

НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ  
ІНСТИТУТ ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНОЇ ОСВІТИ

**ЛІЛІА СУШЕНЦЕВА**

**ФОРМУВАННЯ  
ПРОФЕСІЙНОЇ МОБІЛЬНОСТІ  
МАЙБУТНІХ КВАЛІФІКОВАНИХ  
РОБІТНИКІВ У ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНИХ  
НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ:  
ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА**

МОНОГРАФІЯ

*За редакцією академіка НАПН України  
Н. Г. Нічкало*

Кривий Ріг  
«Видавничий дім»  
2011

*Рекомендовано до друку вченою радою  
Інституту професійно-технічної освіти НАПН України  
(Протокол № 4 від 07 квітня 2011 р.)*

**Рецензенти:**

*Лозовецька В. Т.*, доктор педагогічних наук, професор, провідний науковий співробітник Інституту професійно-технічної освіти НАПН України;

*Лук'янова Л. Б.*, доктор педагогічних наук, професор, завідувач відділом андрагогіки Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України;

*Свистун В. І.*, доктор педагогічних наук, доцент, головний науковий співробітник Інституту професійно-технічної освіти НАПН України.

**УДК 377.1**

**ББК 74.56**

**С 91**

**С91 Сушенцева Л. Л. Формування професійної мобільності майбутніх кваліфікованих робітників у професійно-технічних навчальних закладах: теорія і практика** : монографія / Лілія Леонідівна Сушенцева ; за ред. Н. Г. Ничкало ; Інститут професійно-технічної освіти НАПН України. – Кривий Ріг : Видавничий дім, 2011. – 439 с.

ISBN 978–966–177–142–9

Розглядаються етапи становлення і розвитку проблеми професійної мобільності в історії системи професійно-технічної освіти; підходи до трактування професійної мобільності в різних науках. Обґрунтовано модель професійно мобільного кваліфікованого робітника та систему роботи професійно-технічного навчального закладу з формування професійної мобільності майбутнього кваліфікованого робітника; організаційно-педагогічні умови формування професійної мобільності майбутніх кваліфікованих робітників. Розкрито зміст і структуру психолого-педагогічної готовності педагогічних кадрів до формування професійної мобільності та їх підготовки до такої діяльності в системі методичної роботи професійно-технічного навчального закладу.

Адресується науковцям, педагогічним працівникам професійно-технічних і вищих навчальних закладів, працівникам управлінь освіти і науки, студентам, слухачам інститутів післядипломної педагогічної освіти, а також тим, хто цікавиться проблемами професійної підготовки виробничого персоналу.

**ISBN 978–966–177–142–9**

© Л. Л. Сушенцева, 2011.

© Інститут професійно-технічної освіти НАПН України, 2011.

# ЗМІСТ

|                                                                                                                                              |            |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| <b>Вступ.....</b>                                                                                                                            | <b>5</b>   |
| <b>Розділ 1. Методологічні проблеми формування професійної мобільності .....</b>                                                             | <b>11</b>  |
| 1.1. Формування професійної мобільності в системі професійно-технічної освіти: історичний аспект .....                                       | 11         |
| 1.2. Сучасні концепції професійної мобільності .....                                                                                         | 31         |
| 1.3. Професійна мобільність в умовах глобалізаційних та інтеграційних процесів .....                                                         | 44         |
| 1.4. Проблема професійної мобільності у працях зарубіжних учених.....                                                                        | 63         |
| 1.5. Вплив динаміки змін на ринку праці на розвиток професійної мобільності .....                                                            | 74         |
| <b>Розділ 2. Проблема професійної мобільності в контексті міждисциплінарного підходу .....</b>                                               | <b>95</b>  |
| 2.1. Професійна мобільність як філософська і соціологічна категорія....                                                                      | 95         |
| 2.2. Професійна мобільність як економічна категорія .....                                                                                    | 112        |
| 2.3. Професійна мобільність як психологічна категорія .....                                                                                  | 125        |
| 2.4. Професійна мобільність як педагогічна категорія .....                                                                                   | 143        |
| <b>Розділ 3. Педагогічне проектування системи формування професійної мобільності майбутніх кваліфікованих робітників .....</b>               | <b>159</b> |
| 3.1. Педагогічне проектування та обґрунтування моделі процесу формування професійної мобільності майбутнього кваліфікованого робітника ..... | 159        |
| 3.2. Система роботи професійно-технічного навчального закладу з формування професійно мобільного кваліфікованого робітника ..                | 180        |

|                                                                                                                                  |     |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| 3.3. Особливості формування професійної мобільності майбутнього кваліфікованого робітника в умовах соціального партнерства ..... | 200 |
| 3.4. Критерії сформованості професійної мобільності у випускника професійно-технічного навчального закладу .....                 | 232 |

**Розділ 4. Організаційно-педагогічні умови формування професійної мобільності конкурентоспроможного на ринку праці випускника професійно-технічного навчального закладу .....** **245**

|                                                                                                                                          |     |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| 4.1. Фундаменталізація професійно-технічної освіти при підготовці професійно мобільного кваліфікованого робітника .....                  | 245 |
| 4.2. Інтеграція фундаментальних і спеціальних знань під час підготовки майбутнього професійно мобільного кваліфікованого робітника ..... | 257 |
| 4.3. Особливості формування професійної мобільності учнів професійно-технічних навчальних закладів різних профілів .....                 | 273 |
| 4.4. Формування ключових компетенцій учнів у навчально-виробничому процесі професійно-технічного навчального закладу .....               | 300 |
| 4.5. Інноваційні педагогічні технології в навчально-виробничому процесі професійно-технічного навчального закладу .....                  | 316 |
| 4.6. Позаурочна виховна робота в системі формування професійної мобільності учнів .....                                                  | 342 |

**Розділ 5. Підготовка педагогів до формування професійної мобільності майбутніх кваліфікованих робітників у закладах профтехосвіти .....** **355**

|                                                                                                                                                     |     |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| 5.1. Зміст і структура психолого-педагогічної готовності викладача і майстра виробничого навчання до формування професійної мобільності учнів ..... | 355 |
| 5.2. Підготовка педагогів до формування професійної мобільності учнів у системі методичної роботи професійно-технічного навчального закладу .....   | 372 |

**Висновки .....** **383**

**Список використаних джерел .....** **388**

## ВСТУП

В умовах динамічних глобалізаційних та інтеграційних процесів у суспільстві людина розглядається як найвища цінність, як вільна і творча особистість, яка має реалізувати себе протягом усього життя. Як зазначає академік В. Кремень, «нова демократична освітньо-педагогічна ідеологія передбачає переорієнтацію з інформаційного на проблемно-діяльнісний тип освіти» [245, с. 4]. У сучасному світі людина має володіти внутрішньою гнучкістю, мати різноманітні інтереси, розуміти «цінність само-вдосконалення».

Інформаційно-технологічний розвиток об'єктивно зумовив появу нових видів діяльності, що потребують швидкого реагування на динамічні зміни в умовах ринкової економіки. Водночас і сама людина поступово усвідомлює свою самоцінність і унікальність, свою роль у трансформації суспільства та його конструюванні. Сучасна людина – це особистість, здатна самостійно «вибудовувати свою життєдіяльність». Тому головним завданням сучасної освіти, зокрема професійно-технічної, є створення такої системи, яка забезпечить кожній людині можливість оволодівати знаннями, їх оновлювати, самореалізуватися, самовдосконалюватися. Професійно-технічна освіта формує особливий тип працівника – суб'єкта соціально-професійної діяльності, самобутню, активну особистість. «На ринку праці котується не просто «робоча сила», а працівник із високим рівнем освіти, вихованості, професійної підготовки» [67, с. 169]. Такий підхід потребує «нового осмислення, врахування світових тенденцій і регіональних особливо-

стей, а також прогностичних підходів» [135, с. 9]. Адже розвиток людини в системі неперервної освіти передбачає насамперед, а отже, – мобільність.

Концептуальні положення щодо підготовки майбутніх кваліфікованих робітничих кадрів знайшли відображення в Законах України «Про освіту» (1991) [158], «Про професійно-технічну освіту» (1998) [194], у Національній доктрині розвитку освіти (2001) [327], Концепції розвитку професійно-технічної освіти (професійної) освіти в Україні (2004) [234], в Указі Президента України «Основні напрями реформування професійно-технічної освіти в Україні» [498] та інших державних нормативних документах у галузі освіти.

Формування професійної мобільності майбутніх кваліфікованих робітників в умовах єдиного європейського освітнього простору відкриває нові можливості не тільки для здобуття освіти, а й для формування європейського ринку праці. На реалізацію такого підходу спрямована Копенгагенська декларація, мета якої – підвищення якості й ефективності систем професійної освіти і навчання в країнах Європейського Союзу; полегшення доступу до професійної освіти і навчання різних категорій громадян; відкриття зовнішньому світу досвіду національних систем професійної освіти і навчання кожної країни [565]. Для реалізації положень Копенгагенської декларації перед системами освіти поставили такі завдання:

- забезпечити якість підготовки виробничого персоналу;
- розширити доступ до професійної освіти і навчання;
- забезпечити порівнювальність систем освіти і навчання для оптимального використання внутрішнього різноманіття національних систем освіти;
- підвищити професійну мобільність;
- створити умови для офіційного визнання знань, умінь і кваліфікацій у всьому просторі ЄС в інтересах неперервного навчання та кар'єрного зростання («Робоча програма щодо загальних цілей і завдань», лютий 2002 р.) [136].

Термін «мобільність» означає рухливість, готовність до швидкого виконання завдання. Він був уведений в науковий обіг соціологами для визначення явищ, які характеризують переміщення соціальних груп та окремих людей у соціальній структурі суспільства (соціальна мобільність). Глибоке дослідження цього явища з позицій філософії, соціології, економіки, демографії дало змогу диференціювати уявлення про мобільність, з'ясувавши, що

вона є: вертикальна і горизонтальна, індивідуальна і групова, внутрішньогенераційна і міжгенераційна; соціальна, трудова, культурна, міжпрофесійна, професійна та інші види мобільності. На нашу думку, така диференціація наукових уявлень про мобільність пов'язана з « посиленням динамічності соціальних процесів на сучасному етапі розвитку суспільства, яка неминуче приводить до підвищення мобільності людей за самими найрізноманітнішими « векторами » їх соціального функціонування » [42]. Відносно самостійним видом професійної мобільності є підвищення престижу робітничої професії [387].

Якщо говорити про рівень вивчення проблеми науковцями, то слід згадати найбільш значимі дослідження, що стали основою подальшого розвитку ідеї формування професійної мобільності майбутніх кваліфікованих робітників у навчально-виробничому процесі професійно-технічного навчального закладу.

У філософії, психології, економіці та педагогіці процес професійного становлення та розвитку людини, її найбільш важливих особистісних якостей є визначальним. Різні аспекти цього процесу як наукової проблеми досліджували філософи і соціологи (С. Ліпсет [588], Б. Барбер [26], Р. Бендікс [588], П. Бурдьє [55], П. Блау [563], Д. Голдторп [577], Р. Громова [110], К. Девіс [146], О. Дункан [568], Е. Дюркгейм [148], Л. Кансузян [198], П. Сорокін [456], П. Штомпка [544], М. Вебер [68], Л. Іонін [187], Р. Еріксон [569], Т. Заславська [164], Н. Коваліско [216], О. Посухова [384], Р. Радаєв [407], Р. Ривкіна [423] В. Хесле [514] та ін.).

Історичні аспекти виникнення, становлення та розвитку системи професійної підготовки кваліфікованих робітничих кадрів та проблеми їх професійної мобільності знайшли відображення в працях Г. Ажикіна [81], С. Батишева [361], Б. Гершунського [92], В. Казначеева [196], О. Кропоткіна [246], М. Кузьміна [252], І. Лікарчука [273, 272], Є. Осовського [358], М. Пузанова [406], Г. Терещенка [406], П. Толочка [493], Д. Яворницького [554], В. Балущок [24], І. Соловенка [455], С. Сірополка [195], І. Максина [285] та ін.

Проблеми мобільності розкривають економісти: О. Білик [42], Ф. Гайсин [88], В. Данюк [122], М. Долішній [141,142], О. Лівшин [267], К. Маркс [255], К. Микульський [309], Н. Мурадян [325], Л. Смірних [449], І. Смірнова [448], О. Стахів [463], Н. Седова [435] та ін.

Значна увага готовності особистості до самореалізації та мобільності приділяється у дослідженнях психологів (К. Абульханова-Славська [3], Б. Ананьев [10], Г. Вайзер [60], П. Горностай [104], Ю. Дворецька [124, 126], І. Зимня [178], Е. Зеєр [174],

Є. Климов [213], М. Кліщевська [214], О. Краснорядцева [244], О. Леонтєв [265], А. Маркова [293], Н. Михайлова [311], М. Пряжников [399], С. Рубінштейн [420], Д. Узнадзе [497], П. Шавир [530], А. Штейнмец [543] та ін. ).

Значний внесок в розробку теоретичних основ формування професійної мобільності фахівців з середньою спеціальною та вищою освітою внесли педагоги-науковці: Л. Амірова [9], А. Ващенко [65], Л. Горюнова [105], В. Дюніна [147], Є. Іванченко [191], Б. Ігошев [183], Ю. Калиновський [197], С. Капліна [200], Н. Кожемякіна [220], Л. Меркулова [307], Н. Ничкало [333], О. Неделько [329], О. Нікітіна [331], С. Савицький [427], Н. Хакімова [513], Г. Яворська [555] та ін.

Питанням розвитку професійної освіти, поліпшення якості підготовки робітничих кадрів присвячені наукові праці Ю. Бабанського [19], С. Батишева [30], М. Берулави [36, 37], С. Гончаренка [100, 99], Р. Гуревича [113], І. Зязюна [181], М. Кларіна [207], І. Козловської [223, 224, 221, 222], В. Лозовецької [274], Л. Лук'янової [276], Н. Ничкало [333, 334, 366], О. Новикова [340], В. Орлова [355], Т. Поясок [385], В. Радкевич [409, 410], О. Семенов [437], В. Шадрікова [532] та ін.

Питання підготовки конкурентоздатних фахівців на основі соціального партнерства досліджували Т. Глушанок [96], Є. Корчагін [458], Н. Ничкало [335], О. Олейнікова [354], Л. Отставнова [360], А. Нуртдінова [343], В. Сохабаєв [458] та ін.

Проте питання формування професійної мобільності майбутніх кваліфікованих робітників у нових соціально-економічних умовах потребує вивчення. Однією із сучасних проблем в системі професійно-технічної освіти є нескоординованість між випуском кваліфікованих робітників з певної професії та попитом ринку праці на них. «Сьогодні суспільство потребує ініціативних високоосвічених фахівців, здатних постійно вдосконалювати свою особистість і професійну діяльність, адекватно виконувати функціональні обов'язки, виявляти професійну мобільність» у постійно змінних умовах: соціальних, професійних, економічних та ін. [323, с. 256]. Тому підготовка професійно мобільних кваліфікованих робітників стає головним завданням професійно-технічної освіти, що знайшло відображення в проекті Концепції розвитку професійно-технічної освіти України на 2010–2020 рр.

Проблема професійної мобільності з особливою гостротою актуалізувалася після прийняття Резолюції розвитку освіти протягом всього життя (27 червня 2002 р.), яка є продовженням резо-



люцій, прийнятих у Лісабоні й Барселоні, та створює основи для більш тісного співробітництва в галузі професійної освіти і навчання з країнами ЄС.

Доцільність дослідження зумовлюється теоретичною та практичною значущістю завдань формування професійної мобільності майбутніх кваліфікованих робітників та низкою актуальних **суперечностей** між:

- вимогами роботодавців до ефективної професійної підготовки випускників професійно-технічних навчальних закладів та реальним недостатньо високим рівнем такої підготовки;

- потребою виробництва в кваліфікованих робітниках, спроможних швидко адаптуватися до змін техніки, технологій виробництва та неготовністю до здійснення такої діяльності випускників ПТНЗ;

- необхідністю впровадження інноваційних, професійно орієнтованих педагогічних технологій та недостатньою психолого-педагогічною та методичною підготовкою частини педагогів;

- необхідністю цілеспрямованого формування професійної мобільності та відсутністю відповідного науково-методичного забезпечення.

З метою усунення вказаних суперечностей в системі професійно-технічної освіти відбуваються певні модернізаційні процеси, які передбачають оновлення нормативно-правової бази, децентралізацію управління професійно-технічною освітою, розробку професійних та освітніх стандартів нового покоління, заснованих на компетентнісному підході (попередні стандарти не задовольняють потреби як роботодавців, так і педагогів та учнів ПТНЗ), запровадження нових професій тощо.

Отже, якщо соціально-економічні науки досліджують мобільність з погляду характеру перебігу процесів мобільності, то з педагогічної точки зору в центрі уваги постають проблеми формування індивідуальної мобільності кожної людини, тобто маємо говорити про сутнісні характеристики мобільності як індивідуальні якості особистості.

