії педагогічних наук України (м. Донецьк, Україна)

## **ЗАСТОСУВАННЯ СИТУАЦІЙНОГО МЕТОДУ В ПРОЦЕСІ ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ НА ЗАСАДАХ ДИФЕРЕНЦІЙОВАНОГО ПІДХОДУ**

*Описано технологію ситуаційного навчання як одну з проблемно-розвивальних технологій освіти, висвітлено дидактичні засади застосування цієї технології в процесі підвищення кваліфікації освітян на основі диференційованого підходу.*

**Ключові слова:** *проблемно-розвивальні освітні технології, технологія ситуаційного навчання, підвищення кваліфікації на основі диференційованого підходу.*

**Вступ.** Актуальність застосування інноваційних форм і методів у післядипломній освіті зумовлена необхідністю удосконалення педагогічної майстерності педагога, який є носієм сучасних знань і безпосереднім організатором пізнавально-розвивального процесу та науково-методичної діяльності у професійному навчальному закладі. Практика засвідчує: результативність освітніх інновацій можлива лише за умови їх дидактичного обґрунтування та технологічності. Останнє передбачає побудову цілісної педагогічної системи з відповідним інструментальним забезпеченням, яка гарантує досягнення прогнозованого результату. Тому завданням даної статті є теоретичне обґрунтування ситуаційного методу (case study) як однієї з технологій проблемно-розвивального навчання, розроблення дидактичних засад його застосування в процесі підвищення кваліфікації освітян на основі диференційованого підходу, визначення місця та видів кейсів саме у реалізації курсової підготовки педагогічних працівників професійної школи, умов їх застосування, розроблення змісту кейсів, методики їх реалізації та визначення ефективності.

**Виклад основного матеріалу.** Авторами case study (кейс-метод, метод аналізу ситуацій, ситуаційний метод) вважають англійських науковців М. Шевера, Ф. Едейема та К. Єйтс. Уперше кейс-метод був використаний у 1910 р. у Гарвардській бізнес-школі для викладання управлінських дисциплін. Набувши особливої популярності у 70-80-х роках, він удосконалювався і став невід'ємною складовою інтерактивних форм і методів навчання не лише в американській, а й у західноєвропейській бізнес-освіті.

Сьогодні спостерігається поєднання міжнародного досвіду використання ситуаційного методу з національною специфікою процесів навчання і вихован-

ня, ментальності, соціально-економічним розвитком країни загалом і системи освіти зокрема.

Українські фахівці розглядають **кейс-метод** у трьох аспектах: як *специфічний метод навчання*, як *парадигму діяльності і способу мислення педагога* і як *сферу творчої діяльності*, спрямованої на розв'язання сучасних проблем суспільства (освіти) [8].

На думку багатьох практиків від освіти, *особливості ситуаційного методу* полягають у наступному:

- цей метод призначається не для отримання точних, а плюралістичних знань з предмета, адаптованість на багатоаспектність сприйняття й орієнтацію в проблемному колі;

- акцент освіти переноситься з оволодіння готовими знаннями на їх вироблення;

- результатом застосування кейс-методу є не лише знання, а й навички професійної діяльності;

- технологія методу є доволі простою: за визначеними правилами розробляється модель конкретної реальної ситуації й відображається необхідний комплекс компетенцій для її вирішення;

- окрім набуття системи знань, умінь і навичок відбувається розвиток системи цінностей, професійних позицій і мотивації, життєвих установок тощо;

- долається недолік традиційної системи навчання, пов'язаний із сухістю, беземоційністю викладу навчального матеріалу, пасивною роллю слухача;

- наявність у структурі кейс-методу суперечок, дискусій, аргументацій досить серйозно навчає додержуватися норм і правил спілкування, здійснює позитивний вплив на активність пізнавальної діяльності, розвиток когнітивної сфери, результативність та ефективність навчання та творчих здібностей особистості.

Функціонально-діяльнісна модель кейс-методу відображає закономірності пізнавально-творчого процесу та функціонування проблемної ситуації (табл. 1) [8].

*Загальні цілі*, на які спрямовано використання кейс-методу, залежать від типу конкретної ситуації, а *навчальні завдання* полягають у:

- набутті навичок використання теоретичного матеріалу для аналізу практичних проблем;

- формуванні навичок оцінювання ситуації, вибору та організації пошуку основної інформації;

- виробленні вмінь формулювати питання і запити;

- виробленні вмінь розробляти багатоваріантні підходи до реалізації плану дій;

- формуванні вмінь самостійно приймати рішення в умовах невизначеності;

- формуванні навичок і прийомів усебічного аналізу ситуацій, прогнозування способів розвитку ситуацій;

- формуванні вмінь і навичок конструктивної критики.

Табл. 1. Функціонально-діяльнісна модель кейс-методу

<i>Етапи функціонування проблемної ситуації</i>	<i>Етапи роботи з кейсом</i>	<i>Зміст діяльності на кожному етапі</i>
Виникнення проблеми	Організаційний	Ознайомлення слухачів із матеріалами кейсу
Формування проблеми	Установно-мотиваційний	Постановка мети та конкретизація завдань кейсу
Розв'язання проблемної ситуації	Навчально-діяльнісний	Індивідуальна та групова робота з виконання завдань
Зняття проблеми	Узагальнювально-підсумковий	Спільне обговорення результатів, підведення підсумків, оцінювання. Заповнення анкет слухачами із самоаналізом результативності роботи з кейсом.

За дидактичними функціями ситуаційний метод може бути застосований:

- з тренувальною метою (формування та розвинення навичок діяльності у певній ситуації);

- з метою оволодіння знаннями щодо динамічних стохастичних об'єктів;

- для вироблення аналітичних умінь і навичок;

- формування та розвиток умінь з прогнозування та вибору альтернатив.

Розв'язання конкретних (проблемних, професійних, життєвих) ситуацій реалізується, в основному, на засадах диференційованого підходу із застосуванням інтерактивних методів: робота в малих групах, дискусій різних видів, рольових і ділових ігор, імітацій тощо.

В освітній діяльності (зокрема, у роботі з підвищення кваліфікації педагогічних працівників) ситуаційний метод реалізується через використання **кейсів** різних **видів**.

Найпростішими для використання є **кейси вибору**, робота з якими може займати не більше 15-20 хвилин. Це зазвичай «закриті» кейси, які містять усю необхідну інформацію – опис ситуації, яка має два рішення. Необхідно проаналізувати усі її аспекти й обґрунтувати оптимальність зробленого вибору. Зміст кейсів спрямований на вибір виходу із конфліктної ситуації (вибір кращого підручника для викладання предмета, конкретних форм, методів чи засобів навчання, виховання тощо). Такі кейси незамінні для підготовки до подальшої ро-



боти з більш складними кейсами, активізують аудиторію, сприяють набуттю різноманітних умінь, у тому числі й інтелектуальних.

**Кейси-тренінги** передбачають практичні вправи або дії, спрямовані на вироблення необхідних умінь, навичок чи груп компетентностей. Їх доцільно використовувати при вдосконаленні стилю спілкування педагога. Завданнями таких кейсів є: проведення презентацій; застосування різноманітних прийомів для створення ситуації успіху, підтримання позитивного психологічного мікроклімату; конструктивних діалогів, уміння пояснити складний матеріал; здійснити комунікативну атаку чи висловити оцінне судження. Переваги цих кейсів полягають у нескладності, динамічності, певній театралізованості, дієвості щодо корекції поведінки й стилю педагогічної взаємодії, тобто вдосконаленню комунікативної компетентності педагогів.

На відміну від кейсів вибору **конфліктні кейси** передбачають самостійний пошук виходу із конфліктної ситуації. Основне призначення конфліктного кейсу полягає у виробленні навичок поведінки педагогів у конфліктних ситуаціях, а також здатність приймати адекватні рішення. Наприклад, один з таких кейсів містить «історію» розвитку конфлікту, зміст скарги педагога, пояснення директора навчального закладу чи його заступника з навчально-виховної роботи, дані та опис умов роботи педагога, довідку з вивчення системи його роботи, результати анкетування учнів і батьків. Аналіз цього кейса потребує вирішення таких питань:

- тип закладеного в кейс конфлікту;
- етап, на якому перебуває конфлікт;
- роль, функції і структура конфлікту;
- способи і шляхи його розв'язання.

У даному кейсі закладена рольова концепція. Під *роллю* розуміють сукупність вимог, що висувуються до осіб, які відстоюють певні соціальні позиції. Тому в кейсі містяться допоміжні матеріали, які дають змогу учасникам глибше усвідомити «закони» рольової діяльності.

Кейс-конфлікти викликають жвавий інтерес, супроводжуються емоціями, проявом індивідуальності, проте є небезпека відвертання уваги від суті конфлікту й зосередження на другорядних аспектах.

**Інноваційні кейси** успішно впроваджуються у практику курсового підвищення кваліфікації педагогічних працівників і містять проблему із вибору та запровадження *освітніх інновацій*. Такі кейси, як правило, довготривалі і найчастіше «відкриті», тобто потребують самостійної роботи з пошуку необхідної інформації. Такі кейси носять назву **«трансформерів»**: залежно від тривалості курсів підвищення кваліфікації, етапності, категорії, фаху та посад слухачів їх можна представляти у різних варіантах. Зміст таких кейсів спрямований на створення програми чи проекту за вибором і запровадженню технологій навчання та виховання у практичну діяльність навчального закладу чи окремих педагогів. Вони сприяють усвідомленню чинників підтримки й гальмування, що

впливають на інноваційний процес, навчають розробляти стратегію і тактику, враховувати реальні умови, чітко передбачати можливий результат.

Оптимальний **комплект матеріалів кейса** має містити:

- титульний лист;
- інструкцію, в якій сформульовані мета, завдання, питання для обговорення, кінцевий результат, критерії оцінювання, структура та етапи діяльності, їх часовий ліміт.
- опис ситуації;
- додатки з необхідною інформацією (тексти, копії документів, статистичні дані, графіки, фотографії чи відео матеріали за потребою).
- висновок по кейсу (можливі вирішення проблеми чи обґрунтування вибору).
- анкета або думка слухача про зміст і процес роботи над кейсом, самоаналізом та можливими пропозиціями щодо його вдосконалення.

**Типовий сценарій** організації заняття за кейс-методом має таку структуру.

**Організаційний етап.** Слухачі отримують кейси не пізніше, як за день до заняття. Якщо кейс «відкритий», то заздалегідь (залежно від складності завдань для самостійної роботи) викладач курсів продумує місце й час проведення, готує аудиторію та необхідне обладнання.

**Підготовчий етап.** Заняття розпочинаються з контролю знань слухачів, з'ясування центральної проблеми, яку необхідно розв'язати, та рівня її усвідомлення. Далі доцільно поділити слухачів на групи, які обирають «спікера». При цьому бажано, щоб усі учасники мали «бейджики», це сприяє встановленню певної атмосфери спілкування.

**Аналітичний етап.** Вивчається конкретна ситуація за певним сценарієм, який передбачає самостійну роботу або «мозковий штурм» у межах малої групи. Форми і методи можуть бути надзвичайно різноманітні згідно із задумом кейсу. Етап завершується публічним виступом із представленням і захистом запропонованого рішення, програми, проекту тощо. У ході керованої дискусії можливі запитання до того, хто виступає, доповнення членів групи. За потреби спільне розв'язання проблемної ситуації здійснюється голосуванням.

**Підсумковий етап.** Викладач інформує про подолання проблеми в реальному житті або обґрунтовує власну версію й обов'язково оприлюднює кращі результати, оцінює (чи проводить взаємооцінювання) роботу кожної малої групи й кожного слухача.

На основі вищевикладеного можна зазначити, що кейс-метод потребує чіткого визначення у навчально-виховному процесі, навчальному предметі, науково-методичній роботі, базується на конкретній ситуації, потребує майстерності керування з боку викладача-організатора. «Продуктивний» кейс має відповідати таким вимогам: мати чітко поставлену мету створення, відповідний рівень складності, бути актуальним чи перспективним, містити якісно оформлені матеріали в оптимальному обсязі (до 20 сторінок), мати соціокультурне забарвлення, ілюструвати типові ситуації, розвивати аналітичне мислення, провокувати дискусію, мати декілька рішень.

**Висновки.** Загалом можна констатувати, що ситуаційний метод (кейс-методика) сприяє особистісно-професійному зростанню педагогів, а саме:

- *розумовий розвиток* обумовлений отриманням нових різнопланових знань, способів дій, навичками аналізу, роботи з інформацією, комунікативними вміннями;
- *моральний розвиток* – розвиток активності, самооцінка, партнерство і співробітництво, додержання суспільних норм;
- у *мотиваційно-вольовій сфері* відбувається зміцнення волі, розвиток мотивації, цілепокладання тощо;
- *професійне вдосконалення* – розвиток працьовитості, практичні знання та навички, здатність конкурувати, підвищення професійного іміджу.