Викладені в монографії педагогічне проектування системи формування професійної мобільності майбутніх кваліфікованих робітників та організаційно-педагогічні умови формування професійної мобільності конкурентоспроможного на ринку праці випускника професійної школи є яскравим свідченням того, що заявлена проблема має комплексний характер і може бути ефективно вирішена.

Ми не претендуємо на вичерпне висвітлення досліджуваної проблеми. Як і в кожному науку, у професійну педагогіку педагогічна практика та соціально-економічні зміни в суспільстві привносять нові проблеми, що потребують вирішення спільними зусиллями науковців і практиків, філософів і соціологів, економістів і психологів і, безсумнівно, педагогів.

Висловлюємо щиро подяку науковому консультанту – дійсному члену НАПН України, доктору педагогічних наук, професору Неллі Григорівні Ничкало, рецензентам – доктору педагогічних наук Валентині Терентіївні Лозовецькій, доктору педагогічних наук Ларисі Борисівні Лук'яновій, доктору педагогічних наук Валентині Іванівні Свистун за слушні поради, що сприяли успішному завершенню нашого багатолітнього наукового пошуку.

# Розділ 1

## МЕТОДОЛОГІЧНІ ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ МОБІЛЬНОСТІ

### 1.1. ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ МОБІЛЬНОСТІ В СИСТЕМІ ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНОЇ ОСВІТИ: ІСТОРИЧНИЙ АСПЕКТ

Проблема професійної мобільності постала перед людиною у зв'язку з необхідністю пристосовуватись до нових умов діяльності, пов'язаних з процесами диференціації та інтеграції у професійній діяльності. Своїм корінням вона сягає в період виникнення розподілу праці та соціальних переміщень. Дослідження проблеми формування професійної мобільності робітників здійснювалося нами відповідно до історичних етапів розвитку професійно-технічної освіти.

Аналіз сучасного стану й тенденції розвитку професійно-технічної освіти в Україні варто почати з короткого аналізу попередніх етапів її розвитку. До Жовтневої революції за рівнем освіти царська Росія посідала одне з останніх місць в Європі. Такої дикої країни, в якій би маси народу настільки були пограбовані (стосовно освіти, світла і знання) в Європі не залишилось жодної, окрім Росії. Особливо знедоленими були народи її окраїн, зокрема в Україні 70 % населення було неграмотним [406].

Історія професійно-технічної освіти в своєму розвитку та становленні спирається на два крила: з одного боку, на загальні

закономірності соціально-економічного й політичного розвитку суспільства, з другого – враховує історичні особливості розвитку народної освіти та педагогічної думки загалом, що певним чином зумовило її періодизацію.

Традиційно дослідники історії професійно-технічної освіти виділяють до Жовтневої революції три періоди її розвитку: перший – з початку XVIII ст. до середини XIX ст.; другий – з середини XIX ст. до 90-х років XIX ст.; третій – з 90-х років XIX ст. до 1917 року [361].

Значний внесок в наукове обґрунтування періодизації розвитку професійно-технічної освіти в Україні внесли М. Пузанов та Г. Терещенко. Вони вперше визначили чотири періоди в історії розвитку професійно-технічної освіти:

1) дореволюційний період (початок XIX століття – жовтень 1917 р.);

2) становлення радянської системи професійно-технічної освіти (1917–1940 рр.);

3) становлення державної системи трудових резервів (1940 – 1959 рр.);

4) подальше вдосконалення державної системи професійно-технічної освіти (1959–1980 рр.) [406, с. 4–5].

Проте для нас більш прийнятною є думка І. Лікарчука, який, досліджуючи педагогічні аспекти проблеми управління системами підготовки кваліфікованих робітників, робить висновок, що в періодизації М. Пузанова та Г. Терещенка є певні «хиби концептуального характеру» [273]. До них науковець відносить визначення хронологічних рамок першого періоду в розвитку системи підготовки робітничих кадрів. І. Лікарчук звертає увагу на те, що «підвалини нижчої професійної освіти в Україні було закладено ще за Київської Русі» [273, с. 38].

З огляду на це, спираючись на дослідження Г. Ажикіна, В. Балушок, С. Батишева, А. Веселова, В. Казначеева, М. Кузьміна, І. Лікарчука, Е. Осовського, П. Толочка, Д. Яворницького, ми визначаємо чотири періоди в становленні та розвитку професійно-технічної освіти до 1917 року та чотири періоди з 1917 до 2009 рр. [24, 71, 81, 189, 196, 252, 361, 493, 554]. Отже, ми виділяємо вісім періодів у розвитку та становленні професійно-технічної освіти в Україні.

**Перший період** – від раннього середньовіччя до XVIII століття. Це період, коли в традиційному суспільстві людина змінювала свою професію дуже рідко. Як правило, діти займалися тим

же, що й батьки, діди, прадіди. Масове навчання людей ремесла мало місце ще за часів Київської Русі, коли було закладено основні нижчої професійної підготовки в Україні. Будівництво Десятинної церкви в Києві (996 р.), Спасо-Преображенського собору в Чернігові (1037 р.), значної кількості укріплень, замків свідчать про наявність серед будівельників багатьох майстрів з досить високими професійними вміннями. У місцях покладів залізної руди розвивалося залізобобне виробництво. Майже в кожному селищі були кузні. В селах займалися прядінням і ткацтвом. Багато людей було зайнято виробництвом транспортних засобів пересування по суші і воді, засобів нападу і захисту, зброї тощо. В Києві, наприклад, в XI столітті нараховувалось близько 60 виробничих спеціальностей [189]. При Софії Київській за часів Ярослава Мудрого було засновано школу перекладачів та переписувачів книг. Метою її створення було задовольнити потреби поширення церковного життя в Україні [493]. У дослідженнях історії козацтва Д. Яворницького знаходимо, що й у козацькому суспільстві існували традиції професійної підготовки [554]. За дослідженнями В. Балущок, широкого розвитку ремісниче учнівство набуло в середні віки: традиції професійної підготовки молоді продовжились у діяльності ремісничих цехів; досить розвинутою була система індивідуального учнівства [24].

Середньовічні ремесла були засновані на ручній праці і потребували тривалого учнівства, оскільки майстер вимагав хорошої вправності. Проте тривале навчання мало ще й іншу мету – експлуатацію учнів. В останній період навчання, набувши певної кваліфікації, учень був спроможний самостійно виготовити ту продукцію, яку виробляла майстерня хазяїна. Згодом доступ до числа майстрів став обмеженим і підмайстри перетворювались у найманих робітників [189]. Зрозуміло, що підмайстра ще не можна було назвати робітником в сучасному розумінні цього слова. Водночас слід враховувати, що хоча в цей період і зародилася професійна освіта, але для нашого дослідження її історія становить особливий інтерес з точки зору формування професійної мобільності. Цей перший етап можна визначити як етап «зародження» проблеми формування професійної мобільності. Такий висновок ми зробили на підставі узагальнення одержаних з різних історичних джерел відомостей про те, що в цей період переважну роль відігравала передача професійних знань та умінь із «уст в уста», із «покоління до покоління». Зокрема, простежується схильність до певного виду трудової діяльності, незважаючи на

перші спроби розподілу праці. Поступово все більше сільського населення переміщується до міст. Починає з'являтися зміна роду трудової діяльності, коли все більше число землеробів та скотарів переходять в сферу ремісництва. Для цього періоду однією із головних цінностей стає автономія особистості, яка не була характерна для традиційного суспільства.

*Другий період* – з початку XVIII ст. і до середини XIX ст. Збільшення кількості фабрик і заводів супроводжувалось технічним переобладнанням наявного виробництва, ускладненням технології, необхідністю вдосконалення знарядь праці. Це потребувало вже у XVIII столітті спеціальної підготовки працівників, без якої, на думку прогресивно налаштованих діячів, розвинути промисловість було неможливо [189]. В цей період з'явилися перші професійні навчальні заклади, що поклали початок двом напрямкам в освіті: реальному та професійному. Це період виникнення всередині феодальної системи капіталістичних відносин, розвитку економіки, зростання товарообігу, що особливо стрімко почало розвиватися з першої чверті XIX ст. В цей період Петро I здійснює великі реформи в освіті. У 1701 році він відкриває школу математико-навігаційних наук – один з перших державних реальних навчальних закладів не тільки в Росії, але й у Європі. Петро I підтримував і стимулював відкриття початкових «цифрних» шкіл, шкіл доменників і гірничих техніків [369]. В них навчали дітей майстрів, підмайстрів, цехових робітників, заводських та гірничих службовців. До змісту підготовки в гірничих школах було включено гірничу і заводську справу, механіку, логарифмічне числення, пробірне мистецтво, латинську і німецьку мови. Значна увага приділялася формуванню виробничих умінь та навичок. Учні були зобов'язані вивчати токарну, столярну, каменерізьку, гранильну та паяльну справи. У навчально-виробничому процесі в розумних межах поєднувалося теоретичне і виробниче навчання (вперше запропонував соратник Петра I В. Татищев), переважали індивідуальні форми організації навчальної роботи. Від учнів вимагалось не тільки спостерігати, а й практично вправлятися у мистецтві ремесла та ретельно розібратися в його сутності та особливостях [189].

Важливою подією стало створення у 1804 році Чернігівського ремісничого училища для задоволення потреб поміщицького господарства і міських установ Києва, Чернігова і Полтави, в якому навчалися діти «нижчих класів» [406, с. 9]. В училищі спочатку було організовано навчання п'яти ремесел: столярного,

слюсарного, срібного, шевського, різьби по дереву, а згодом ще й токарного ремесла. Була спроба створити навіть програми виробничого навчання, які по суті перераховували вироби предметів дворянсько-поміщицького побуту і називались «взірцевими реєстрами». В училищі використовувалась предметна система виробничого навчання, коли учень виготовляв виріб від початку і до кінця сам. До участі у шкільній справі залучалися представники міської громадськості. Майстрами виробничого навчання були в основному іноземці.

Незважаючи, що такого поняття як «мобільність» в жодному документі ми не виявили, проте, на нашу думку, в такому підході до навчання вже можна говорити про перші спроби підготовки професійно мобільного робітника. Такий робітник повинен був уміти працювати з різними інструментами і матеріалами, виконувати різноманітні замовлення і бути готовим до змін у соціальному середовищі. Тож, незважаючи на те, що до 1861 року кріпосне право гальмувало розвиток продуктивних сил, уже у першій половині XIX століття посилюються капіталістичні тенденції в економіці країни, що стало поштовхом до професіоналізації, тому швидко починають з'являтися навчальні заклади, удосконалюється зміст професійної освіти: старі, віджилі форми господарювання не в змозі були забезпечити зростання продуктивних сил. Капіталістичні відносини наполегливо входили в різні сфери виробництва. Така категорія як мобільність стала відображати прагнення людини досягти задоволення своїх зростаючих матеріальних та духовних потреб, яка, як зауважує Б. Гершунський, ще зовсім недавно уявлялась такою природною, але обернулася відторгненням людини від результатів своєї праці, природи, соціуму, культури і, відповідно, від майбутнього, а тепер виразилася у прагненні досягти гармонії з навколишнім світом і самою собою як частиною цього світу [92, с.12]. Це, на нашу думку, є другим етапом – етапом «становлення» проблеми формування професійної мобільності.

**Третій період** – із середини XIX і до 90-х рр. XIX в. Він ознаменувався швидким капіталістичним розвитком, а буржуазні реформи, проведені в 60-х роках XIX ст., були логічним продовженням цієї політики і значно прискорили розвиток капіталістичних відносин у Російській імперії. Набуває розвитку дрібнотоварне виробництво, відбувається заміна примусової праці вільнонайманою, з'являються нові галузі господарства, значно розширюється капіталістичний ринок, що сприяє швидкому зрос-

танню кількості промислових пролетарів. Тепер кожна людина могла вільно обирати ту професію, на яку був попит. Вона залишалася «вірною» обраній професії, оскільки виникнення конкуренції вимагало від робітника високої кваліфікації, що набувалася в процесі безпосередньої власної трудової діяльності.

Разом з тим, зміна характеру праці і необхідність забезпечення відповідної підготовки робітників значно підвищили потребу в спеціальних навчальних закладах, які готували б кваліфікованих робітників, здатних швидко освоювати нову техніку і технології. Однак капіталісти піклувалися про професійну підготовку робітників лише тоді, коли саме виробництво не могло обійтися без таких «майстрів» [361]. Бурхливий розвиток промисловості сприяв створенню професійно-технічних училищ і шкіл для підготовки кваліфікованих робітників [406].

У 60–70-і рр. XIX ст. у Росії ідею створення таких навчальних закладів підтримали прогресивні діячі та передові російські педагоги. На необхідність розповсюдження в Росії спеціальної освіти вказували А. Герцен, В. Белінський, К. Ушинський. Вони виступали тільки проти ранньої професійної підготовки, засуджували «односторонній спеціалізм», боролися за те, щоб спеціальна освіта базувалася на міцному фундаменті загальноосвітніх знань [252]. Так, видатний педагог К. Ушинський у 1868 році писав, що «створення цих навчальних закладів викликається і моральною, і економічною потребою, а підготовка своїх висококваліфікованих робітничих кадрів позбавить Росію необхідності запрошувати іноземних фахівців», які тільки наживаються та експлуатують наші «чудові дарування» і наші «слабкі характери» [503, с. 596]. Ініціативу в цій справі взяли на себе громадські організації, зокрема Російське технічне товариство, Вільне економічне товариство, Політехнічне товариство при Московському технічному училищі, Московське товариство поширення технічних знань, ряд товариств сприяння розвитку жіночої, сільськогосподарської, кустарно-ремісничої та інших видів освіти. Саме ці товариства відіграли в другій половині XIX ст. найважливішу роль у розвитку й популяризації ідей професійно-технічної освіти, а також в організації відповідних навчальних закладів. Ці товариства об'єднували різні верстви буржуазії, технічної інтелігенції, педагогів, зацікавлених у розвитку професійної школи в Росії. Нами виявлено ряд архівних документів, які свідчать, що на початку 70-х років XIX ст. царський уряд почав звертати увагу на проблему підготовки кваліфікованих кадрів. Підтвердженням



цьому є активізація роботи з розширення мережі закладів нижчої професійної освіти; прийняття першого нормативного документа, що регламентував діяльність закладів нижчої професійної освіти («Проект загального нормального плану промислової освіти в Росії» (лютий, 1871 р.) [390]; передача у 1881 р. всіх технічних навчальних закладів із підпорядкування Міністерства фінансів Міністерству народної освіти; затвердження Державною Радою Росії «Основних положень про промислові училища» (1888 р.) [357]. У «Проекті загального нормального плану промислової освіти в Росії» акцентувалася увага на розширенні спеціальної підготовки, що давало б змогу змінювати види праці, сприяло б розвитку культури, вихованню моральних якостей та свідомого ставлення до праці.

Першим законом царського уряду «Основні положення про промислові училища» регламентувався розвиток професійно-технічної освіти в країні. Ним було закріплено існування трьох основних типів установ професійної освіти:

- середні технічні училища, завданням яких було повідомляти «знання й уміння, необхідні технікам, як найближчим помічникам інженерів та іншим вищим керівникам промисловості»;

- нижчі технічні училища, які «поряд з навчанням прийомів певного виробництва повідомляють знання й уміння, необхідні найближчому й безпосередньому керівникам праці робітників у промисловому закладі»;

- ремісничі училища для навчання прийомів конкретного ремесла [189].

За рахунок приватних ініціатив з'явилися нові галузеві училища: залізничні, річкові, морехідні, навігаційні, сільськогосподарські та ін. В архівах зберігається проект статуту «Товариства поширення сільськогосподарського знання в Україні». Товариство мало засновувати школи, в яких навчали садівництва, бджільництва, хліборобської справи [195]. Відомий дослідник адмірал І. Крузенштерн цілком підтримував клопотання архангельських торгових людей, які просили відкрити в Архангельську навігаційне училище. У листі до міністра народної освіти С. Уварова від 14 грудня 1840 року І. Крузенштерн писав: «...На мою думку, подібні класи необхідні в такій губернії, як Архангельська, жителі якої для торгівлі і рибних промислів на Білому морі мають, з вірогідністю можна думати, до 500 морехідних суден, які потребують вправних кормщиків... Існуюче до 1801 року в Архангельську навігаційне училище знищилось, на мою думку, вірогідно

від байдужості до цієї справи найближчого начальства і викладачів, а не через недостачу учнів, як вважають» [519]. Підтвердженням байдужості держави до проблем професійно-технічної освіти є свідчення дослідників (І. Максін) про те, що наприкінці 80-х років XIX ст. у «цілій Імперії існувало всього 2–3 технічні училища, та близько 90 погано організованих ремісничих шкіл» [285, с. 47].