Застосування ситуаційного методу повинно бути методично, інформаційно, організаційно й педагогічно обґрунтованим і забезпеченим. Необхідною умовою його застосування в процесі підвищення кваліфікації педагогічних працівників професійної школи є чітке планування, діагностика й експертна оцінка тих навчальних дисциплін, їх розділів і тем, де використання цього методу дає найбільший ефект.

### **Список використаних джерел:**

1. Зазуліна Л. Кейс-метод у системі підвищення кваліфікації педагогів / Л. Зазуліна // Післядипломна освіта в Україні. – 2010. – №12. – С.27-29.
2. Енциклопедія освіти / АПНУ; за ред. В. Г. Кременя. – К.: Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
3. Скрипник С. Запровадження інновацій, інноваційних педагогічних технологій як показник якості післядипломної педагогічної освіти / С. Скрипник // Післядипломна освіта в Україні. – 2011. – №6. – С.31-34.

**Шевчук С. С.**

### **ПРИМЕНЕНИЕ СИТУАЦИОННОГО МЕТОДА В ПРОЦЕССЕ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ НА ОСНОВАНИЯХ ДИФФЕРЕНЦИРОВАННОГО ПОДХОДА**

Описана технология ситуационного обучения как одна из проблемно-развивающих технологий образования, освещены дидактические основания применения этой технологии в процессе повышения квалификации работников образования на основе дифференцированного подхода.

**Ключевые слова:** проблемно-развивающие образовательные технологии, технология ситуационного обучения, повышение квалификации на основании дифференцированного подхода.

**Shevchuk S. S.**

### **APPLICATION OF THE CASE METHOD IN THE PROCESS OF IMPROVEMENT OF QUALIFICATION ON THE GROUNDS OF A DIFFERENTIATED APPROACH**

Describes the technology of situational training as one of the problem-developing technologies of education, lit the didactic base of application of this technology in the process of training on the basis of a differentiated approach.

**Keywords:** problem-developing educational technologies, technology situational training, skill improvement on the basis of the differentiated approach.



**Майорова І. Г.**, старший викладач кафедри методики професійного навчання і новітніх технологій виробництва Інституту післядипломної освіти інженерно-педагогічних працівників (м. Донецьк) Університету менеджменту освіти Національної академії педагогічних наук України (м. Донецьк, Україна)

## **РОБОЧІ ЗОШИТИ ЯК ЗАСІБ ДИФЕРЕНЦІАЦІЇ ЗМІСТУ ПРИ ПІДВИЩЕННІ КВАЛІФІКАЦІЇ**

*Описано застосування у навчальному процесі робочих зошитів як навчального видання, в якому акумулюються як інформаційна, так і методична складова забезпечення курсів підвищення кваліфікації.*

**Ключові слова:** *підвищення кваліфікації педагогів професійної школи, зміст підвищення кваліфікації, засоби навчання, робочі зошити.*

**Вступ.** Підвищення кваліфікації як навчальний процес має свої особливості, оскільки при перенавчанні та підвищенні фахового рівня доводиться асимілювати нові знання у структуру професійного та соціального досвіду слухачів, а також здійснювати освітній вплив як на інформативному, так і на особистісному рівні. Тому робота з дорослими в системі підвищення кваліфікації вимагає особистісно-орієнтованого підходу, який здійснюється на основі диференціації навчання. У сучасних умовах при курсовій підготовці педагогічних працівників з огляду на економічні та організаційні причини не завжди можливо використання зовнішньої диференціації, коли групи слухачів формуються в залежності від рівня професійної компетентності чи галузевого напрямку підготовки кваліфікованих робітників у професійно-технічному навчальному закладі (ПТНЗ). Забезпечення внутрішньої диференціації вимагає застосування різних форм організації навчальної діяльності слухачів та відповідного інформаційно-методичного забезпечення навчального процесу. Тому актуальним стає застосування у навчальному процесі робочих зошитів як навчального видання, в якому акумулюються як інформаційна, так і методична складова забезпечення курсів підвищення кваліфікації.

На попередніх етапах дослідження [1; 2] була визначена структура робочого зошита для слухачів курсів підвищення кваліфікації на основі принципів андрагогіки. Метою даної роботи є розгляд можливостей робочих зошитів для забезпечення диференціації навчання на прикладі робочого зошиту з модуля «Методика професійно-теоретичної підготовки фахівців» для курсів підвищення кваліфікації викладачів професійно-теоретичної підготовки ПТНЗ.

**Виклад основного матеріалу.** При різних ступенях диференціації навчання дуже важливо виділити обов'язковий мінімум змісту навчального матеріалу, який дозволив би досягти мінімально запланованого рівня підготовки з навчального модуля. Виділений обов'язковий мінімум змісту повинен, з одного бо-

ку, відповідати загальним завданням навчання, а з іншого – дозволити слухачам досягти їхньої конкретної мети. Представлення основних теоретичних положень різняться для навчального матеріалу, що виносить на самостійне вивчення та на лекційне заняття. У першому випадку теоретична інформація може бути наведена у робочому зошиті у вигляді конспекту, опорних сигналів, схем або систематизована у таблицях та супроводжена методичними рекомендаціями з метою підвищення ефективності та організованості самостійної роботи слухачів на різних рівнях засвоєння. У другому випадку у робочому зошиті надано стислий конспект, наявність якого дозволяє слухачам не нервувати з приводу того, що щось пропустили та не встигли законспектувати. Тому на лекційному занятті при використанні робочих зошитів головні зусилля слухачів, що мають різний рівень підготовки, зосереджені на сприйнятті й усвідомленні теоретичного матеріалу. Звичайно, слухачі мають можливість доповнювати конспект під час лекції. В окремих випадках при вивченні ключових понять теми робочий зошит вимагає таких доповнень (текст надано з пропусками).

Застосування методів візуалізації навчального матеріалу надає додаткові можливості для диференціації змісту навчання при проведенні занять Використання мультимедійної презентації разом з робочим зошитом як єдиного комплексу дозволяє подавати навчальну інформацію на лекційному занятті на різному рівні. Наведемо приклади.

1. На слайд презентації винесено основні визначення з теми. Приділивши їм необхідну увагу, викладач має можливість перейти до обговорення навчального матеріалу на евристичному рівні, вже не переймаючись тим фактом, що частина слухачів ще не засвоїла цих понять на репродуктивному рівні, адже вони мають можливість візуально постійно звертатись до основних визначень на слайді презентації чи у робочому зошиті.

2. Викладач розкриває основні питання лекції за допомогою мультимедійної презентації, а при виконання вправ для закріплення матеріалу провідна роль переходить до робочого зошиту. Відзначимо, що вправи можуть бути різного рівня складності.

3. На етапі підведення підсумків лекції, при аналізі взаємозв'язків або розгляду згорнутого в опорну схему логічного «каркаса» лекції робочий зошит і мультимедійна презентація використовуються спільно, дозволяючи робити висновки на різному рівні засвоєння.

Необхідно звернути увагу на те, що робочий зошит та презентація не дублюють, а доповнюють один одного. Так, на лекційному занятті «Дидактичне проектування професійно-теоретичної підготовки фахівців» виклад навчальної інформації супроводжується мультимедійною презентацією. На рис. 1 представлено слайд цієї презентації.



Рис.1. Слайд лекції-презентації

Під час викладу лекційного матеріалу, що супроводжується наведеним слайдом, слухачам необхідно заповнити у робочому зошиті відповідну таблицю (табл. 1).

Табл. 1. Характеристика рівнів засвоєння

Назва рівня	Тип діяльності	Вид діяльності	Метод діяльності	Навчальні задачі
експертний	продуктивна	комбінування відомих алгоритмів і прийомів діяльності	евристична діяльність	розгляд виробничих ситуацій, виконання проекту

Для заповнення таблиці необхідно осмислити та переформатувати навчальний матеріал, представлений на рис. 1.

Перевірити правильність заповнення таблиці слухачі мають можливість при появі на екрані наступного слайду (рис. 2).

Назва рівня	Тип діяльності	Вид діяльності	Метод діяльності	Навчальні задачі
Учнівський	Репродуктивна	За допомогою ззовні (підказка, інструкція, алгоритм)	Розпізнання	Виконання завдань на упізнання, розрізнення, класифікацію
Виконавський		Виконання по пам'яті	Відтворення	Запам'ятовування та відтворення навчальної інформації. Вирішення типових задач
Експертний	Продуктивна	Комбінування відомих алгоритмів і прийомів діяльності	Евристична діяльність	Розгляд виробничих ситуацій. Виконання проекту
Творчий		Створення нових оригінальних методик	Творча діяльність	Вирішення проблем. Дослідження.

Рис.2. Наступний слайд презентації

Найбільші резерви для диференціації навчання має блок зошиту, що включає різнорівневі завдання та вправи на закріплення та систематизацію набутих знань.

Наведемо приклади. При опануванні теми «Методи професійно-теоретичної підготовки» слухачам у робочому зошиті пропонується заповнити таблицю, характеризуючи методи навчання за наведеними критеріями, а вже при заповненні наступної таблиці ставиться завдання визначити й самі критерії порівняння.

*Завдання 1. Охарактеризуйте методи навчання за характером пізнавальної діяльності учнів, звернувши увагу на рівень засвоєння навчального матеріалу та рівень проблемності викладання. Заповніть нижченаведену таблицю.*

Методи навчання за характером пізнавальної діяльності учнів

<b>Назва методу</b>	<b>Діяльність викладача</b>	<b>Діяльність учнів</b>	<b>Рівень засвоєння навчального матеріалу</b>	<b>Рівень проблемності викладання</b>
пояснювально-ілюстративний	організовує сприймання та усвідомлення учнями інформації			
репродуктивний		здобувають уміння застосовувати знання за зразком		
проблемне викладання				
частково-пошуковий			евристичний	
дослідницький				третій рівень проблемності

Завдання 2. Складіть порівняльну таблицю моделей навчання, самостійно визначивши критерії порівняння.

Моделі навчання

<b>Критерії порівняння</b>	<b>Пасивна модель</b>	<b>Активна модель</b>	<b>Інтерактивна модель</b>
Обсяг інформації	Великий обсяг інформації можна подати за короткий час	Засвоюється значний обсяг інформації	На вивчення невеликого обсягу інформації витрачається значний час
Відсоток засвоєння			

При вивченні теми «Комплексне методичне забезпечення предметів» слухачам запропоноване завдання репродуктивного рівня та надана проблемна ситуація:

1. Визначте необхідне дидактичне забезпечення для проведення занять за темою програми, проект вивчення якої Ви розробляєте.
2. У новому навчальному році навчальний кабінет оснастили:



- а) 15 персональними комп'ютерами;*
- б) ноутбуком і мультимедійним проектором.*

*Як можуть змінитися методи навчання й форми організації навчальної діяльності учнів у кожному випадку?*

Контрольні питання, що увійшли до робочого зошита, також можуть бути репродуктивними та проблемними. Після вивчення теми «Контроль навчальних досягнень учнів» слухачу пропонується серед інших відповісти на такі питання:

*- За допомогою яких тестових завдань контролюється другий рівень засвоєння?*

*- Що називають батареями тестів?*

*- Якими є переваги комп'ютерного тестування?*

*- Чому за допомогою тестових завдань закритого типу можна проконтролювати лише перший рівень засвоєння?*

*- Який варіант підрахунку правильних відповідей при тестуванні більш об'єктивний – за кількістю правильно виконаних тестів чи за кількістю правильно виконаних суттєвих операцій у тесті?*

У робочому зошиті також представлені питання, що залучають досвід слухачів:

*- Які з методів інтерактивного навчання доцільно, на Ваш погляд, використовувати при навчанні професії?*

*- Які види уроків застосовуєте Ви у своїй викладацькій практиці?*

Робочі зошити використовуються для ефективної підготовки та проведення семінарських занять. Слухачі мають змогу заздалегідь ознайомитись з планами семінарських занять, опрацювати теоретичний матеріал, що наведений у робочому зошиті, та перевірити свої знання за допомогою питань для самоконтролю. Для більш глибоко вивчення питань теми слухачі, скориставшись списком рекомендованої літератури, можуть ознайомитися з працями науковців, та підготуватися до виступу з доповіддю, теми яких також наведені у робочому зошиті.

Максимальному розкриттю потенціалу кожного педагогічного працівника системи професійно-технічної освіти, формуванню їхньої готовності до постійного самовдосконалення та самоосвіти служать творчі завдання. Тому робочий зошит пропонує слухачам теми для рефератів, доповідей, проектної діяльності тощо.