Значну роль у розвитку професійно-технічної освіти відіграла діяльність постійної комісії з технічної освіти Російського технічного товариства, створеної в 1868 році, та її керівників – відомих діячів професійної освіти в Росії Є. Андреева (1868–1889) і А. Неболсіна (1889–1917) [189]. До розробки питань професійної освіти в Росії комісії технічної освіти Російського технічного товариства вдалося залучити багатьох відомих педагогів: М. Весселя, П. Лесгафта, А. Острогорського та ін., вчених-економістів А. Чупрова, І. Янжула, М. Каблукова, інженерів-педагогів С. Володимирського, Д. Советкіна, педагогів-практиків. Зусиллями цих учених закладалися основи професійного навчання, розроблялися зміст, форми й методи підготовки робітників у Росії. Так, під керівництвом Д. Советкіна було науково обґрунтовано, розроблено і впроваджено навчання не виготовленню цілого виробу, а прийомів та елементів (операцій), з яких складається трудовий процес (1868 р.). Тому ми зараз і називаємо цю систему виробничого навчання операційною. Основою цього методу була складена Д. Советкіним «Програма курсу систематичного навчання слюсарного мистецтва». Програмою передбачалося «систематичне вивчення операцій з переходом від простих і легких до більш складних і важких» [189, с. 15–16].

Отже, причиною широких і наполегливих суспільних вимог щодо посилення уваги до професійної підготовки і професійно-технічної освіти були об'єктивні умови розвитку капіталістичних відносин в Росії. Саме наприкінці 80-х років XIX століття у державі сформувалися соціально-економічні чинники, що зумовили необхідність прискореного формування системи підготовки робітничих кадрів. Зауважимо, що на думку І. Лікарчука, «відлік історії систем підготовки робітничих кадрів доцільно розпочинати з кінця 80-х років XIX століття, а не з його початку» [273, с. 40]. Тож саме на рубежі XIX–XX ст. у Росії відбулося становлення теорії професійної освіти [181].

**Четвертий період** – з 90-х рр. XIX ст. до 1917 р. Це період вступу Росії в епоху імперіалізму, коли різко зросли масштаби

виробництва у провідних галузях промисловості, набуло значного поширення будівництво залізниць, паровий флот зайняв провідне становище у зовнішньоторгових перевезеннях. Результатом цих процесів стали зміни в суспільно-економічних відносинах, що і визначило подальший розвиток професійно-технічної освіти [361]. Значної нестачі професійних навчальних закладів не могли не бачити чиновники Міністерства народної освіти, але уряд давав згоду на відкриття професійно-технічних навчальних закладів лише за умови їх повного або часткового фінансування приватними особами чи громадськими організаціями. «У зв'язку з непослідовною і боязкою позицією уряду стосовно професійної освіти в країні постійно створювалися нові варіанти навчальних закладів, у той час як визначені Положенням 1888 року середні та нижчі технічні училища відкривалися повільно» [252, с. 24–25]. Держава не створювала професійно-технічні навчальні заклади навіть для найбільш розвинених на території України галузей харчової та легкої промисловості: цукрової, борошно-м'ясної, спиртової, текстильної, тютюнової, швейної та шкіряної [189]. Частково ця проблема компенсувалася технічними школами, створеними на засадах громадської та приватної ініціативи. У 1893 і 1894 роках були відкриті ремісничі навчальні заклади нових типів: школи ремісничих учнів (для підготовки учнів ремісників для роботи на дрібних підприємствах та в майстернях і частково на заводах) та нижчі ремісничі школи (давали незначну практичну підготовку). У нижчих ремісничих школах усіх типів значна частина часу відводилася на практичну підготовку без належної теоретичної підготовки із спеціальності, що не забезпечувало свідомого засвоєння спеціальних знань і вмінь. На кінець XIX століття функціонувало п'ять видів професійно-технічних навчальних закладів: середні технічні училища, нижчі технічні училища, ремісничі училища, школи ремісничих учнів, нижчі ремісничі школи. Проте насправді їх було значно більше, оскільки згідно із законом 1888 року різні навчальні заклади по-різному поєднували спеціальну та загальноосвітню підготовку. На початок XX століття практично не було різниці у підготовці, а, відповідно, і у подальшій трудовій діяльності випускників середніх та нижчих технічних училищ. Незадовільний стан професійної підготовки непокоїв промислові кола і прогресивних діячів професійно-технічної школи, тому в 1913 році Державна дума висловила побажання на адресу Міністерства народної освіти розробити «загальний план професійної освіти, у

здійсненні якого були б узгоджені на теперішній час розрізнені дії окремих відомств» [518].

Починаючи із кінця XIX століття, професійно-технічні навчальні заклади поступово переходять до підготовки фахівців для фабрик і заводів, великих землеробських господарств і транспорту, формуються загальні підходи до організації професійно-технічної освіти, починається розробка теоретичних питань і методики професійної освіти, створюються спеціальні підручники, починається підготовка викладачів для професійних шкіл.

Успіх соціально-економічних реформ значною мірою залежав від того, наскільки ефективно забезпечується розподіл і перерозподіл робочої сили у відповідь на економічні та технологічні зміни. У період з середини XIX століття і до 1917 року прості ремісники і робітники дістали доступ до більш престижних видів трудової діяльності, набули права вибору трудової діяльності. З огляду на це, можемо зробити висновок про зародження ринку праці: отже, визначити третій етап – етап «розвитку» проблеми формування професійної мобільності, який охоплює третій і четвертий періоди в розвитку та становленні професійно-технічної освіти до 1917 року.

**П'ятий період** – 1917–1940 рр. – це період становлення й зміцнення радянської системи професійно-технічної освіти в умовах переходу від капіталізму до соціалізму, зміцнення соціалістичного суспільства. У цьому періоді виділяються три історично й логічно завершених етапи [361].

**Перший етап** (1917–1920) – офіційна поява класів, ліквідація капіталістичної системи учнівства й корінна перебудова старої ремісничої школи, пошук нових форм підготовки кваліфікованої робочої сили. Для цього етапу характерна поява професіоналізації, під якою розумілося об'єднання представників окремих професій у професійні організації з метою колективного захисту свого суспільного статусу і контролю за тією сферою ринку, де ця професійна група здійснювала свої функції [328, с. 142–145]. На цьому етапі жодному із урядів, що діяли в цей період, не вдалося створити чіткої системи підготовки робітничих кадрів. За дослідженням І. Лікарчука, на початку 1920 року в Україні було створено «оригінальну систему нижчої професійної освіти, яка була складовою частиною всієї освітньої системи держави» [272]. Вже у березні 1920 року на першій Всеукраїнській нараді було обговорено й прийнято «Схему народної освіти УСРР», згідно з якою система підготовки робітничих кадрів стала складовою системи

народної освіти України, яка поділялася на нижчу (масову) та вищу школи [7, с. 317]. На жаль, в процесі уніфікації освітніх систем України та Росії ця система наприкінці 1920 року припинила своє функціонування. Діючі професійно-технічні школи були відірвані від виробництва (частина з них була розташована у сільськогосподарських районах). Підготовка кваліфікованих робітників переважно здійснювалася шляхом індивідуального учнівства [406, с. 4–5].

*Другий етап* (1921–1929) – формування державної системи професійно-технічної освіти. На початку 20-х років ХХ ст. «в Україні постала нагальна потреба у створенні системи освіти, адекватної рівню соціального та економічного розвитку держави» [273, с. 142]. Тому в 1922 році законодавчо закріплюється система підготовки робітничих кадрів у структурі єдиної системи народної освіти України [218, с. 880]. Проте в основі системи підготовки робітничих кадрів лежала московська модель, яка «базується не на конкретній господарській базі, не на завданнях нинішнього господарства, а на базі соціального виховання й освіти, в яких за названою схемою, мимовільно маскується колишня слов'янська старорежимна середня школа, гімназія, незважаючи на те, що її називають єдиною трудовою. Таким чином, професійні школи там будуються для самої школи, заради єдиної трудової школи» [358, с. 100]. Створення шкіл фабрично-заводського учнівства (ФЗУ), в яких поєднувалось навчання з продуктивною працею, сприяло об'єднанню загальної, професійної та політехнічної освіти майбутніх робітників. Разом з тим, це «створювало в той час певні труднощі в їхньому розвитку через різноманіття й неоднороззначність поставлених завдань. Ці завдання, з одного боку, були пов'язані із загальним підвищенням освіти, а з іншого боку – забезпеченням промисловості робітничими кадрами» [106, с. 98].

Отже, в країні склалася розгалужена система професійно-технічної освіти, що враховувала потреби народного господарства в різних фахівцях і кваліфікованих робітниках, а також особливості загальноосвітньої школи. Професійна підготовка проводилася в школах ФЗУ, професійно-технічних школах, навчально-виробничих майстернях. Професійно-технічні школи й навчально-показові (виробничі) майстерні створювалися на базі дореволюційних навчальних закладів – шкіл ремісничих учнів, нижчих технічних училищ та ін., але на принципово новій основі. Ці навчальні заклади були повністю перебудовані, у них ліквіду-

вали ремісництво й вузькопрофільність у професійній підготовці молоді.

*Третій етап* (1930–1940) – стрімкий розвиток професійної освіти. Успіхи в індустріалізації країни, поява нових заводів і фабрик, галузей промисловості викликали гостру потребу у підготовці кваліфікованих робітничих кадрах, що спричинило швидке зростання мережі професійно-технічних навчальних закладів та широкий розвиток різних форм технічного навчання на підприємствах. Створення галузевих систем професійної освіти, поглиблення децентралізації керівництва навчальними закладами, ослаблення організаційно-методичного керівництва стали причиною поступового відставання підготовки кваліфікованих робітників у школах ФЗУ й школах типу ФЗУ від потреб народного господарства. Все це потребувало перебудови системи професійно-технічної освіти. Тому у 1940 році Президією Верховної Ради СРСР було видано указ «Про державні трудові резерви СРСР», що мали забезпечити організовану підготовку кваліфікованих робітничих кадрів із сільської та міської молоді і створити трудові резерви для промисловості.

*Шостий період* (1940–1959) – період становлення системи державних трудових резервів, як єдиної централізованої системи підготовки й розподілу кваліфікованих робітників із числа молоді. В цей період створюються різнотипні професійні навчальні заклади державних трудових резервів: ремісничі, залізничні та школи фабрично-заводського навчання. У цьому періоді можна виділити два етапи.

*Перший етап* (1940–1945) – створення шкіл і училищ трудових резервів у передвоєнні роки та їхній розвиток у роки Великої Вітчизняної війни. Специфічною особливістю цього етапу є перетворення шкіл ФЗУ, ремісничих і залізничних училищ у найважливіше джерело поповнення заводів і фабрик кваліфікованими робітниками, що замінили дорослих робітників, які пішли на фронті Великої Вітчизняної війни. Навчальні заклади трудових резервів виконували в ці роки важливе завдання – захищали підрастаюче покоління від незгод воєнного часу, даючи дах, забезпечуючи одягом і харчуванням сотні тисяч підлітків [361].

*Другий етап* (1945–1959) – розвиток системи державних трудових резервів у роки відбудови народного господарства. Особливістю цього етапу є удосконалення й спеціалізація навчальних закладів трудових резервів та зміцнення зв'язків між системами загальної й професійної освіти. Прийняття закону «Про зміцнен-

ня зв'язку школи з життям і подальшим розвитком системи народної освіти в СРСР» (грудень 1958 р.) визначило необхідність більш глибоких зв'язків і наступності між загальноосвітньою й професійною школами.

**Сьомий період** (1959–1991) – вдосконалення системи професійно-технічної освіти, підвищення ролі професійно-технічних навчальних закладів у підготовці висококваліфікованих робітників і надання загальної середньої освіти. Цей період умовно можна поділити на три етапи.

*Перший етап* (1959–1965) – реорганізація системи трудових резервів у систему професійно-технічної освіти і створення єдиного типу професійно-технічних навчальних закладів – міських і сільських професійно-технічних училищ на сонові навчальної програми школи-восьмирічки. Це закріплено у Законі Української РСР «Про зміцнення зв'язку школи з життям і про дальший розвиток системи народної освіти Української РСР» (17 квітня 1959 р.). В Законі також визначається, що «основним завданням професійно-технічної освіти є планомірна й організована підготовка для всіх галузей народного господарства культурних і технічно освічених кваліфікованих робітників і трудівників сільського господарства...» [396, с. 468]. Вказується, що професійно-технічні навчальні заклади спеціалізуються на галузях виробництва.

На цьому етапі з'являються перші дослідження потреб економіки у трудових ресурсах та реакції на ці потреби з боку професійно-технічної освіти.

*Другий етап* (1966–1984) – етап здійснення довгострокової програми підготовки кваліфікованих робітників. 25 квітня 1967 року було прийнято «Положення про технічні училища Української РСР», в якому визначалося, що «основним завданням технічних училищ є організація підготовки з числа випускників середніх шкіл свідомих кваліфікованих робітників для всіх галузей народного господарства, що володіють сучасним рівнем знань і високою професійною майстерністю...» [396, с. 473]. Відбувається реформа загальноосвітньої і професійної школи, в ході якої різні типи професійно-технічних навчальних закладів перетворюються на єдиний тип – «середнє професійно-технічне училище» [383]. Для цього етапу характерне значне збільшення контингенту учнів навчальних закладів, розширення підготовки фахівців для різних галузей народного господарства й поліпшенням якості навчання й виховання майбутніх робітників.

*Третій етап* (1985–1991) – перехід професійно-технічних училищ на роботу за новими навчальними планами, орієтованими насамперед на підготовку кваліфікованих робітників широкого «наскрізного» профілю, здатних без особливих утруднень освоювати модернізоване устаткування та нові технологічні процеси. Так само, як і в інших ланках освітньої системи, прогрес тут визначається вимогами науково-технічної революції, в першу чергу тими з них, які пов’язані зі зміною змісту праці, з потребами постійного розвитку особистості.

Ретельне вивчення історичного аспекту проблеми розвитку професійно-технічної освіти свідчить, що в період з 1917 і до 1991 року вона зазнавала цілий ряд структурних, організаційних та ін. змін, пов’язаних то з вузькою спеціалізацією, то широкою професійною підготовкою, тому можемо говорити про четвертий етап – етап «адаптації» проблеми формування професійної мобільності в історії професійної підготовки.

*Восьмий період* (1991–2009) – професійно-технічна освіта спрямовується на самореалізацію особистості, формування її кваліфікаційного рівня, на підготовку професійно мобільного кваліфікованого робітника, здатного бути конкурентоспроможним на ринку праці. В цьому періоді спостерігаємо яскраво виражені три етапи.

*Перший етап* (1991–1997) – відбуваються реформаційні процеси в системі професійно-технічної освіти, поступово скорочується кількість професійно-технічних навчальних закладів за рахунок їх об’єднання. Запроваджується атестація та акредитація професійно-технічних навчальних закладів, посилюється увага до підготовки робітників з числа молоді з фізичними вадами; створюються нові типи навчальних закладів (вищі професійні училища, професійні ліцеї) [129].

У 1996 році виходить Указ Президента України «Основні напрями реформування професійно-технічної освіти в Україні», в якому вперше звертається увага на те, що розширена номенклатура робітничих професій зумовлює вузькопрофільність у підготовці фахівців, обмежує їх участь у виробництві та конкурентоспроможність на ринку праці, що «виникла необхідність в оновленні змісту професійного навчання, визначенні науково-обґрунтованої номенклатури професій відповідно до нових соціально-економічних і культурно-освітніх потреб та у створенні державних стандартів професійно-технічної освіти» [498].



*Другий етап* (1998–2004) – після прийняття Закону України «Про професійно-технічну освіту» (лютий 1998 р.) з'являється ряд документів: Комплексні заходи щодо формування ступеневої професійно-технічної освіти, спеціалізації та перепрофілювання професійно-технічних навчальних закладів, Положення про організацію навчально-виробничого процесу в професійно-технічних навчальних закладах, Положення про професійно-технічний навчальний заклад, Тимчасовий державний перелік професій з підготовки кваліфікованих робітників у професійно-технічних навчальних закладах, Концепція Державного стандарту професійно-технічної освіти [194]. В системі професійно-технічної освіти відбуваються бурхливі модернізаційні процеси, продовжують з'являтися нові типи професійно-технічних навчальних закладів, створюються навчально-методичні комплекси «ПТНЗ – вищий навчальний заклад». Сучасний ринок праці України характеризується значним напруженням внаслідок зниження попиту на робочу силу, падіння рівня реальної заробітної плати, зростання чисельності вивільнених працівників, збільшення прихованого безробіття. Разом з тим, зменшення кількості державних промислових підприємств призвело до зменшення баз практик, що неминуче позначилося на якості підготовки випускників професійно-технічних навчальних закладів. У 2004 році розробляється Концепція розвитку професійно-технічної (професійної) освіти.