Для надання можливості більш повного та глибокого засвоєння навчального матеріалу до кожної теми у робочому зошиті надано список літератури. Для забезпечення диференціації навчання він складається з двох частин – списку основної та додаткової літератури.

Корисним також є включення до робочого зошита словника основних термінів і понять. З одного боку, це полегшує засвоєння навчального матеріалу, а з іншого – сприяє самостійному, творчому пошуку інформації, розвитку пізнавального інтересу та освітніх потреб слухачів.

**Висновки.** Робочий зошит, як найбільш мобільний навчальний посібник, що зорієнтований на конкретні освітні потреби, створює максимально сприятливі умови для реалізації принципу диференціації навчання при підвищенні кваліфікації педагогічних працівників.

Робочий зошит повинен бути підготовлений таким чином, щоб надавати можливість здійснити відбір змісту для досягнення цілей навчання окремих слухачів. При проведенні занять з підвищення кваліфікації, викладач, спираючись на такий робочий зошит, має можливість забезпечити вивчення матеріалу різного за обсягом та змістом в залежності від досвіду та рівня підготовки слухачів.

### **Список використаних джерел:**

1. Майорова І. Г. Визначення та класифікація робочих зошитів / Ірина Германівна Майорова // Вісник післядипломної освіти. – 2011. – № 4 (17). – С.78-85.
2. Майорова І. Г. Визначення структури робочих зошитів для слухачів системи підвищення кваліфікації / Ірина Германівна Майорова // Імідж сучасного педагога. – 2011. – № 1 (110). – С. 21-22.

**Майорова І. Г.**

#### **РАБОЧИЕ ТЕТРАДИ КАК СРЕДСТВО ДИФФЕРЕНЦИАЦИИ СОДЕРЖАНИЯ ОБУЧЕНИЯ ПРИ ПОВЫШЕНИИ КВАЛИФИКАЦИИ**

Описано применение в учебном процессе рабочих тетрадей как учебного издания, в котором аккумулируются как информационная, так и методическая составляющие обеспечения курсов повышения квалификации.

**Ключевые слова:** повышение квалификации педагогов профессиональной школы, содержание повышения квалификации, средства обучения, рабочие тетради.

**I. G. Mayorova**

#### **WORKBOOKS AS A TOOL OF DIFFERENTIATION OF THE LEARNING CONTENT OF THE IMPROVEMENT OF QUALIFICATION**

Describes the use in the educational process workbooks as an academic publication, which accumulated information and methodological components of the provision of courses of improvement of qualification.

**Keywords:** professional development of teachers of vocational schools, the content of improvement of qualification, training tools, worksheets.



**Загорний М. П.**, старший викладач кафедри методики професійного навчання і новітніх технологій виробництва Інституту післядипломної освіти інженерно-педагогічних працівників (м. Донецьк) Університету менеджменту освіти Національної академії педагогічних наук України

## **РЕЗУЛЬТАТИ ПЕДАГОГІЧНОГО ЕКСПЕРИМЕНТУ З ПЕРЕВІРКИ ЕФЕКТИВНОСТІ ІННОВАЦІЙНОЇ МОДЕЛІ РОЗВИТКУ ІНФОРМАЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ ПТНЗ У СИСТЕМІ ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ**

*Розглянуто теоретичні та методологічні засади розвитку інформаційної компетентності педагогічних працівників ПТНЗ у системі підвищення кваліфікації, описано структуру та зміст складових інформаційної компетентності педагогічного працівника ПТНЗ, запропоновано методику оцінювання рівня розвиненості інформаційної компетентності педагогічного працівника, описано інноваційну модель розвитку інформаційної компетентності педагогічних працівників ПТНЗ у системі підвищення кваліфікації, представлено основні результати педагогічного експерименту з впровадження інноваційної моделі розвитку інформаційної компетентності у систему курсового підвищення кваліфікації педагогічних працівників ПТНЗ.*

**Ключові слова:** професійна компетентність, інформаційна компетентність, інформаційна компетентність педагогічного працівника ПТНЗ.

**Постановка проблеми.** Успішність освітньої діяльності педагогічного працівника професійно-технічного навчального закладу (ПТНЗ) є можливою лише за умови його навчання впродовж життя. Важливим чинником цього є здатність педагогічного працівника до ефективного оперування інформацією, зокрема, з використанням сучасних інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ), яка визначається його *інформаційною компетентністю*.

З проблем розвитку інформаційної компетентності педагогічних працівників у сучасній педагогічній науці мається широкий спектр досліджень, які дали позитивні результати. Але існує *протиріччя* між необхідністю *системного* підходу до оперування інформаційною компетентністю і *недостатнім* врахуванням цього факту у традиційній системі підвищення кваліфікації педагогічних працівників ПТНЗ. З метою вирішення названого протиріччя виконано дослідження “Розвиток інформаційної компетентності педагогічних працівників професійно-технічних навчальних закладів у системі підвищення кваліфікації”. Метою даного виступу є опис його перебігу та основних результатів.

**Виклад основного матеріалу.** Для розробки моделі розвитку інформаційної компетентності педагогічних працівників ПТНЗ у системі підвищення кваліфікації потрібен відповідний концептуальний апарат. Проте, 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: проблема іменування окремих професійно-значущих якостей особистості, проблема іменування системи таких якостей, проблема іменування системи вимог діяльній галузі (відчужена від особистості характеристика).

Існують два варіанти вирішення вищезазначених термінологічних проблем. Варіант перший: система якостей іменується компетентністю (професійною компетентністю), окремі якості іменуються компетенціями (професійними компетенціями). Компетентність виявляється, таким чином, сукупністю компетенцій. Варіант другий: система якостей іменується компетентністю (професійною компетентністю), окремим якостям даються назви, запозичені із традиційної педагогічної термінології (знання, вміння, навички тощо).

Враховуючи вимоги домінуючої вітчизняної освітньої парадигми, слід зафіксувати таке розуміння сенсу фундаментальних понять: окремим якостям особистості сталого терміну не привласнено, вони називаються термінами, запозиченими із традиційного педагогічного понятійного апарату. Узагальнено вони іменуються елементарними складовими або просто елементами компетентності (професійної компетентності). Інтегральну системну характеристику особистості, яка виникає у поєднанні окремих якостей і обумовлює актуальну здатність людини діяти у певній соціально-економічній галузі, названо компетентністю (професійною компетентністю). Систему вимог галузі, в якій людина претендує діяти завдяки наявності в неї професійної компетентності, названо компетенцією (професійною компетенцією) людини — і ця характеристика особистості є відчуженою від неї [1].