*Третій етап* (2004–2009) – стрімке виникнення нових професій, поява нових матеріалів, технологій та нової техніки, розвиток ринку праці – все це стало потребувати кваліфікованих робітників з якісно новою підготовкою, здатних бути конкурентоспроможними на ринку праці, компетентних, професійно мобільних. постала нагальна потреба у розробці нової Концепції розвитку професійно-технічної освіти, Державних стандартів, заснованих на компетенціях та підготовці професійно мобільного кваліфікованого робітника, готового без адаптаційного періоду включатися у виробничий процес.

Сучасний ринок праці вимагає підготовки робітників, готових до конкурентної боротьби за робочі місця. Серед комплексу складних проблем, пов'язаних з підготовкою конкурентоспроможного на ринку праці робітника, однією з винятково важливих є проблема формування професійної мобільності в учнів професійно-технічного навчального закладу. Багатоаспектність цієї проблеми, як зазначає Ришард Герлях, полягає в тому, що «проблематика, що стосується праці людини становить предмет зацікав-

лення різних наукових дисциплін: економіки, філософії, соціології, етики, праксеології, медицини і багатьох інших. В кожній з цих дисциплін проблематика праці людини розглядається з характерними для них баченням. Однією з них є також педагогіка, а в її межах, зокрема, педагогіка праці. Необхідність проведення досліджень на тему праці людини видається сьогодні дуже актуальною» [576, с. 91].

Вище викладене дає можливість говорити про п'ятий етап – етап «інтеграції» проблеми формування професійної мобільності в історії професійної підготовки та педагогічної науки.

Досліджуючи людські якості в перспективі розвитку людства в епоху сучасних глобальних проблем, науковці звертають увагу на те, що реальна проблема людського виду на даному етапі його еволюції полягає в тому, що «людина виявилась зовсім нездатною в культурному відношенні йти в ногу і повністю пристосуватися до тих змін, які вона сама й внесла в цей світ [373, с. 42].

Рівень освіти досить високо корелює з професією, за якою працює індивід. Природно, що найбільш мобільними робітниками є представники професій, що не потребують вищої освіти.

У Радянському Союзі рівень трудової мобільності завжди був невисоким. Будь-які добровільні «стихийні» переміщення людей завжди були загрозою для планового господарства країни, тому держава досить чітко їх регулювала і обмежувала. Разом з тим перехід робітника з одного підприємства на інше не обмежувався, проте при прийомі на нове місце роботи завжди зверталася увага як довго людина працювала на одному місці. Навіть була запроваджена надбавка до пенсій для тих, хто пропрацював на одному місці більше двадцяти років. Зниженню мобільності робітничих кадрів сприяло надання відомчого житла, місць у дитячих яслах та садочках, путівок у санаторії та будинки відпочинку тощо. Термін «плинність кадрів» був характерним саме для нової економіки.

Лише з кінця 90-х років ХХ століття в країнах СНД, у тому числі й в Україні, поступово стала зростати професійна мобільність, оскільки зникли перешкоди, що її обмежували. У робітників з'явилися нові стимули до зміни місця роботи чи сфери діяльності. У багатьох випадках звільнення свідомо «підштовхувалися» роботодавцями шляхом не виплати заробітної плати протягом тривалого часу [281].

З початку 90-х років і до нині посилилася так звана територіальна мобільність, пов'язана з переміщенням робітника на

нове місце проживання (міграція). Вона може бути як внутрішня (в межах країни), так і зовнішня (переїзд в іншу країну). Перехід до ринкової економіки спрямував потоки внутрішньої територіальної мобільності в бік зовнішньої до країн більш економічно розвинених [267].

Одним із основних результатів змін у змісті праці кваліфікованих робітників є розширення сфери чинності закону зміни праці. Раніше він обумовлювався головним чином диференціацією праці на дрібні, часткові функції виробництва і реалізовувався переважно у вигляді послідовного переходу робітника з однієї ізольованої ділянки на іншу, з однієї галузі в іншу зі зміною при цьому роду діяльності, характеру праці, професії. На сучасному етапі розвитку суспільства зміна праці визначається значною мірою інтеграційними процесами і виявляється в паралельному або послідовному виконанні робітником різних функцій на одній і тій же або спорідненій за технологією ділянці виробництва. Тому професійно-технічній освіті сьогодні відводиться особлива роль – підготовка професійно мобільних кваліфікованих робітників. Співзвучність нашій думці ми знайшли у дослідженнях відомого американського вченого М. Ноулза, який ще наприкінці минулого століття говорив про те, що головним завданням сьогодення є «виробництво компетентних людей», спроможних використовувати свої знання на практиці, у змінених ситуаціях та здатних до самонавчання упродовж всього життя [587]. Підтвердження цьому знаходимо й у наукових працях одного з найвидатніших методологів професійної освіти сучасності О. Новикова, який говорить про те, що робітник сьогодні повинен бути готовим діяти в умовах високої динаміки ринку праці. Для цього йому необхідно вміти працювати з інформаційними потоками, бути динамічним, здатним аналізувати процеси, що відбуваються в навколишньому середовищі, буди «легким на підйом», комунікабельним тощо [339].

Професійна мобільність сьогодні є необхідною складовою підготовки кваліфікованого робітника. Вона передбачає високий рівень узагальнених професійних знань, готовність до оперативного відбору і реалізації оптимальних способів виконання різних завдань у галузі своєї професії; можливість і здатність успішно переключатися на іншу діяльність або ж змінювати вид праці.

В умовах переходу до ринкової економіки професійно-технічна освіта усе більше орієнтується на задоволення потреб ринку праці, конкретних запитів роботодавців, стає інструментом

розв'язання насамперед економічних проблем суспільства. Разом з тим, змінюється характер впливу економічних і соціальних чинників на стан професійно-технічної освіти.

Інтеграція України в систему європейського співтовариства зумовила цілий ряд проблем, специфічних для нашої країни. Однією з таких проблем є необхідність входження вітчизняної системи освіти, зокрема професійно-технічної, в європейський освітній простір без втрати власних досягнень у цій галузі. В системі професійно-технічної освіти накопичений багатий досвід підготовки кваліфікованих робітників для різних галузей народного господарства відповідно до вимог науково-технічного прогресу. Однак сьогодні ринкова економіка потребує робітників нового типу і може успішно функціонувати, якщо система професійно-технічної освіти здатна готувати кваліфікованих робітників сучасного рівня.

В Україні в системі професійно-технічної освіти чітко виділяються три загальноновизнані проблеми:

1. Значне відставання змісту професійно-технічної освіти від потреб країни і ринку праці.

2. Деформація структури і обсягів підготовки кадрів, яка явно не відповідає реальним потребам ринку праці.

3. Вкрай неефективне використання бюджетних коштів.

Професійно-технічна освіта тісно пов'язана з промисловістю і в цілому з економікою країни. Вона повинна відповідати на запити в потребі кадрів для економіки. Незважаючи на те, що професійно-технічна освіта з економічної точки зору суттєво відстає від потреб економіки, проте вона залишається важливою ланкою системи освіти, яка має велике соціальне значення для тієї частини молоді, яка не може продовжити навчання в загальноосвітній школі.

Разом з тим, система професійно-технічної освіти самостійно не в змозі вирішити питання забезпеченості кваліфікованими робітничими кадрами, тобто збалансувати ринок праці. Для цього необхідна консолідація всіх зацікавлених сторін.

За таких умов набуває актуальності нова система відносин між професійно-технічними навчальними закладами, які є сполучною ланкою між роботодавцями, трудовими об'єднаннями, службами зайнятості – усіма, хто стає не тільки споживачами «продукції» освітньої установи, а й джерелом її фінансового благополуччя.

Соціальне партнерство в професійно-технічній освіті – це особливий тип взаємодії професійно-технічних навчальних закладів із суб'єктами й інститутами ринку праці, державними й місцевими органами влади, громадськими організаціями, що спрямовується на максимальне узгодження й врахування інтересів усіх учасників цього процесу. Соціальне партнерство в системі професійно-технічної освіти – це важливий показник реальної зацікавленості суспільства й держави в її подальшому розвитку з метою підвищення якості професійної освіти та конкурентоспроможності її випускників.

Соціально-економічні особливості сучасного етапу розвитку України, поява нових форм власності, ринкових відносин спричинили гостру потребу в конкурентоспроможних фахівцях з високим рівнем загальної та професійної компетентності, готових до розв'язання нових економічних і соціально-культурних проблем. Сьогодні не сформовані механізми, які забезпечували б зв'язок розвитку людського потенціалу із зростанням добробуту громадян. Рівень освіти ніяким чином не впливає на успішність громадян та на ефективність економіки. Протягом останніх років спостерігається значне падіння престижу робітничих професій.

Незважаючи на те, що система професійно-технічної освіти головною метою має надання громадянам професійних знань, умінь та навичок, відомо, що професійно-технічні навчальні заклади виконують більш широкі функції, пов'язані з вихованням молодого покоління громадян України, готових жити і працювати в нових економічних та соціально-політичних реаліях. Розвиток професійно-технічної освіти загалом ґрунтується на тому, що вся система відтворення трудового потенціалу одержує нове соціальне замовлення, яке включає визнання ринку робочої сили, посилення її конкурентоздатності на основі підвищення професіоналізму, компетентності та мобільності.

Особлива увага до розв'язання проблеми професійно-технічної освіти пов'язана з кризовою ситуацією, в якій нині опинилося молоде покоління України, нездатністю значної частини випускників шкіл адаптуватися до нових умов життя і праці.

Навчальні заклади професійно-технічної освіти є важливою ланкою системи освіти: маючи загальнодоступний і безкоштовний характер, вони надають молоді, для якої закрита перспектива продовження освіти в середній загальноосвітній школі, можливість одержати її разом з професією; стоять на перешкоді зни-

женню рівня освіченості молоді, зростанню її прилучення до криміногенного середовища.

Така ситуація зумовлює необхідність реформування системи професійно-технічної освіти та управління нею на всіх рівнях, тобто назріла необхідність кардинальних змін у взаємодії центральних і місцевих органів виконавчої влади та місцевого самоврядування в напрямі модернізації, розвитку професійно-технічної освіти та трансформації її в систему професійної освіти і навчання.

На розв'язання цих завдань і повинна бути спрямована державна освітня політика модернізації освіти, у тому числі й професійно-технічної.

Отже, об'єктивний розгляд історично-педагогічної, історіографічної та суспільно-політичної літератури, документальних джерел дав змогу зробити висновок, що проблема формування професійної мобільності хоч і не була тривалий час предметом спеціального вивчення, але вона існувала і її виникнення та розвиток можна представити у вигляді п'яти етапів:

*Перший етап – зародження* (від раннього середньовіччя до початку XVIII століття) проблеми формування професійної мобільності в історії професійної підготовки;

*Другий етап – становлення* (початок XVIII ст. – середина XIX ст.) проблеми формування професійної мобільності в історії професійної підготовки;

*Третій етап – розвиток* (середина XIX ст. до 1917 р.) проблеми формування професійної мобільності в історії професійної підготовки;

*Четвертий етап – адаптація* (1917–1991) проблеми формування професійної мобільності в історії професійної підготовки;

*П'ятий етап – інтеграція* (1991–2009) проблеми формування професійної мобільності в історії професійної підготовки та педагогічній науці.

У контексті нашого дослідження важливо наголосити, що основу вивчення мобільності заклали, насамперед, ревізіоністський соціалістичний рух і радикальна течія лібералізму [86]. Ми підтримуємо думку науковців, щодо справедливості цього твердження, хоча водночас воно потребує деякого уточнення і подальшої розробки.

## 1.2. СУЧАСНІ КОНЦЕПЦІЇ ПРОФЕСІЙНОЇ МОБІЛЬНОСТІ

Чинником успішного і стійкого розвитку країни є її здатність швидко адаптуватися до умов міжнародної конкуренції, що, безумовно, забезпечує зростання темпів конкурентоспроможності країни на міжнародному ринку праці. Саме система освіти надає широкі можливості для розвитку людського потенціалу кожної країни. Важливе значення для розвитку системи професійно-технічної освіти в Україні мають Закони «Про освіту» (1996), «Про професійно-технічну освіту» (1998), а також Концепція розвитку професійно-технічної (професійної) освіти України (2003).

Водночас, у Рекомендаціях Другого Міжнародного Конгресу ЮНЕСКО з технічної і професійної освіти «Освіта і підготовка протягом усього життя: шлях у майбутнє» (1999) акцентується увага 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 умінь, почуття громадянської відповідальності [302].

Структурна перебудова економіки країни, прискорене впровадження нових технологій у виробництво та інші чинники зумовили появу професійно-трудового середовища, в умовах якого людина впродовж своєї професійної діяльності може бути вимушеною неодноразово змінювати не лише місце своєї роботи, а й професію, тобто сучасному працівнику повинна бути притаманна така якість як професійна мобільність. Тому в умовах ринку праці постає об'єктивна потреба формування в людини готовності до здійснення можливого вибору нової професії, а динамічні зміни, що відбуваються у системі професійно-технічної освіти України, «зумовлюють посилення вимог до особистості професіонала» [359, с. 89].

Держава повинна забезпечувати підготовку кваліфікованих кадрів, здатних до творчої праці, професійного розвитку, опанування та впровадження виробничих та інформаційних техноло-

гій, конкурентоспроможних на ринку праці. Підготовка майбутніх кваліфікованих робітників до безпосереднього здійснення діяльності в галузі обраної професії являє собою вміння використовувати набуті знання на практиці, формування необхідної професійної мобільності. Означена проблема знайшла своє відображення в багатьох освітянських документах (Закон України «Про освіту»; «Концепція державної системи професійної орієнтації населення»; «Положення про професійну орієнтацію молоді, що навчається»; Закон України «Про професійно – технічну освіту»; «Концепція розвитку професійно – технічної (професійної) освіти в Україні» та ін.). Так, у Законі України «Про Освіту», зазначається, що метою освіти є «всебічний розвиток як особистості та найвищої цінності суспільства, розвиток її талантів, розумових і фізичних здібностей, виховання високих моральних якостей, формування громадян, здатних до свідомого суспільного вибору, збагачення на цій основі інтелектуального, творчого, культурного потенціалу народу, підвищення освітнього рівня, забезпечення народного господарства кваліфікованими фахівцями» [158, с. 6].

Входження людства в постіндустріальну епоху ознаменувалося істотними змінами у всіх сферах діяльності. В постіндустріальному суспільстві розвиток передових технологій дає поштовх появі нових професій, що потребують працівника високої кваліфікації й підготовки. Якщо в індустріальному суспільстві швидкі зміни в економіці та соціальному житті обумовлювали необхідність формування фахівців «вузького профілю», які могли забезпечити високу якість виконання професійної діяльності в конкретному професійному полі, то в постіндустріальному суспільстві в умовах ринкової економіки, надзвичайно високої рухливості її кон'юктури кожній людині доведеться не тільки часто змінювати місце роботи, але навіть і професію. Тому в цих умовах молодь повинна «одержати таку базову освіту, яка даватиме змогу їй відносно легко освоювати нові професії в майбутньому», тобто освіта повинна стати конвертованою [339, с. 24]. При цьому цінність «професійної мобільності», як особистісної якості не знижується, а переходить в інші форми. Традиційно визначення професійної мобільності включає в себе здатність робітника міняти професію, місце та вид діяльності. Проте життя внесло свої корективи в зміст цього поняття. В індустріальному суспільстві професійна мобільність розглядається як вертикальне просування в рамках конкретної професії, орієнтоване на підвищення



кваліфікаційного рівня [329]. Постіндустріальне суспільство розглядає професійну мобільність більш широко – і як вертикальне просування в професії зі зміною статусу, і як горизонтальну професійну мобільність, тобто зміну місця роботи без зміни місця, яке обіймає особистість у структурі престижних професій, і навіть як зміну професії [432].

Мобільність є предметом вивчення різних галузей сучасної науки: соціології, економіки, психології, педагогіки та ін. [45]. Вона має місце в різних сферах життєдіяльності людини: соціальній (соціальна мобільність), кар'єрній (кар'єрна мобільність), трудовій (трудова мобільність), професійній (професійна мобільність), академічній (академічна мобільність), культурній (культурна мобільність), соціокультурній та ін. [105, 125, 144, 164, 191, 197, 216, 220, 250, 427 та ін.].

Мобільність (лат. *mobilis* – рухливий) – рухливість, здатність швидко виконувати певні завдання [472]. Загалом всі тлумачення ґрунтуються на тлумаченні латинського поняття.

У «Великій радянській енциклопедії» мобільність трактується як рухливість, готовність до швидкого виконання завдань [313, с. 384]. Співзвучне змісту такого визначення мобільності тлумачення С. Ожегова, який розглядає мобільність як готовність до швидкого пересування, дії [350, с. 348]. Подібне визначення знаходимо в «Українській радянській енциклопедії» та «Українському радянському енциклопедичному словнику» [315, 316]. У «Словнику російської мови» (ред. А. Євгенєва) поняття «мобільність» тлумачиться як рухливість (здатність до швидкого пересування, переміщення; рухливий) [446]. Тож у всіх досліджених довідкових джерелах тлумачення поняття «мобільність» тісно пов'язане з рухом, дією, здатністю та готовністю до швидкого виконання завдань.

Здійснюючи порівняльний соціально-економічний аналіз ринку праці й зайнятості населення, Н. Мурадян визначає мобільність як засіб адаптації робочої сили, яка підвищує її конкурентоспроможність [325]. Тоді як Ю. Бабанський під мобільністю розуміє міру широти професійного «поля» діяльності робітника і стійкості (узагальненості) способів здійснення технологічних операцій [18]. Знання сьогодні розглядається як найвища цінність. Це проявляється, перш за все, стосовно до людини як вільної та творчої особистості, яка реалізує себе протягом всього життя, що означає рух, а значить – мобільність.

Інтеграційні процеси, що відбуваються у світовому співтоваристві у всіх сферах людської діяльності, торкнулися також і системи освіти. Сьогодні формується єдиний освітній простір, який, очевидно, сприятиме зростанню мобільності учнів та студентів і забезпечить успіх в обраній професії, поліпшить систему працевлаштування випускників професійних навчальних закладів. Досягненню цієї мети сприятиме розвиток академічної мобільності учнів і студентів. Академічна мобільність – це один із найважливіших аспектів інтеграції української освіти у міжнародний освітній простір. Академічна мобільність – це складний і багатогранний процес інтелектуального просування, обміну науковим і культурним потенціалом, ресурсами, технологіями навчання тощо. Це ще й важливий для особистого та професійного розвитку процес, оскільки кожен його учасник стикається з необхідністю вирішення життєвих ситуацій і одночасного їх аналізу з позиції власної та «чужої» культури. А це розвиває певні якості особистості: уміння обирати способи взаємодії з навколишнім світом; здатність мислити в порівняльному аспекті; здатність до міжкультурної комунікації; здатність визнавати недостатність знання, що визначає мотивацію учіння; здатність змінювати самоприйняття тощо [53].

Поняття «професійна мобільність» досить емне і неоднозначне, воно має складну структуру. Успіх випускника професійно-технічного навчального закладу визначається здатністю гнучко реагувати на постійно змінювані умови, як соціальні, так і професійні. Сьогодні державі потрібен кваліфікований робітник, який швидко може перебудувати свою діяльність відповідно до змінених вимог ринку праці. У нинішній ситуації раніше набутий досвід може навіть заважати. Актуалізується потреба постійно навчатись та перенавчатись.

В умовах швидких змін техніки і технології виробництва професійна мобільність виступає важливим компонентом єдиної кваліфікаційної структури спеціаліста (рамки кваліфікацій). Це дає можливість порівнювати компетенції робітника, які він придбав у процесі практичної діяльності безпосередньо на робочому місці з його конкретним рівнем кваліфікації і подальшим визначенням обсягу і напрямку навчання (підтвердити чи підвищити рівень кваліфікації, або ж набути нову кваліфікацію). Рамка кваліфікацій є складовою національної системи кваліфікацій країн Європейського Союзу. Наявність такої системи сприяє розвитку як вертикальної, так і горизонтальної мобільності грома-

дзя і дае ім змогу навчатися відповідно до власних потреб і здібностей у зручний для них час [135]. На сьогодні, у зв'язку зі швидким розвитком технологій і ринків праці, важливо надати громадянам можливість вибрати оптимальний спосіб оцінки наявних у них компетенцій та їх наступного прирощення і розвитку; треба забезпечити оптимізацію трудових ресурсів, потреба в яких постійно зростає [333].

Глибоке знання завжди узагальнене й разом з тим конкретне: у ньому відбиваються різноманіття й специфіка окремих випадків при одночасному баченні їхньої об'єктивної подібності. На його основі людина може вирішувати дуже широкий спектр практичних завдань, домагаючись корисних результатів. Коли мова заходить про зміну професії, то в ідеальному варіанті вона повинна відбуватися переважно під впливом внутрішніх, особистісних чинників, і являти собою адаптивну реакцію людини на зміни, часто несприятливі, у зовнішньому соціально-економічному середовищі. Іншими словами, зміна професії може бути оптимальною для особистості за умови, що в неї сформована готовність до професійного самовизначення. Готовність до професійного самовизначення визначається як стійке особистісне психологічне новоутворення, яке формується у процесі цілеспрямованого педагогічного впливу та індивідуального розвитку особистості. Взаємопов'язаний розвиток цих складових і забезпечує усвідомлений та обґрунтований вибір майбутньої професії.

З огляду на те, що професія – це набутий у процесі навчання і виховання, орієнтований на суспільний розподіл праці комплекс систематичних знань, умінь та навичок, здібностей і переконань людини, можемо говорити, що її набуття є передумовою до виконання кваліфікованої праці в матеріальному і нематеріальному виробництві. Професія набувається шляхом систематичного навчання, вдосконалюється через підвищення кваліфікації і виробничий досвід, визнається через атестацію і закріплюється державним сертифікатом.

Цікавими, на нашу думку, є дослідження Ю. Чернова та С. Палферової, які свідчать, що збереження професійної компетентності стає все більш складним завданням, оскільки щорічно, наприклад, за підрахунками американських учених кожен фахівець повинен оновлювати 5 % теоретичних та 20 % практичних професійних знань. У США встановлена одиниця виміру старіння знань – «період напіврозпаду компетентності», коли в результаті появи нової інформації компетентність спеціаліста знижу-

ється на 50 %. На жаль, цей період протягом останніх десятиліть стрімко скорочується. Наприклад, у 1940 році старіння знань наступало через 12 років, у 1960 році – через 8–10 років, а для випускника сучасної професійної школи – через 2–3 роки [526].

Особливу увагу варто звернути на професійну готовність як інтегровану особистісну якість, що є суттєвою передумовою ефективної діяльності майбутнього кваліфікованого робітника. Як професійно важлива якість особистості, професійна готовність є складним психологічним утворенням і включає в себе: мотиваційний, орієнтаційний, операційний, вольовий, оцінний компоненти. Достатній прояв і розвиненість цих компонентів, їх цілісна єдність – показник високого рівня професійної готовності випускника професійно-технічного навчального закладу до праці.

Суттєвою складовою професійної готовності є психологічна готовність, яка може виступати у вигляді стійких установок на певну поведінку, мотивів, рис характеру, а також у вигляді психологічного стану. Психічний стан готовності особистості – це її внутрішня налаштованість на певну поведінку під час виконання навчальних і трудових завдань, орієнтованість на активні й доцільні дії (у процесі навчання і після його закінчення).

Одним із показників професійної готовності є професійна мобільність, яка залежить від підготовленості учня не до одного виду діяльності, а до різних; до розуміння принципів не однієї соціальної спільноти, а різних; до участі в діяльності різних соціальних спільнот з притаманними їй правилами; до координації різних типів діяльності при збереженні свого «Я» одночасно в різних соціальних спільнотах і, в кінцевому підсумку – у впливі на розвиток цих спільнот; до створення в разі необхідності нових соціальних спільнот і проектування відповідних їм видів діяльності.

В умовах, коли практично кожна працездатна людина за свою трудову діяльність змушена не один раз змінювати або професію, або специфіку професійної діяльності, «професійна мобільність» набуває нового значення. Вона не обмежується тільки вертикальним вектором, втім навіть вертикальне просування визначається можливістю кваліфікованого робітника працювати в суміжних професійних полях.

Наприкінці ХХ століття перед людством вперше постала проблема підготовки фахівців, яким притаманна готовність до професійної мобільності. Практика останніх років свідчить, що в сучасних соціально-економічних умовах, які склалися в Україні, педагогічна наука не може лишатись осторонь у розв'язанні про-

блеми підготовки професійно мобільних кваліфікованих робітників. Адже сучасний ринок праці вимагає підготовки саме таких робітників, які були б готові до конкурентної боротьби за робочі місця. Однак сучасна система освіти не спроможна виконати поставленого перед нею завдання. Її криза є частиною глобальної кризи й значною мірою зумовлена вузькими прагматичними установками, орієнтацією на вузкодисциплінарний підхід без горизонтальних зв'язків, жорстке розмежування гуманітарних і природничо-наукових дисциплін.

Забезпечити професійну мобільність майбутніх робітників можна лише на основі виявлення загальних закономірностей, загальнонаукових, політехнічних засад, виробничої специфіки. Лише оволодівши ними, робітник зможе швидко адаптуватися до конкретного виробництва, навіть за умов частотої зміни професійних функцій, потреби перекваліфікацій [493].

У недалекому минулому проблема мобільності обтяжувалася і політичними особливостями. Був потрібен працівник – виконавець, який дотримується заданих рамок, визначених інструкціями. Тому провідними напрямками в освіті в країні були: конкретні професійні знання; підготовка кваліфікованих кадрів, що відповідають стандартним вимогам, без відриву від виробництва; широко розповсюджене було заочне навчання. Наслідки таких установок відчутні і в сучасній професійній школі: освітній процес детермінований педагогічною ідеологією, орієнтований на «стандартного» індивіда.

Стрімке входження комплексної механізації і автоматизації у виробництво ведуть до підвищення в змісті праці робітників значення складних функцій, пов'язаних з розумовими, творчими зусиллями (розрахунок, контроль, керування, технічне обслуговування машин і механізмів, спостереження за технологічним процесом), які звільняють їх від фізично важких і механічних операцій.

Аналіз науково-педагогічної літератури і практики професійно-технічної школи дав змогу виявити суперечності між потребою у підготовці професійно мобільного випускника професійно-технічного навчального закладу, здатного адаптуватися до швидкоплинних змін умов праці і життєдіяльності та недостатньою розробленістю цієї проблеми у професійній педагогіці та практиці.

В умовах науково-технічного поступу не тільки істотно змінюється співвідношення між фізичною і розумовою працею, а й

змінюється і внутрішня структура цих основних видів суспільної праці, відбувається їх органічне поєднання і проникнення практично у всі професії. Мінливість ринку праці обумовлює орієнтацію професійно-технічної освіти на перехід людей із однієї кваліфікаційної групи в іншу з метою запобігти безробіттю і соціальним потрясінням [131].

Нині кожен керівник і педагогічний працівник професійно-технічного навчального закладу повинен розуміти, що професійна підготовка може вважатися ефективною лише тоді, коли результатом її буде професійно мобільний кваліфікований робітник, який не тільки володіє знаннями, професіоналізмом, високими моральними якостями, а й уміє «діяти адекватно у відповідних ситуаціях, застосовуючи ці знання, а також беручи на себе відповідальність за цю діяльність» [487, с. 64]. Отже, головною метою діяльності будь-якого професійно-технічного навчального закладу є формування професійно мобільного кваліфікованого робітника.

Динамізм сучасних економічних і суспільних змін породжує потребу в кваліфікованих робітниках, які вміють аналізувати, приймати і реалізовувати нестандартні рішення в ситуації ринкової конкуренції, відходити від стереотипів у професійній та особистій сферах діяльності. Розглядаючи професійну мобільність як критерій професійної компетентності, І. Шпакіна під професійною мобільністю розуміє вміння знаходити адекватні способи розв'язання проблем та виконання нестандартних завдань [542]. У дисертаційному дослідженні О. Нікітіна наголошує, що підхід до визначення поняття «професійна мобільність» має інтегративний характер [317]. Науковець пояснює це тим, що людина, як соціальна істота, є суб'єктом соціальної й професійної діяльності і, вступаючи у взаємодію з об'єктивною реальністю, вона не тільки сприймає, але намагається змінити її, конструюючи соціальну реальність та професійні обставини, або змінитися, переоцінюючи власні сили й цінності, прогнозуючи шляхи самореалізації в нових умовах. Можна погодитись з думкою Ю. Биченко, що професійна мобільність визначає зміну професійної належності людини та супроводжується зміною її статусу і можливостями доступу до економічних цінностей та доходів [58].

Досліджуючи сутність і структуру поняття «професійна мобільність майбутніх економістів» Є. Іванченко визначає, що «це інтегрована якість особистості, що виявляється в: здатності успішно переключатися на іншу діяльність або змінювати види дія-

льності у сфері економіки та фінансів із залученням правової сфери; вмінні ефективно використовувати систему узагальнених професійних прийомів для виконання будь-яких завдань у згаданих сферах та порівняно легко переходити від одного виду діяльності до іншого згідно з аналізом економічної і соціальної ситуації в державі; володінні високим рівнем узагальнених професійних знань, досвідом їх удосконалення та самостійного здобування; готовності до оперативного відбору і реалізації оптимальних способів виконання завдань у галузі економіки та фінансів, спираючись на передові світові тенденції; орієнтації в кон'юктурі ринку праці» [191, с. 31]. Науковець виокремлює соціологічний, економічний та психологічний компоненти професійної мобільності майбутніх економістів. Подібне визначення дає й А. Ващенко, який зазначає, що професійна мобільність офіцера Збройних сил України – це «інтегрована сукупність соціальних, індивідуальних та військово-професійних якостей особистості офіцера, які забезпечують продуктивне виконання покладених на нього службово-професійних обов'язків у встановлений термін з мінімальними витратами людських ресурсів і матеріальних засобів, на будь-якій посаді, як у мирний так і у воєнний час, а також надають змогу планувати свою кар'єру та професійне зростання» [65, с. 43].

Професійну мобільність менеджерів-аграріїв Н. Кожемякіна розглядає як здібність і готовність особистості працювати в умовах швидких динамічних (горизонтальних і вертикальних) змін у рамках своєї професії, а також в умовах певних соціальних перетворень (статусу, ролі, професії тощо) [220].

На думку С. Савицького, «професійна мобільність фахівця може виразитися в його здатності успішно виконувати різні види діяльності і адаптуватися до нових умов їх реалізації» [427, с. 26]. Науковець, розглядаючи професійну мобільність крізь призму професійної адаптації, показує логічний взаємозв'язок цих двох феноменів (рис. 1.1) [427].

Заслугове на увагу думка С. Савицького щодо взаємозв'язку професійної мобільності, професійної адаптації та професійної орієнтації. Професійна адаптація (мобільність) означає процес пристосування (звикання) людини до змісту, умов, організації, режиму праці та до колективу. Адаптація людини до умов праці, як зауваже Н. Побірченко, «відбувається на біологічному, фізіологічному, психічному і соціально-психологічному рівнях» [376, с. 159].

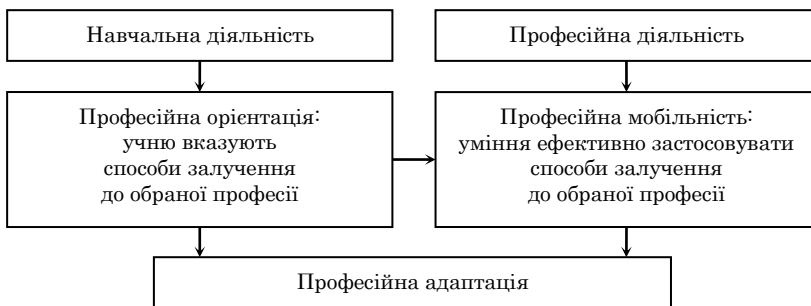


Рис. 1.1. Взаємозв'язок професійної мобільності та професійної адаптації [427]

Успішна адаптація є одним з показників обґрунтованості вибору або добору професії. В адаптації до професійної діяльності відбувається розподіл соціальних ролей, саморегуляція способу мислення, вольових зусиль щодо трудового процесу [376, с. 159]. Вона сприяє розвитку позитивного ставлення робітника до своєї діяльності, зближенню суспільної й особистої мотивації праці.

Професійна мобільність має бути результатом оволодіння не одним видом підготовленості до діяльності, а історично складеними узагальненими формами і способами діяльності. Діяльність є професійною, якщо: включає інтелектуальні операції; ґрунтується на наукових знаннях і навчанні (самонавчанні); використовується в чітко визначених соціальних цілях і спрямована на суспільний розвиток; передбачає високий рівень автономії як для людини, яка її виконує, так і для групи людей, які представляють певну професію; присутній високий рівень відповідальності за свої дії і судження всередині професійної автономії.

Професійна мобільність, вважають Ю. Гурова і Т. Сильверстова, – це професійний вибір молоді залежно від фаху батьків і родичів, оплати їх праці, умов праці, соціального престижу в трудовому колективі, посади, яку вони займають, отримання матеріальних благ. Науковці вважають, що професійна мобільність пов'язана з відтворенням соціально-професійної структури суспільства в тій чи іншій професії, кваліфікації, вибором найбільш значущого соціально-професійного становища в суспільстві [114].

Ми схилиємось до думки, яку висловлюють більшість дослідників, що професійна мобільність – це складне, інтегративне,



багатофакторне утворення. Професійна мобільність забезпечує розвиток людини через сформованість ключових, загальнопрофесійних компетенцій; діяльність людини детерміновану подіями, що змінюють середовище (результатом діяльності виступає само-реалізація особистості як у професії, так і в повсякденному житті); процес перетворення людиною не тільки самої себе, а й професійно-життєвого середовища.