У структурі професійної компетентності педагогічного працівника ПТНЗ особливо слід виділити інформаційну компетентність. Її можна визначити як здатність ефективно та результативно використовувати ІКТ для здійснення професійної діяльності.

Структуру та зміст складових інформаційної компетентності різні автори уявляють по-різному в залежності від того, представником якої категорії є носій описуваного феномену. Слід констатувати відсутність у сучасній педагогічній науці готової моделі інформаційної компетентності педагогічного працівника ПТНЗ, проте можна її концептуальним прототипом (у формально-структурному сенсі) вважати компетентнісну модель фахівця галузі захисту інформації та управління інформаційною безпекою, розроблену М. Г. Колядою [2]. Ця модель описує інформаційну компетентність як особистісне утворення, 84 елементи якого визначаються чотирма складовими (професійно важливі якості, готовність до визначеного виду діяльності, професійна культура, професійні здібнос-

ті), що існують на трьох рівнях (мотиваційний, когнітивний, операційно-діяльнісний).

Цікавим у контексті вивчення практичного досвіду розвитку інформаційної компетентності педагогічних працівників ПТНЗ є освітнє середовище Інституту післядипломної освіти інженерно-педагогічних працівників (м. Донецьк) Університету менеджменту освіти Національної академії педагогічних наук України (ІПО ІПП УМО). Назване освітнє середовище є репрезентативним, принаймні, у двох аспектах: контингентному (щорічний обсяг аудиторії підвищення кваліфікації педагогічних працівників ПТНЗ становить більше 4000 осіб, тоді як для інших освітніх закладів, що надають ту ж послугу, ця кількість становить разом близько 500 осіб за той же період часу) та географічному (охоплено загалом 13 регіонів України).

У названому освітньому середовищі розвиток інформаційної компетентності педагогічних працівників ПТНЗ відбувається за традиційною моделлю, яка цілеспрямований вплив на названий феномен передбачає в рамках лише одного навчального модуля навчального плану підвищення кваліфікації. Цей модуль називається “Інформаційно-комунікаційні технології. Комп’ютерна графіка”. Обсяг навчального навантаження становить від 10 до 18 академічних годин в залежності від категорії педагогічних працівників і форми навчання (очна, очно-дистанційна або заочна). В рамках інших навчальних модулів розвиток інформаційної компетентності теж відбувається (за рахунок використання сучасних інформаційно-комунікаційних засобів навчання) проте цей процес є спонтанним.

У описуваному освітньому середовищі однією з вагомих наукових основ проектування змісту і процесу підвищення кваліфікації є концептуальна модель методичної компетентності педагогічного працівника ПТНЗ [3], згідно з якою названий феномен розглядається як сукупність 9-ти складових: концептуальної, інструментальної, освітньо-технологічної, інформаційної, адаптивної, наукової, інтегративної, професійно-технологічної, професійно-практичної. Складові згруповано у дві підсистеми: власне методичний і спеціальний компоненти. Інформаційна компетентність педагогічного працівника ПТНЗ, таким чином, розглядається як відносно незалежна складова, що свідчить про неповне усвідомлення авторами її ключової (або розподіленої) природи.

Зважаючи на вищесказане, нами запропоновано узагальнити наукові уявлення про структуру інформаційної компетентності педагогічного працівника ПТНЗ та зміст її складових у вигляді **моделі інформаційної компетентності педагогічного працівника ПТНЗ** [4]. В структурі інформаційної компетентності нами виділено чотири компоненти: мотиваційно-цільовий (складові — мотиваційна і цільова), когнітивний (складові — інформаційно-технологічна і освітньо-технологічна), операційно-діяльнісний (складові — запозична та авторська) та рефлексійний (складові — потенційна і актуальна).

На підставі даної моделі нами запропоновано **методику оцінювання рівня розвиненості інформаційної компетентності педагогічного працівника**

**ПТНЗ**, яка має два аспекти: мотиваційний (стосується мотиваційної складової мотиваційно-цільового компоненту інформаційної компетентності) і когнітивно-діяльнісний (стосується усіх інших складових).

Мотиваційний аспект реалізується на підставі адаптованої методики К. Замфір у модифікації А. О. Реана. Респондент має за 5-рівневою шкалою оцінити значущість для себе таких мотивів опанування сучасними ІКТ, як:  $M_1$  — грошовий заробіток,  $M_2$  — прагнення кар'єрного росту,  $M_3$  — прагнення уникнути критики з боку керівництва та колег,  $M_4$  — прагнення уникнути можливих покарань чи неприємностей,  $M_5$  — потреба досягнення соціального престижу та поваги з боку інших,  $M_6$  — задоволення від самого процесу і результату діяльності,  $M_7$  — можливість більш повної професійної самореалізації саме завдяки даній діяльності. Після цього обчислюються значення показників внутрішньої мотивації (ВМ), зовнішньої позитивної мотивації (ЗПМ) та зовнішньої негативної мотивації (ЗНМ) у відповідності з такими ключами: ВМ — середнє арифметичне оцінок  $M_6$  та  $M_7$ ; ЗПМ —  $M_1$ ,  $M_2$  та  $M_5$ ; ЗНМ —  $M_3$  та  $M_4$ . Якщо у мотиваційному комплексі домінує ВМ або ЗПМ, то рівень розвиненості мотиваційної складової мотиваційно-цільового компоненту інформаційної компетентності оцінюється як високий ( $C_1=1$ ), інакше — як низький ( $C_1=0$ ).

Когнітивно-діяльнісний аспект реалізується на підставі адаптованої методики незавершених діагностичних тверджень. Респондент має завершити 7 таких тверджень ( $T_2, T_3, \dots, T_8$ ), кожне з яких стосується певної складової інформаційної компетентності (умовно складові пронумеровано таким чином: 2 — цільова, 3 — інформаційно-технологічна, 4 — освітньо-технологічна, 5 — запозичена, 6 — авторська, 7 — потенційна, 8 — актуальна): “Мої конкретні цілі впровадження сучасних ІКТ у процес професійної підготовки учнів є такими...” ( $T_2$ ), “Принаймні на рівні користувача я володію такими сучасними освітньо-актуальними ІКТ...” ( $T_3$ ), “Я використовую такі технології навчання професії, що передбачають використання сучасних ІКТ...” ( $T_4$ ), “Мною запозичено такі ІКТ-засоби освіти...” ( $T_5$ ), “Мною розроблено такі ІКТ-засоби освіти...” ( $T_6$ ), “Я знаю такі шляхи поширення значущої для педагогічної спільноти інформації про раціональний педагогічний досвід ефективного використання сучасних ІКТ у процесі професійної підготовки учнів ПТНЗ...” ( $T_7$ ), “Я активно використовую такі шляхи поширення значущої для педагогічної спільноти інформації про раціональний педагогічний досвід ефективного використання сучасних ІКТ у процесі професійної підготовки учнів ПТНЗ...” ( $T_8$ ). Якщо респондент у завершенні діагностичного твердження запропонував 5 або більше адекватних ідей, то рівень розвиненості відповідної складової інформаційної компетентності оцінюється як високий ( $C_{i=1, i=2, \dots, 8}$ ), інакше — як низький ( $C_{i=0, i=2, \dots, 8}$ ).