Нами також було виявлено складові професійної мобільності. До них ми відносимо: професійні компетенції (ключові та загальнопрофесійні), готовність особистості до змін (готовність до професійної мобільності), професійну і соціальну активність особистості. З огляду на це, ми вважаємо, що професійна мобільність – це властивість особистості, яка забезпечує внутрішній механізм її розвитку; діяльність особистості (обумовлену подіями, що швидко змінюють соціальне й професійне середовище), результатом якої є її самореалізація в обраній професії та житті; процес самовдосконалення особистості та перетворення навколишнього професійного і життєвого середовища.

Професійна мобільність сьогодні є необхідною складовою підготовки кваліфікованого робітника. Вона передбачає високий рівень узагальнених професійних знань, готовність до оперативного відбору і реалізації оптимальних способів виконання різних завдань в галузі своєї професії; можливість і здатність успішно переключатися на іншу діяльність або ж змінювати її вид. Тобто, для того, щоб майбутній кваліфікований робітник був професійно мобільним, необхідно щоб він володів певним набором компетенцій, що характеризують його як особистість і як професіонала в обраній галузі. Сформовані або набуті компетенції будуть слугуватимуть тією основою, що забезпечить майбутньому кваліфікованому робітнику здатність бути гнучким, швидко орієнтуватися у професії, бути конкурентоспроможним на ринку праці, готовим до підвищення кваліфікації, перекваліфікації та самоосвіти.

Отже, професійна мобільність майбутнього кваліфікованого робітника визначається індивідуально-особистісними та соціальними чинниками. Вона є результатом власних внутрішніх зусиль учня, спрямованих на усвідомлення своєї суспільної та професійної ролі (самосвідомість) і самооцінку власної професійної діяльності.

На професійну мобільність впливають такі чинники: економічний, соціальний, психологічний, особистісний, професійний.

На сучасному етапі розвитку суспільства кваліфікованому робітнику для професійної мобільності та конкурентоспроможності на ринку праці, недостатньо володіти тільки спеціальними професійними знаннями та вміннями. Спроби вийти за рамки знаннєвої парадигми викликали потребу принципово змінити практику «проектування змісту освіти», що зумовлює необхідність зміни Державних стандартів професійно-технічної освіти. Адже освіта включає в себе: навчання, виховання і розвиток. Тому провідні вчені в галузі педагогіки та управління освітою запропонували ввести додаткові інтегративні показники: особистий розвиток (В. Загв'язинський), активна громадянська позиція (В. Караківський), прагнення до життєвої самореалізації (Б. Гершунський). Одним із шляхів розв'язання цієї проблеми є «запровадження в освітні стандарти нових інтегративних конструктів: компетентностей, компетенцій та метапрофесійних якостей» [171, с. 45]. У зв'язку з цим постала потреба обґрунтування концептуальних основ формування професійної мобільності на різних рівнях: методологічному, теоретичному і практичному.

Методологічний рівень відображає взаємодію та зв'язок фундаментальних наукових підходів до вивчення проблеми:

– *системний* підхід дає можливість розглядати навчально-виробничий процес з формування професійної мобільності майбутніх кваліфікованих робітників з позицій цілісності, взаємозбагачення і взаємозумовленості його компонентів, виявити його структуру, особливості організації та механізми управління ним;

– *функціональний* спрямований на визначення та диференціацію функцій суб'єктів навчально-виробничого процесу при підготовці професійно мобільних майбутніх кваліфікованих робітників;

– *синергетичний* забезпечує адаптацію дидактичних аспектів ідей синергетики в зміст професійно-технічної освіти, використання їх у моделюванні та прогнозуванні розвитку освітніх систем, застосування в управлінні навчально-виробничим процесом;

– *компетентнісний* передбачає застосування конструктів: компетентностей, компетенцій та метапрофесійних якостей. Виділяють ключові (базові) компетентності, для яких характерні такі особливості: багатофункціональність, надпредметність, міждисциплінарність, багатовимірність (особистісні якості, інтелектуальні здібності, комунікативні уміння), опора на певний рівень інтелектуального розвитку (абстрактне, критичне, технічне, економічне мислення, саморефлексія тощо). Компетенції характери-

зуються як загальна здатність, яка виявляється і формується в діяльності. На відміну від знань, умінь та навичок, які передбачають дію за зразком, «компетенція передбачає наявність досвіду самостійної діяльності на основі універсальних знань»; поліфункціональні метапрофесійні якості забезпечують якість праці в суміжних професіях, екстрафункціональні метапрофесійні якості забезпечують гнучкість орієнтації на ринку праці;

– *аксіологічний* дає змогу підпорядкувати зміст навчання майбутніх кваліфікованих робітників формуванню у них професійних якостей, необхідних для виконання виробничих завдань та відповідної спрямованості особистості;

– *полісуб'єктний* передбачає єдність особистісно орієнтованого та діяльнісного аспектів, відображає сутність гуманістичної психології і педагогіки, дає можливість розглядати сформованість професійної мобільності майбутнього кваліфікованого робітника як результат цілеспрямованого професійного навчання, як спосіб професійної самореалізації особистості;

– *культурологічний* дає можливість розглядати підготовку кваліфікованих робітників до професійної діяльності як інтеграцію особистісного, інтелектуального і професійного зростання, формування елементів професійної культури, що створює умови для відповідного самовизначення та самореалізації особистості.

Теоретичний рівень визначає систему вихідних параметрів, дефініцій, теорій, без яких неможливе розуміння сутності явища, що досліджується. Насамперед – це: мобільність, її види, професійна мобільність, компетентність, компетенції, метапрофесійні якості, організація процесу професійного навчання; розробка методичних засад формування професійної мобільності майбутніх кваліфікованих робітників у ПТНЗ.

Практичний рівень передбачає перевірку ефективності визначених організаційно-педагогічних умов формування професійної мобільності майбутніх кваліфікованих робітників у навчальних закладах системи профтехосвіти.

Застосування зазначених концептуальних підходів дає можливість представити організацію професійного навчання з формування професійної мобільності майбутнього кваліфікованого робітника як систему обґрунтованих педагогічних дій і заходів у загальному педагогічному процесі ПТНЗ, побудованому з урахуванням загальних педагогічних закономірностей і дидактичних принципів, визначених та експериментально перевічених організаційно-педагогічних умов.

### 1.3. ПРОФЕСІЙНА МОБІЛЬНІСТЬ В УМОВАХ ГЛОБАЛІЗАЦІЙНИХ ТА ІНТЕГРАЦІЙНИХ ПРОЦЕСІВ

Цивілізаційні зміни, що відбуваються в сучасному світі, відзначаються високим динамізмом і мають всезагальний характер. На розвиток держави і суспільства впливають дві надзвичайно важливі тенденції: перехід до науково-інформаційних технологій та глобалізація суспільних проблем. На думку В. Кременя, перехід до науково-інформаційних технологій головний акцент ставить на розвитку людини, що є показником «рівня прогресу кожної країни» та розвитку індивідуальності, що «набуває статусу головного важеля подальшого розвитку будь-якої країни», а тенденція глобалізації означає, що «конкурентність, змагальність, суперництво націй, країн, держав набуває глобального, загальнопланетарного характеру й охоплює буквально всі сфери життя» [245, с. 3]. За таких умов, зауважує Є. Іванченко, «виникають нові види діяльності, що ставлять людей перед необхідністю мобільно реагувати на зміни, які відбуваються, найбільше в ситуації не визначення та ризику» [191, с. 25]. Поступово і сама людина починає все більше усвідомлювати свою самоцінність й унікальність, свою роль у побудові суспільства.

Образ сучасної людини асоціюється з образом індивіда, спроможного «вибудувати свою життєдіяльність». Класична система професійно-технічної освіти, яка готує кваліфікованих робітників у традиційному розумінні (оволодіння знаннями, вміннями та навичками), не відповідає сучасним вимогам. За такого підходу до підготовки майбутніх кваліфікованих робітників виникла суперечність між потребами особистості, суспільством і системою професійно-технічної освіти. В сучасних соціально-економічних умовах, коли в Україні розвиваються ринкові відносини, необхідно не тільки підвищувати професійний рівень кваліфікованих робітників, а й формувати в них готовність та здатність до професійної мобільності. Сучасна людина повинна мати внутрішню гнучкість, різноманітні інтереси, розуміти «цінність самовдосконалення» [157, 191]. Водночас дослідження науковців (І. Заюков, Е. Лібанова, Г. Ярошенко) з проблем розвитку

механізму взаємодії ринку праці і професійної освіти України свідчить, що «нині в Україні загострюється проблема взаємодії ринку праці та ринку освітніх послуг, унаслідок невідповідності структури підготовки фахівців і робітників попиту на робочу силу» [562, с. 25]».

Незаперечним є факт, що значна частина випускників професійно-технічних навчальних закладів працює не за одержаною професією, а деякі змушені зразу ж після закінчення професійно-технічного навчального закладу звертатися до Державної служби зайнятості. Це пов'язане, на думку Е. Лібанової, з неконкурентоспроможністю робочих місць, в основі якої лежить низька вартість робочої сили [271]. В економічній літературі є поняття «період напіврозпаду компетентності», тобто період протягом якого знання та вміння випускника професійно-технічного навчального закладу застарівають наполовину і він стає непридатним до роботи за набутою професією [562]. Особливо небезпечним є перебування в стані безробіття тривалий час. Це позначається не тільки на професійному, а й життєвому рівні, призводить до втрат кваліфікації, трудових умінь та навичок, і як наслідок – фактичного руйнування особистості. Тому сьогодні особливої гостроти набуває завдання організувати професійну підготовку учнів професійно-технічних навчальних закладів за такими напрямками, які дадуть змогу «забезпечити динамічно змінюваний ринок праці робітниками певних, соціально затребуваних спеціалізацій, які володіють необхідним рівнем кваліфікацій і професійною компетентністю» [182, с. 44]. Тобто, сьогодні на перший план виходять потреби професійної сфери, галузей виробництва та інфраструктури суспільства. Водночас зауважимо, що справа тут не тільки у задоволенні суспільних потреб, а й у соціальній захищеності випускника професійно-технічного навчального закладу, який повинен бути професійно мобільним і щоб за будь-яких «прискореннях» науково-технічного прогресу не залишитися на узбіччі життя. Тому навчання у професійно-технічному навчальному закладі повинно бути зорієнтоване насамперед на формування готовності учнів до професійної мобільності, на освоєння ними нових видів і способів професійної діяльності, нових кваліфікацій і компетенцій, набуття професійної майстерності в обраній сфері трудової діяльності.

Зростання інтересу до проблеми формування професійної мобільності майбутніх кваліфікованих робітників зумовлено гуманістичною функцією неперервної освіти, яка надає можливість

кожній людині обирати індивідуальну освітню траєкторію, одержувати ту професійну підготовку, яка їй потрібна для кар'єрного і особистісного зростання, самореалізації в тій чи іншій професійній діяльності [182].

Проте, на наш погляд, різномасштабні і різноспрямовані інтеграційні процеси, що охопили практично всі сфери економічного і соціального життя людини, призводять до стирання територіальних та соціально-психологічних кордонів життєдіяльності людини. Якщо раніше природним вважався осідлий спосіб життя, то нині все кардинально змінилося: однією із важливих якостей людини вважається мобільність, зокрема професійна, яка розглядається як одна із визначальних якостей кваліфікованого робітника.

У зв'язку з розвитком інформаційних і телекомунікаційних технологій, появою Інтернету в останні десятиліття розпочався процес глобалізації. Численні дискусії навколо цього поняття привели до висновку, що під глобалізацією розуміється цілий ряд змін, що розглядаються як свідчення появи нового типу економіки – «економіки знань». За визначенням О. Новикова, глобалізація – це «процес всесвітньої економічної, політичної і культурної інтеграції, основними характеристиками якого є поширення капіталізму по всьому світу, світовий поділ праці, міграція в масштабах всієї планети грошових, людських і виробничих ресурсів, а також стандартизація економічних і технологічних процесів і зближення культур різних країн» [339, с. 17].

Міжнародна інтеграція як явище мала місце й раніше, починаючи з епохи Великих географічних відкриттів. Глобалізація має політичні, економічні, культурні та соціальні аспекти. З політичного погляду глобалізація послаблює роль національних держав; через спрощення міграції людей і вільного переміщення капіталу за кордон також зменшується вплив держави на своїх громадян. Для економічних аспектів глобалізації характерні вільна торгівля, вільний рух капіталу, зниження податків на прибуток підприємств, спрощене переміщення промисловості між різними державами в інтересах зменшення витрат на працю й природні ресурси.

Для культурної глобалізації характерне зближення ділової і споживчої культур між різними країнами світу, широке використання англійської мови для міжнародного спілкування, стрімке розширення мережі Інтернет для одержання інформації та спілкування, поширення по всьому світу американських фільмів,

телепередач і програмного забезпечення, а також зростання міжнародного туризму.

Соціальний аспект глобалізації проявляється у появі можливості вибору країни проживання та покращення матеріального забезпечення громадян завдяки трудовій міграції. О. Новиков робить висновок, що поряд з позитивними сторонами цього явища, глобалізація несе в собі й чимало негативу, насамперед тому, що вона здійснюється під контролем США і в інтересах США [339]. На жаль, поки що Україні належить пасивна роль поставальника сировини і трудових ресурсів, а не реального лідера нового альтернативного шляху розвитку людства. Така роль значно послаблює нашу вітчизняну систему освіти. Водночас у нас накопичений значний арсенал народних традицій, в основі яких лежить духовність і педагогічний досвід, що дає можливість здійснювати випереджувальний розвиток освіти, у тому числі й професійно-технічної. Сьогодні «в усіх цивілізованих країнах, як зазначає Н. Ничкало, здійснюється інтенсивний пошук нових моделей розвитку освіти, нетрадиційних підходів до їх впровадження на основі інформаційних і телекомунікаційних технологій» [335, с. 19]. Основою стабільності соціально-економічного життя країни та подальшого її розвитку є відтворення і нарощування людського потенціалу, головним чинником якого є освіта. Від людського капіталу, від духовних, морально-етичних і професійних якостей його залежить майбутнє держави [335]. Суголосна цьому думка О. Грішнкової, яка стверджує, що «освіта та професійна підготовка є фундаментом людського розвитку і прогресу суспільства» [109, с. 101]. Вони також «виступають гарантом індивідуального розвитку, плекають інтелектуальний, духовний та виробничий потенціал суспільства» [109, с. 101].

Як відомо, розвиток інтеграційних процесів у галузі освіти в країнах Європейського Союзу (ЄС) зумовлений досить прагматичними цілями, а саме: необхідністю підвищення конкурентоспроможності європейської економіки на світовому рівні й забезпеченням соціальної стабільності, зокрема, за умовами Ліссабонської стратегії вже у 2010 році виникла потреба по створенню не тисяч, а мільйонів нових робочих місць. Важко не погодитися з думкою, що роль праці у професійній підготовці та вихованні є значною і обов'язковою, і, як неодноразово зазначав професор Ришард Герлях, «...праці не можна навчитися, слухаючи, або читаючи про неї» [576, с. 99].

Ключовими елементами стратегії забезпечення конкурентоспроможності європейської економіки й соціальної згоди є освіта й навчання протягом усього життя.

Проте, як зауважує А. Кінах, головною проблемою сучасної освіти в Україні є неадекватність рівня її якості та змісту стратегічної спрямованості розвитку світової цивілізації [205]. Адже професійна освіта всіх рівнів є сферою, що значною мірою впливає на формування й розвиток суспільства, тому роз'єднаність європейських освітніх систем була визнана перешкодою для вирішення завдань формування єдиної Європи, у рамках якої повинне має забезпечуватися вільне пересування праці (робочої сили), товарів і капіталу. У цьому зв'язку основними принципами розвитку інтеграційних процесів є: формування узгодженої освітньої політики на вищому політичному рівні, участь у її формуванні й реалізації всіх зацікавлених сторін, включаючи соціальних партнерів, опора на масив практичних напрацювань експериментальних програм і проектів, реалізованих з ініціативи Європейської комісії, участь широкої громадськості в обговоренні нових векторів розвитку й шляхів досягнення поставлених цілей, поступовий і поступальний характер інноваційних, у тому числі інтеграційних, процесів. Основні завдання розвитку інтеграційних процесів у галузі освіти є похідними тих завдань, які зафіксовані в Лісабонській резолюції (березень 2000 р.), і містять у собі: офіційне визнання провідної ролі освіти як чинника економічної й соціальної політики й засобу підвищення конкурентоспроможності Європи у світовому масштабі, зближення її народів і повноцінного розвитку громадян; радикальний перегляд і модернізацію систем освіти; перетворення ЄС у найбільшу, що динамічно розвивається економіку, засновану на знаннях, посилення взаємодії між політикою в галузі економіки, зайнятості й розвитку людських ресурсів за рахунок розвитку високоякісної професійної освіти й навчання й підвищення віддачі від інвестицій у людські ресурси. Варто окремо наголосити, що інтеграційні процеси ні якою мірою не припускають уніфікації систем освіти, навпаки, важливим є збереження культурного багатства і мовної розмаїтості Європи, заснованої на національних традиціях [352]. Розмаїтість і водночас самобутність європейських систем освіти й навчання є їхнім достоїнством і основою для обміну досвідом і взаємного навчання. У контексті поставлених завдань професійно-технічна освіта стає основним механізмом розв'язання економічних і соціальних завдань, а тому визнано необхідність збіль-



штити інвестиції в людський капітал і підвищити ефективність систем освіти й навчання.

Процеси глобалізації, інтеграції, модернізації, розвитку стають джерелами зростаючих вимог до сучасного кваліфікованого робітника. Однією з нових вимог до діяльності й розвитку майбутнього кваліфікованого робітника є мобільність [105]. Посилюють цю вимогу такі чинники, як динамічність розвитку ринку праці і ринку професій, поява нових професій, посилення залежності кар'єрного зростання від здатності швидко реагувати на вимоги суспільства та ринку праці тощо.

Упродовж 90-х років ХХ століття значно зросла інтенсивність міжпрофесійних переміщень фахівців. Зміна професії стає явищем легітимним і сприймається як поведінково нормальна реакція індивіда на нові умови на ринку праці. Соціально нормальною й цінною стає кар'єра, що передбачає мобільність, перекваліфікацію і перенавчання. Сучасні переміщення здебільшого відбуваються між професіями «далекими» за змістом та умовами праці, за рівнем і профілем освіти й підготовки [220].

Як зазначається в Копенгагенській декларації, його найважливішим аспектом є соціальний, а це означає, що прагнення до підвищення конкурентоспроможності має супроводжуватися прагненням до поліпшення соціальних параметрів загальноєвропейського простору професійної освіти й усуненням проявів соціальної нерівності як на національному, так і на європейському рівні. У цьому контексті освіта визнається суспільним благом, відповідальність за яке несуть державні структури. Інакше кажучи, реалізацію процесу професійної освіти і навчання зобов'язана регулювати й регламентувати держава.

У «Декларації Європейської Комісії і міністрів професійної освіти європейських країн з розвитку співробітництва в галузі професійної освіти і навчання в Європі», прийнятій 29–30 листопада 2002 року в Копенгагені, відмічається, що розв'язання поставлених завдань сприятиме підвищенню взаємної довіри між системами професійної освіти й навчання; забезпеченню прозорості й визнання компетенцій і кваліфікацій, що, безумовно, створить умови для підвищення мобільності громадян та доступності до навчання упродовж усього життя [353, с. 65]. У рамках цих завдань були виділені чотири пріоритетні напрями співробітництва в галузі професійної освіти і навчання в Європі, а саме: створення європейського простору професійної освіти і навчання; посилення прозорості в системі професійної освіти і навчання за

рахунок впровадження та оптимізації інформаційних мереж та систем, інформаційного обміну й систем профорієнтації та консультування; взаємне визнання компетенцій та (або) кваліфікацій; розвиток систем забезпечення якості. Інтеграційні процеси в галузі освіти зачіпають три основних системотвірних параметри – структуру (організацію) освіти, зміст і якість (оскільки всі три вищевказаних параметри формують ідентичність систем освіти й забезпечують їхнє функціонування), а також механізми забезпечення порівнянності й порівняності дипломів про освіту. Інші параметри, такі як фінансування й доступність, є похідними від першої групи параметрів і більшою мірою залежать від економічної, демографічної й соціальної політики в конкретній державі. Саме ці аспекти – структура, якість і зміст – забезпечують вирішення таких завдань, як забезпечення порівнянності кваліфікацій (дипломів або свідоцтв про освіту) і підвищення академічної й трудової мобільності на Європейському континенті.

Згідно з даними Міжнародної Організації Праці, гнучкість і переміщення між професіями – один з найбільш важливих результатів бурхливих технологічних і структурних змін світової економіки. У радянські часи людина приходила на роботу й бачила перед собою відкритий шлях, сходи, по яких вона може дійти до якоїсь позиції. Сьогодні така ситуація теж є, однак людина тепер дивиться не тільки вперед, а ще й роззирається у різні боки, бачить «сходи» і в інших місцях. І часто рухається «зигзагоподібно» [124, 125].

Як зауважує М. Василенко, значення професійної мобільності зумовлюється декількома причинами, які науковець поділяє на зовнішні (зміни в середовищі життєдіяльності людини) та внутрішні. Зовнішні зміни можуть мати глобальний та індивідуальний характер [62]. Глобальні зміни пов'язані із структурними зрушеннями в економіці (перетворення галузевої структури господарства, зміна співвідношень правових форм підприємств) та достатньо складними змінами у свідомості людей. Це пов'язане насамперед зі зміною ставлення до необхідності зміни професії, професійного статусу та роду занять, зміни фаху, робочого місця, статусу в організації внаслідок зміни місця проживання, погіршення стану здоров'я тощо [191]. Вважаючи професійну мобільність фахівця однією із головних проблем у розвитку Росії, Л. Горюнова виділяє три взаємозалежних сутності професійної мобільності, що визначаються як якість особистості, що забезпе-

чує внутрішній механізм розвитку людини; діяльність людини, детерміновану подіями, що міняють середовище, результатом якого виступає самореалізація людини в професії й житті; процес перетворення людиною самої себе, а також професійного й життєвого середовища, що її оточує [105].

У контексті модернізації системи професійно-технічної освіти в Україні підготовка професійно мобільних кваліфікованих робітників, які добре знають свою справу, здатних творчо розв'язувати професійні завдання, є визначальним чинником, що характеризує діяльність професійно-технічного навчального закладу. Професійно-технічний навчальний заклад розглядається нами як відкрите освітнє середовище, що являє собою сукупність багатьох умов та чинників, що сприяють розвитку особистості учня та забезпечують формування професійно мобільного кваліфікованого робітника у взаємодії із соціальним, професійним та інформаційним оточенням. Водночас ми розглядаємо професійно-технічну освіту як процес і як результат професійного становлення та розвитку особистості майбутнього кваліфікованого робітника. При цьому відкрите освітнє середовище може мати як позитивний, так і негативний вплив на становлення особистості учня, його соціалізацію та професіоналізацію. На підставі цього актуалізується завдання створення нових ефективних форм функціонування системи професійно-технічної освіти, покликаних підвищити якість професійної підготовки та ефективно формування професійної мобільності, що може бути досягнута лише шляхом модернізації змісту професійно-технічної освіти, запровадження нових педагогічних технологій, активної підтримки створення у професійно-технічних навчальних заклад.

Уже сьогодні в розвитку вітчизняної освіти в умовах її входу до єдиного Європейського економічного простору спостерігається ряд тенденцій:

– все більше представників працездатного населення віддають перевагу тій діяльності, яка максимально дасть їм змогу реалізувати свої здібності, самостійно приймати рішення, розраховувати на подальше професійне зростання, приділяти більше уваги сім'ї, самоосвіті, культурному дозвіллю, заняттям спортом тощо;

– складність подолання психологічного бар'єру, страху при переході із позиції найманого державного робітника до позиції активного суб'єкта на ринку праці (необхідно самому шукати більш високооплачувану роботу, одночасно працювати в декількох місцях, самому приймати рішення тощо);

– у ринкових умовах людина змушена змінювати не тільки місце роботи, а й професію, що не вкладається у традиційні стереотипи, коли кращим вважався той робітник, який довгий час працював на одному місці; тобто сьогодні необхідно готувати такого кваліфікованого робітника, який мав би таку базову освіту, яка забезпечувала б легше освоєння нових професій в майбутньому (освіта повинна бути конвертованою, а випускник професійно-технічного навчального закладу – професійно мобільним);

– структурні зміни в економіці, запровадження інформаційних та високих наукоємних технологій поділило працездатне населення на дві категорії: професіоналів високого класу (невеликий прошарок професійної еліти) та достатньо освічених або високоосвічених робітників, які досить легко можуть переходити від однієї професійної діяльності до іншої, з однієї галузі до іншої залежно від змін в економіці чи за власним бажанням;

– на перший план виходить рівень розвитку людських ресурсів (знання, уміння, майстерність, творчість, професійна мобільність);

– потреба в робочій силі стала виражатися не стільки в кількісних, скільки в якісних показниках;

– значне скорочення фахівців середньої ланки (бригадирів, майстрів, змінних інженерів та ін.) викликало потребу в кваліфікованих робітничих кадрах, здатних до самозайнятості, самостійності у прийнятті рішень, до роботи в малих самокерованих командах.

Як уже зазначалося, сучасні умови розвитку суспільства зробили зміну професії широко розповсюдженим явищем, яке можна розглядати, на нашу думку, як прагнення до самореалізації або самоствердження в іншому професійному середовищі. При цьому зміни під впливом зовнішніх чинників відбуваються зміни у всій структурі особистості людини.

Проблему зміни виду професійної діяльності досліджують науковці різних країн. Зокрема, Н. Хакімова розглядає зміну професії особистістю в зрілому віці, як тривале професійне самовизначення, що не просто торкається найважливіших аспектів людського буття, а веде до зміни звичного способу життя. Деякі автори вказують на те, що професійна переорієнтація та зміна професійного шляху – це соціальна дія, яка має ті або інші психологічні наслідки, яка завжди пов'язана з певним психологічним станом особистості. Оптимальною є ситуація коли особистість у процесі професійної переорієнтації знаходить своє покликання

й успішно адаптується до знов обраної професії. Але якщо людина продовжує пошук досить довго або пошук не дає позитивних результатів, це є чинником, що спричиняє появу незадоволеності собою, професією, життям у цілому. У такому разі порушується ціннісно-смилова сфера особистості, адже саме цінностями і смислами людина керується в процесі вибору оволодіння новою професією. Якщо людина не досить мобільна – зміна професії може супроводжуватися періодом безробіття. Це явище, за виникнення якого частина економічно активного населення не може застосувати свою робочу силу і залишається в резерві [513].

Аналізуючи ситуацію «свідомої зміни професії» і визначаючи її як форму подолання кризи трудового життя, М. Кліщевська зазначає, що причиною її виникнення виступає невідповідність наявного й необхідного змісту основних компонентів психологічної структури діяльності [214]. Науковець вважає, що активність особистості щодо осмислення джерел кризи, вибору і оволодіння новою професією, характеризується формуванням ознак розвитку, що визначають свідому зміну професії як феномена професійного становлення.

Здобуття освіти, як наголошує Л. Іонін, є не тільки каналом зростання соціального статусу, переходом на вищий шабель у суспільстві, але й засобом засвоєння нових стилів життєдіяльності. Воно приводить не тільки і не стільки до вертикальної диференціації (розподілу за прошарками), а скоріше до горизонтальної диференціації, тобто до розподілу тих, хто навчається, за групами, що характеризуються різними формами і стилями життя [188].

У сучасних умовах будь-який навчальний заклад перебуває в умовах жорсткої конкуренції. Сьогодні професійно-технічний навчальний заклад матиме право на існування, якщо він є джерелом технологічних та соціальних інновацій, готує компетентних та мобільних майбутніх кваліфікованих робітників, забезпечує соціокультурну та професійну адаптацію своїх випускників. Тому, як зауважує О. Смолін, в сучасних умовах до основних тенденцій розвитку освіти слід віднести:

- організацію такої системи освіти і освітнього процесу, які готують людей до життя у швидкозмінних умовах, створюють передумови для навчання упродовж усього життя;
- зростання комунікативної та інформаційної компетентності особистості;
- підвищення готовності до свідомого вибору;

– зростання ролі професійної компетентності, перепідготовки, мобільності [450].

Стратегія модернізації професійно-технічної освіти передбачає формування її змісту на засадах компетентнісного підходу, адже результатом діяльності професійно-технічного навчального закладу повинна стати не система знань, умінь та навичок сама по собі, а набір ключових компетенцій у певній сфері людської діяльності [318]. Технологія завтрашнього дня потребує підготовки кваліфікованих робітників, спроможних приймати критичні рішення, здатних освоювати значні масиви інформації і успішно діяти в максимально невизначеній економічній, технологічній, виробничій ситуації, людей, у яких ніби «майбутнє в крові». Інтеграційні процеси припускають визначення й опис змісту освітніх програм з погляду тих компетенцій, які повинні бути сформовані у майбутніх кваліфікованих робітників. При цьому для визначення професійних компетенцій припускається залучення представників сфери праці. Ми погоджуємося з думкою О. Новикова про те, що «в сучасних умовах загальна освіта необхідна усім членам суспільства, людям усіх професій і спеціальностей», адже «в умовах ринкової економіки практично кожній людині доводиться не тільки часто міняти місце роботи, але протягом трудового життя в середньому 5–6 разів змінювати професію» [339].

Нарешті, третій параметр – підвищення якості системи професійно-технічної освіти. У різних країнах регулювання (регламентування) змісту й забезпечення якості здійснюється по-різному. Загальним моментом у рамках інтеграційних процесів є забезпечення міжнародного рівня регулювання якості. Основне значення полягає в поширенні Загальної рамки забезпечення якості, розробленої Копенгагенською технічною робочою групою з питань забезпечення якості. Загальна рамка є не тільки основою забезпечення якості систем професійної освіти, але й дає змогу порівняти національні системи кваліфікацій із Загальноєвропейською рамкою кваліфікацій (EQF) і домогтися наступності систем професійної й вищої освіти.

Основними механізмами забезпечення порівняності є система перенесення залікових одиниць і Загальноєвропейська рамка кваліфікацій (EQF). Останніми роками набуває все більшого поширення використання цієї системи в її накопичувальній функції. Як свідчать результати опитування (2003), 40 % західноєвропейських міністерств освіти повідомили, що їхні країни використовують ECTS у накопичувальній функції, і ще 30 % повідомили

про використання національних систем з цією ж метою. Важливо наголосити, що в основі перенесення залікових одиниць лежить довіра між навчальними закладами, порівняність їхніх освітніх програм і наявність інструментів розрахунку «вартості» залікових одиниць з огляду на трудозатрати студента.

Основа Загальноєвропейської рамки кваліфікацій була закладена рамкою кваліфікацій вищої освіти (так звані Дублінські дескриптори), що складається із трьох циклів, загального опису кваліфікацій для кожного циклу, заснованого на результатах, компетенціях і обсязі залікових одиниць з першого й другого циклів. Ці підходи були використані для розробки в ході Копенгагенського процесу Загальноєвропейської рамки кваліфікацій для всіх рівнів освіти, що являє собою позначку-рамку, яка служить механізмом порівняння кваліфікацій національних систем освіти. Позначка-рамка складається з 8 рівнів кваліфікацій, кожний з яких узагальнено описаний у термінах знань, умінь і широких компетенцій, що їх розуміють як відповідальність і автономність. Отже, формування загальноєвропейської рамки стало каталізатором для перегляду національних рамок кваліфікацій у тих країнах, де вони вже існували, і розробки таких рамок там, де їх раніше не було. Тому насамперед необхідно інтенсифікувати інформаційну підтримку процесів модернізації в професійно-технічних навчальних закладах шляхом забезпечення доступу освітнього співтовариства до основних матеріалів і звітів як Болонського, так і Копенгагенського процесу, а також зразків кращого досвіду й практики в галузі систем забезпечення якості, розробки змісту освітніх програм і реалізації таких механізмів, як ECTS і рамки кваліфікацій.

У контексті нашого дослідження звертаємо увагу на те, що «споживачами» освіти є: особистість; суспільство загалом; виробництво, де працюватиме випускник професійно-технічного навчального закладу та ін. Зауважимо, що інтереси «споживачів» аж ніяк не тотожні. Їх належить розглядати сьогодні як незалежні, однаково важливі й такі, що утворюють в ідеалі гармонійне триєдине поєднання.

Російські учені, зокрема О. Новиков, стверджують, що загальні цілі освіти можна сформулювати таким чином:

1. Створення умов для оволодіння особистістю істинно людською, у тому числі професійною діяльністю для власного залучення в суспільно-корисну працю відповідно до інтересів і змож-

ливостей. Причому, для кожної окремої людини її освіта виступає у двох іпостасях:

- як засіб самореалізації, самовираження й самоствердження;
- як засіб стабільності, соціального самозахисту й адаптації людини в умовах ринкової економіки, як її власність, капітал, яким вона розпоряджається або буде розпоряджатися як суб'єкт на ринку праці.

2. Виховання громадян – соціально активних, творчих членів суспільства, що опанували систему загальнолюдських і національних цінностей і ідеалів, здатних до перетворення виробництва, виробничих, економічних і суспільних відносин, участі в управлінні; що володіють почуттям громадянської відповідальності за своє життя й життя своєї родини, за результати своєї діяльності, за збереження природи, за долі країни й світу.

3. Задоволення поточних і перспективних потреб виробництва в економічній, соціальній, культурній та іншій сферах у кваліфікованих фахівцях, що відповідають вимогам гуманітарного, соціального й науково-технічного прогресу, що володіють широким загальним і професійним кругозором, професійною мобільністю.