На підставі значень величин  $C_1, \dots, C_8$  інтегральний показник рівня розвиненості інформаційної компетентності педагогічного працівника ПТНЗ обчислюється таким чином:

$$I = (25/2)(C_1 + \dots + C_8) \quad (1)$$

Показник рівня розвиненості інформаційної компетентності, значення якого належать інтервалу [0;100], є величиною, вимірюваною у інтервальній шкалі. Запропонована методика дає більш точний результат, якщо дані діагностичної анкети коригуються з використанням таких методів педагогічного дослідження, як: пряме та непряме спостереження діяльності педагогічного працівника, співбесіда, вивчення продуктів та результатів професійної діяльності педагогічного працівника.

Даний вимірювальний інструментарій використано у запропонованій нами **інноваційній моделі розвитку інформаційної компетентності педагогічних працівників ПТНЗ у системі підвищення кваліфікації** [5], яка є результатом модернізації відповідної традиційної моделі і містить такі складові: мета; завдання; принципи; модель інформаційної компетентності педагогічного працівника ПТНЗ і методика оцінювання рівня її розвиненості; етапи розвитку; організаційні форми, методи і засоби навчання; очікуваний результат.

Метою цієї моделі є інтенсифікація розвитку інформаційної компетентності за рахунок його цілеспрямованої реалізації у ході вивчення всіх навчальних модулів навчального плану підвищення кваліфікації. Мета інноваційної моделі досягається шляхом виконання її завдання — цілеспрямований систематичний розвиток усіх складових інформаційної компетентності, що гарантується опорою на вищеописану модель даного феномену. Фундаментом побудови інноваційної моделі стали такі принципи: людиноцентризму; науковості, системності, синергизму; особистісної орієнтованості, андрагогічності, практичної спрямованості; доступності, наочності, контекстності навчання, наступності навчання, підпорядкованості усіх складових освітнього процесу його меті.

Основними організаційними формами курсового підвищення кваліфікації, у ході якого здійснюється розвиток інформаційної компетентності педагогічних працівників, є очна, очно-дистанційна та заочна. Етапами розвитку інформаційної компетентності є початковий (стартовий зріз рівня розвиненості названої характеристики особистості), процесуальний (освітня діяльність слухачів курсів підвищення кваліфікації), результуючий (фінальний зріз рівня розвиненості інформаційної компетентності слухачів, визначення приросту цього рівня, висновки про наявність розвитку і рекомендації щодо подальшої його реалізації у міжкурсовий період).

Очікуваний результат визначено як більш високий рівень розвиненості інформаційної компетентності педагогічних працівників ПТНЗ за умов інноваційної реалізації підвищення кваліфікації порівняно із значенням цього показника в умовах традиційної моделі.

Важливою особливістю інноваційної моделі порівняно з відповідною традиційною моделлю є реалізація традиційних організаційних освітніх форм і методів за допомогою інноваційних засобів навчання. Ними є: “Електронний нав-

чально-методичний комплекс для підвищення кваліфікації педагогічних працівників професійно-технічних навчальних закладів”, відкрита науково-практична Веб-конференція “Сучасний урок у професійній школі: здобутки та перспективи”, “Відкритий консультаційний Веб-форум для педагогів професійної школи”. Названа особливість є не лише потужним чинником підвищення ефективності розвитку інформаційної компетентності у курсовий період підвищення кваліфікації, а і являє собою важливу підсистему цілісного освітнього середовища, здатного сприяти підтримці комплексного професійного саморозвитку у міжкурсовий період (впродовж життя).

Педагогічний експеримент з метою перевірки ефективності інноваційної моделі розвитку інформаційної компетентності педагогічних працівників ПТНЗ у системі підвищення кваліфікації реалізовано у освітньому середовищі ІПО ІПП УМО. На констатувальному етапі у експерименті прийняли участь 254 педагогічних працівника ПТНЗ з шести областей України (контрольна група). Розвиток їх інформаційної компетентності здійснювався за традиційною моделлю. На завершальному етапі курсів підвищення кваліфікації було оцінено рівень розвиненості їх інформаційної компетентності. На формуальному етапі у експерименті прийняли участь 249 педагогічних працівників ПТНЗ з п'яти областей України (експериментальна група). Розвиток їх інформаційної компетентності здійснювався за інноваційною моделлю. На завершальному етапі курсів підвищення кваліфікації було реалізовано аналітичні процедури, аналогічні тим, які було реалізовано з представниками контрольної групи. Вибіркове середнє значення рівня розвиненості інформаційної компетентності представників експериментальної групи ( $I_{\text{е}}=72$ ) є вищим, ніж значення аналогічної вибіркової статистики для представників контрольної групи ( $I_{\text{к}}=57$ ). З використанням критерію Стюдента (тому що попередньо доведено нормальність розподілів) було реалізовано Т-тест, в результаті якого на рівні значущості, що не перевищує 0.05, прийнято гіпотезу про відмінність названих середніх значень у генеральній сукупності.

Отже, результатами педагогічного експерименту підтверджено ефективність впровадження інноваційної моделі розвитку інформаційної компетентності педагогічних працівників ПТНЗ у систему підвищення кваліфікації.

**Висновки.** По-перше, у структурі професійної компетентності педагогічного працівника ПТНЗ особливо слід виділити інформаційну компетентність, яку доцільно визначити як здатність ефективно та результативно використовувати ІКТ для здійснення професійної діяльності.

По-друге, традиційна модель розвитку інформаційної компетентності педагогічних працівників ПТНЗ у системі підвищення кваліфікації, незважаючи на її позитивні риси, має ряд суттєвих недоліків: є відсутньою модель інформаційної компетентності педагогічного працівника ПТНЗ; є відсутньою методика оцінювання рівня розвиненості інформаційної компетентності педагогічного працівника ПТНЗ; у значній мірі ігнорується можливість системного та систематичного розвитку інформаційної компетентності під час вивчення усіх модулів навчального плану, превалює цілеспрямований розвиток досліджуваного феномену в рамках лише одного навчального модуля.

По-третє, інформаційну компетентність педагогічного працівника ПТНЗ можна моделювати як сукупність чотирьох компонентів: мотиваційно-цільового, когнітивного, операційно-діяльнісного та рефлексійного. Кожний з компонентів має дві



складові: мотиваційно-цільовий — мотиваційну і цільову, когнітивний — інформаційно-технологічну і освітньо-технологічну, операційно-діяльнісний — запозичену і авторську, рефлексійний — потенційну і актуальну. Методика оцінювання рівня розвиненості інформаційної компетентності педагогічного працівника ПТНЗ має два аспекти: мотиваційний і когнітивно-діяльнісний. Мотиваційний аспект може реалізуватися на підставі адаптованої методики К. Замфір у модифікації А. О. Реана, когнітивно-діяльнісний — на підставі адаптованої методики незавершених діагностичних тверджень. Дана методика дозволяє оцінити за інтервальною шкалою інтегральний показник рівня розвиненості інформаційної компетентності педагогічного працівника ПТНЗ, значення якого належать інтервалу [0;100].

По-четверте, інноваційна модель розвитку інформаційної компетентності педагогічних працівників ПТНЗ у системі підвищення кваліфікації може бути побудована шляхом модернізації відповідної традиційної моделі. Важливою особливістю інноваційної моделі є така: оптимальним шляхом модернізації традиційної моделі і перетворення її на інноваційну є реалізація традиційних організаційних освітніх форм і методів за допомогою інноваційних засобів навчання з опорою на структуру і зміст складових феномену, який розвивається.

По-п'яте, результатами педагогічного експерименту підтверджено ефективність впровадження інноваційної моделі розвитку інформаційної компетентності педагогічних працівників ПТНЗ у систему підвищення їх кваліфікації. Саме впровадження здобутих у ході дослідження науково-методичних та навчальних матеріалів сприяло отриманню позитивних експериментальних результатів.

Описане дослідження не претендує на вичерпний аналіз усіх аспектів досліджуваної проблеми. Наприклад, потребує окремого вивчення *міжкурсовий період* підвищення кваліфікації як такий, в якому, на відміну від курсового періоду формальної післядипломної освіти, відбувається неформальна та інформальна післядипломна освіта представника цільової аудиторії.

### Список використаних джерел:

1. Загорний М. П. Генезис понять “компетентність”, “професійна компетентність” та “професійна компетентність педагога” у вітчизняній та світовій науці і практиці навчання дорослих / М. П. Загорний // Імідж сучасного педагога, 2011. — №1 (110) — С. 3-5.
2. Коляда М. Г. Виявлення функціональних компонентів професійних компетенцій майбутніх фахівців з інформаційної безпеки / М. Г. Коляда // Проблеми освіти: Наук. зб. / Інститут інноваційних технологій і змісту освіти МОНмолодьспорт України. — 2011. — Вип. 67. — С. 34-37.
3. Ситніков О. П. Концептуальна модель розвитку науково-методичної компетентності педагогічних працівників професійної школи в системі неперервної післядипломної освіти: Монографія / О. П. Ситніков, І. Є. Сілаєва, М. П. Загорний та ін. / за заг. ред. О. П. Ситнікова. — Донецьк: ІПО ІПП УМО, 2012. — 160 с.
4. Чміль А. І. Модель інформаційної компетентності педагогічного працівника професійно-технічного навчального закладу / А. І. Чміль, М. П. Загорний // П'яті міжнародні наукові читання, присвячені пам'яті академіка С. Я. Батишева: матеріали V міжнарод. наук. конф.: у 2-х т. — Т. 1: Методологічні питання неперервної професій-

ної освіти в умовах інформаційного суспільства / за ред. Н. Г. Ничкало, В. Д. Будака, М. Б. Яковлевої. – Миколаїв: МНУ імені В. О. Сухомлинського, 2011. – 384 с.

5. Загорний М. П. Інформаційна компетентність педагога професійної школи: діагностування та розвиток: методичний посібник / М. П. Загорний. – Донецьк: ІПО ІПП УМО, 2012. – 124 с.

**Загорный М. П.**

**РЕЗУЛЬТАТЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ЭКСПЕРИМЕНТА ПО ПРОВЕРКЕ ЭФФЕКТИВНОСТИ ИННОВАЦИОННОЙ МОДЕЛИ РАЗВИТИЯ ИНФОРМАЦИОННОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ РАБОТНИКОВ ПТУЗ В СИСТЕМЕ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ**

Рассмотрены теоретические и методологические основания развития информационной компетентности педагогических работников профессионально-технических учебных заведений в системе повышения квалификации, описана структура и раскрыто содержание составляющих информационной компетентности педагогического работника профессионально-технического учебного заведения, предложена методика оценки уровня развитости информационной компетентности педагогического работника, описана авторская модель развития информационной компетентности педагогических работников профессионально-технических учебных заведений в системе повышения квалификации, представлены основные результаты педагогического эксперимента по внедрению инновационной модели развития информационной компетентности в систему курсового повышения квалификации педагогических работников профессионально-технических учебных заведений.

**Ключевые слова:** профессиональная компетентность, информационная компетентность, информационная компетентность педагогического работника профессионально-технического учебного заведения.

**Sagorny M. P.**

**THE RESULTS OF THE PEDAGOGICAL EXPERIMENT TO VERIFY THE EFFECTIVENESS OF THE INNOVATION MODEL OF DEVELOPMENT OF INFORMATION COMPETENCE OF PEDAGOGICAL WORKERS OF VOCATIONAL TRAINING INSTITUTIONS IN SYSTEM OF IMPROVEMENT OF QUALIFICATION**

The article deals with the theoretical and methodological foundations of information competence of teachers of vocational schools in the training system, describes the structure and content of components of the information disclosed competence of teaching staff of vocational education institution, the technique of assessing the level of development of information literacy teaching staff, described the author model of development of information competence of teachers of vocational schools in the training system, the main results of the pedagogical experiment on introduction of an innovative model of development of the information system of the course competencies in the training of teachers of vocational schools.

**Keywords:** professional competence, information competence, information competence of teaching staff of vocational school.