До організації професійного навчання й виховання у професійно-технічному навчальному закладі ми підходимо традиційно, виходячи з необхідності сформувати кваліфікованого робітника, який найбільшою мірою відповідає вимогам виробництва, тобто виробництво є ніби-то первинним (причиною), а освіта його працівників – вторинною (наслідком). Проте сьогодні не викликає сумнівів, що з позицій гуманізації суспільства і освіти, орієнтація на людину, фундаментальні цінності, рішуча демократизація освіти – питання, яке варто розглядати по-іншому: сама особистість фахівця буде пред'являти все більші вимоги до виробництва, у тому числі й до кваліфікації праці, її інтелектуального, творчого змісту. І ці вимоги будуть неухильно зростати в міру підвищення рівня загальної та професійної освіти людини [245, 339].

В ідеалі загальні цілі освіти повинні створювати гармонійну триєдність та забезпечити переосмислення багатьох позицій у всьому освітньому процесі. Це стосується мети, змісту, форм, методів і засобів навчання й виховання майбутніх кваліфікованих робітників та переосмисленні ролі особистості викладача, майстра виробничого навчання, вимог до рівня їхнього загального та професійного розвитку, фахової майстерності тощо. Водночас ми констатуємо, що спроби виразити конкретні цілі професійного



навчання та побудувати конкретний зміст професійної освіти і навчання стикаються поки що з певними труднощами.

На противагу знанневому підходу, «предметоцентризму» уже біля тридцяти років тому В. Краєвським, І. Лернером і М. Скаткіним була висунута концепція «культурологічного підходу», що розглядає «зміст освіти як педагогічно адаптований соціальний досвід людства, тотожний за структурою (зрозуміло, не за обсягом), людською культурою у всій її структурній повноті» [339]. Цей прогресивний, цілком сучасний культурологічний підхід здобув широке визнання, проте для його реалізації необхідно вирішити три проблеми: перша - концептуально-філософська, друга – «технологічна», третя – психолого-педагогічна.

Суть концептуальної проблеми полягає в необхідності зрозуміти як відобразити людську культуру якнайповніше в змісті як загальної, так і професійної освіти. При цьому культура розуміється в цьому випадку змістовно якнайширше – культура містить у собі, по-перше, об'єктивні результати діяльності людей (машини, технічні споруди, результати пізнання, твори мистецтва, норми права й моралі та ін.). По-друге, – суб'єктивні людські чинності й здатності, реалізовані в діяльності: знання й уміння, виробничі й професійні уміння та навички, рівень інтелектуального, естетичного й морального розвитку, світогляд, способи й форми взаємного спілкування людей [508].

Перший компонент культури, який є предметом діяльності людини, відображається у формах суспільної свідомості: мова (розуміємо в широкому змісті – як природна рідна й іноземна мови, так і штучні мови), повсякденна свідомість, політична ідеологія, право, мораль, релігія (або антирелігія – атеїзм), мистецтво, наука, філософія [там само]. Причому, зауважує О. Новиков, необхідно наголосити, що в змісті освіти ці форми суспільної свідомості мають розглядатися як рівнозначні. Хоча, звичайно, за обсягом змісту вони можуть значно різнитися. Другий компонент культури – суб'єктивні людські чинності й здатності. Вони виражаються в образних, почуттєвих знаннях, які не передаються словами (поняттями), в уміннях, навичках, у розвитку тих або інших індивідуальних здатностей, у світогляді кожної людини (а воно у всіх людей різне) тощо. Цей суб'єктивний компонент людської культури ще більш проблематичний у змісті сучасної освіти. Уміння, навички, образні знання, рівень розвитку здатностей і т. ін. для дидактики як раніше, так і тепер є ніби-то феномена-

ми «за кадром» – «знаннева парадигма» їх визнає, але говорить про них мимохідь, нечітко й переважно декларативно [339].

Ще в 40-х роках ХХ ст. С. Рубінштейн говорив про те, що з навчання про дійсність, буття випадає людина. Вона традиційно розглядається як носій суспільних відносин, а не як людина. І до тепер відбиття суб'єктивних компонентів людської культури в змісті як загальної, так і професійної освіти залишається «*tabula rasa*».

Одним з можливих шляхів розв'язання цієї проблеми – відбиття суб'єктивних компонентів людської культури в змісті освіти – є компетентнісний підхід, який дає змогу зовсім по-іншому визначати мету й вибудовувати зміст освіти.

Компетентнісний підхід сьогодні є характерним для інноваційних процесів у системі професійно-технічної освіти. Він відповідає прийнятій у більшості розвинених країн загальній концепції освітнього стандарту й пов'язаний з поступовим переходом на систему компетентності (в частині конструювання змісту освіти і систем контролю її якості). Компетентнісний підхід сприяє вирішенню ряду таких проблем в освітньому процесі, які на основі існуючих у теорії й практиці професійно-технічної освіти педагогічних технологій, довгий час не знаходили розв'язання. Завдання професійно-технічної освіти полягає в тому, щоб актуалізувати в учнів попит на освіту й забезпечити високу якість підготовки кваліфікованих професійно мобільних робітників у системі професійно-технічної освіти, застосувавши при цьому компетентнісний підхід.

Компетентнісний підхід знайшов своє відображення у працях В. Давидова, П. Гальперіна, В. Шадрикова, І. Якиманської, Е. Зеєра, А. Павлової, Е. Симанюк. У своїх працях вони орієнтувалися на засвоєння узагальнених знань, умінь і способів діяльності через розвивальні моделі навчання, зміст навчальних матеріалів та технології формування цих узагальнених навчальних одиниць [117, 171, 558]. Наприклад, Е. Зеєр, А. Павлова, Е. Симанюк у такий спосіб формулюють сутність компетентнісного підходу: компетентнісний підхід – це пріоритетна орієнтація на цілі-вектори освіти: набуваність, самовизначення, самоактуалізація, соціалізація і розвиток індивідуальності [171, с. 5]. Інструментальними засобами досягнення таких цілей є принципово нові освітні конструкти: компетентності, компетенції та мета професійні якості.

Незаперечним є той факт, що в останнє десятиліття усе на-полегливіше звучить заклик розглядати результат освіти в термінах компетенції / компетентності, а навчальний процес організовувати на основі компетентнісного підходу [166, 256, 511].

Вчені висловлюють різні погляди на поняття «компетентнісний підхід». Один з них полягає в тому, що поняття «компетентність» не містить якихось принципово нових компонентів, що не входять в обсяг суті поняття «уміння»; тому всі розмови про компетентності та компетенції є дещо штучними, покликаними приховати старі проблеми під новою світкою (М. Бершадський). Прямо протилежна точка зору базується на достатньо інтуїтивній уяві про те, що саме компетентнісний підхід найбільш глибоко відображає основні аспекти процесу модернізації освіти:

- компетентність визначається як готовність фахівця включитися у певну діяльність (А. Аронов);

- компетентнісний підхід проявляється як оновлення змісту освіти у відповідь на зміни соціально-економічної реальності (І. Фрумін);

- компетентність характеризується можливістю перенесення здібності в умови відмінні від тих, в яких ця компетентність спочатку виникла (С. Батишев);

- компетентнісний підхід як узагальнена умова здібностей людини ефективно діяти за межами навчальних сюжетів та навчальних ситуацій (В. Болотов);

- компетентність уявляється радикальним засобом модернізації (Б. Ельконін);

- компетентнісний підхід дає відповіді на запити виробничої сфери (Т. Ковальова);

- компетентність визначається як атрибут підготовки до майбутньої професійної діяльності (П. Щедровицький).

Зазначимо при цьому, що орієнтована на компетенції освіта (освіта, заснована на компетенціях: *competence-based education* – CBE) формувалася в 70-х роках ХХ століття в Америці [533]. Поняття «компетенція» було запропоноване Н. Хомським у 1965 р. (Массачусетський університет) стосовно теорії мови, трансформаційної граматики. Як вказував Н. Хомський, необхідно бачити фундаментальну відмінність між компетенцією (знанням своєї мови тим, хто говорить чи слухає) і вживанням (реальним використанням мови в конкретних ситуаціях). Тільки в ідеалізованому випадку уживання є безпосереднім

відбиттям компетенції [174]. Звертаємо увагу на те, що саме «уживання» є актуальним проявом компетенції як «прихованого», потенційного. Тож можемо константувати, що компетентнісний підхід слід розглядати в особливому культурно-освітньому контексті, заданому тими тенденціями, що спостерігаються сьогодні в українській освіті: втрата єдності й визначеності освітніх систем, формування ринку праці і пов'язаного з ним ринку освітніх послуг; варіативність і альтернативність освітніх програм; зростання конкуренції і поява комерційного чинника у діяльності освітніх систем; поступова зміна функцій держави в освіті – від тотального контролю і планування до поступової децентралізації управління освітою; перспективи інтеграції освіти і економіки України в європейську (міжнародну) систему розподілу праці (за умови формування професійно мобільного фахівця). Компетентнісний підхід потрібен для здійснення суттєвої модернізації освіти, оскільки відмова від здійснення цього процесу неминуче може призвести до провалу модернізації освіти, зокрема професійно-технічної.

У компетентнісному підході виділяються два базових поняття: компетенція і компетентність. Науковці (Е. Зеер, А. Павлова, Е. Симанюк) виділяють так звані ключові компетенції: навчальні компетенції (організувати процес навчання й обирати власну траєкторію освіти; вирішувати навчальні й самоосвітні проблеми; знайти користь в освітньому досвіді тощо); дослідницькі компетенції (знаходити й обробляти інформацію; використати різні джерела даних; працювати з документами тощо); комунікативні компетенції (вислухувати й брати до уваги погляди інших людей; дискутувати й захищати свою точку зору; розуміти, говорити, читати й писати кількома мовами; виступати привселюдно; літературно виражати свої думки тощо).

Так само можуть вибудовуватися професійні компетенції (аналіз трудового й технологічного процесів; створення професійно значимої інформації; прогнозування розвитку технологічних, виробничих, кадрових та інших подій; здатність брати на себе відповідальність тощо).

Ще один напрям реалізації компетентнісного підходу – це навчання базисних кваліфікацій. Між загальною і професійною освітою починає виростати усе могутніша група освітніх елементів, які не можна віднести ні до загальної освіти, ні до власне професійної; вони необхідні сьогодні в будь-якій трудовій діяльності і одержали умовну назву «базисних кваліфікацій». Це, на

самперед, володіння «наскрізними» вміннями: роботи на комп'ютері, користування базами й банками даних, знання й розуміння екології, економіки й бізнесу, фінансові знання, комерційна кмітливність, вміння трансферу технологій (перенесення технологій з одних галузей в інші), навички маркетингу й збуту, правові знання, знання патентно-ліцензійних правил, вміння захищати інтелектуальну власність, знання нормативних умов функціонування підприємств різних форм власності, вміння презентувати технології і продукцію, знання професійної термінології та іноземних мов. Крім того, сюди варто додати санітарно-медичні знання, знання принципів існування в умовах конкуренції й можливого безробіття, психологічна готовність до зміни професії й сфери діяльності тощо. Зауважимо, що до загальної освіти навчання цих базисних кваліфікацій не віднесеш, оскільки сформувані вміння користуватися базами й банками даних, трансферу технологій можна тільки лише в процесі якої-небудь конкретної професійної (навчально-професійної) діяльності. Водночас базисні кваліфікації – це «наскрізні» знання й вміння, необхідні для роботи всюди й в будь-якій професії. Можемо припустити, що, очевидно, це саме галузь політехнічної освіти, але в «новому звучанні» або в «новій редакції».

Отже, концептуальна проблема – проблема повноти відображення змісту людської культури в змісті освіти потребує принципово інших підходів і глибоких наукових досліджень.

«Технологічна» проблема стосується переважно змісту загальної освіти й полягає в необхідності заповнення тієї прогалини між загальними неконкретизованими цілями освіти «різнобічного розвитку особистості» і наповненням конкретним змістом кожного навчального предмета. Тобто, перш ніж розподіляти години навчального плану, необхідно створити «модель розвитку особистості випускника професійно-технічного навчального закладу» і тільки після цього переходити до вирішення питань вивчення навчальних курсів, що може забезпечити досягнення тих або інших конкретних цілей та визначити скільки для цього знадобиться навчального часу.

Зауважимо, що у професійно-технічній освіті побудова змісту навчання завжди будувалася не з «початку» – скільки годин виділити на той або інший навчальний курс, а з «кінця»: спочатку розробляється професійно-кваліфікаційна характеристика майбутнього фахівця. Причому розробляється вона за широкої участі різних галузевих відомств, підприємств та ін. і затверджується не

освітнім відомством, а відомством з праці як генеральним замовником. І тільки потім науково-методичні структури системи освіти починають розробляти навчальний план і програми, адекватні цій професійно-кваліфікаційній характеристиці.

Зазначимо, що в контексті Болонського процесу мобільність майбутніх кваліфікованих робітників є головною умовою входу України до єдиного Європейського економічного простору. Успіх загальноєвропейської інтеграції в галузі освіти буде визначатися ще й мобільністю професійно-технічних навчальних закладів як по горизонталі, так і по вертикалі, та навчально-виробничого процесу в них.

Отже, в умовах глобалізаційних та інтеграційних процесів в Україні досить гостро постала проблема підготовки професійно мобільного кваліфікованого робітника, як необхідної умови виходу з економічної й соціальної кризи. Відсутність мотиваційної готовності до професійної мобільності спричинила дезадаптацію до реалій ринку праці значної частини кваліфікованих робітничих кадрів. Сучасна професійно-технічна освіта неспроможна забезпечити запити суспільства на підготовку кваліфікованих робітників, що володіють високою професійною мобільністю, здатні до постійного саморозвитку й самовдосконалення, що зумовлено знанневим підходом до підготовки робітничих кадрів, вузькою спеціалізацією, відсутністю спрямованості на формування психологічних механізмів адаптації до мінливих умов життєдіяльності.

У професійно-технічній освіті накопичено достатній досвід підготовки кваліфікованих робітників, перенесення якого на сучасний ґрунт допоможе реалізувати ідею виховання освіченого, професійно мобільного кваліфікованого робітника, що володіє здатністю приймати рішення в нестандартних ситуаціях і відповідати за них, здатного до саморозвитку й самовдосконалення. Однак варто зауважити, що проблема формування професійної мобільності в історії зарубіжної й вітчизняної професійної школи вивчена ще недостатньо.

## 1.4. ПРОБЛЕМА ПРОФЕСІЙНОЇ МОБІЛЬНОСТІ У ПРАЦЯХ ЗАРУБІЖНИХ УЧЕНИХ

Науково-технічна революція значною мірою змінює характер трудового процесу, завдяки їй з'являються нові галузі й професії. І якщо попереднє покоління здобувало професію на все життя, то нинішнє має бути готовим до професійної мобільності: зміни професії або спеціальності, у зв'язку з їхнім старінням або відмиранням. Ще відомий чеський педагог Я. Коменський говорив про те, що «дуже важливо, щоб люди навчилися й уміли вільно, за власним рішенням правильно обирати зрозумілі речі й також користуватися ними» [228, с. 112]. Науковець звертає нашу увагу на те, що людині необхідно самостійно пристосовуватися до швидкозмінних умов виробництва, а також бути діяльною, активною, рухливою і старанною. Оскільки рівень професійної підготовки людини мусить випереджати рівень розвитку техніки й технології виробництва, то необхідно, щоб кожна людина була готова до випереджувальної підготовки. Для вирішення цієї проблеми Я. Коменський пропонує «три речі, які найімовірніше допоможуть досягти цього»:

1) треба раніше почати вправлятися в русі й діяльності для набуття рухливості, що не так швидко втрачається, якщо закріплена навичкою;

2) нехай вчаться усе, що роблять, робити по-справжньому, тобто із старанністю й без лінощів;

3) нехай вчаться все робити з якою-небудь метою, серйозною або грайливою, заради похвали або перемоги» [228, с. 113].

На нашу думку, у цьому контексті поняття «рухливість» ототожнюється з поняттям «мобільність» і орієнтує молодих людей, що виходять зі стін навчальних закладів, на можливість і необхідність освоєння нових професій або підвищення кваліфікації у своїх професіях.

Інший відомий педагог Й. Песталоцці визначав мобільність як гнучку пристосовність і ставив її в один ряд з такими якостями, як слухняність і податлива скромність», які вважав найважливішими знаннями, які повинні бути дані людині. «Її гнучка

пристосовність, її підготовленість до різних видів праці будуть її перевагами перед більш імущими при добуванні заробітку, стверджував Й. Песталоцці [368].

Під поняттям мобільність С. Ліпсет і Р. Бендікс розуміють переміщення групи фахівців, зайнятих переважно розумовою працею [588, с. 6–13].

Оскільки однією з найважливіших детермінант соціального розвитку людини є її провідна діяльність, то самореалізація в діяльності, що приносить задоволення, що забезпечує соціальний комфорт, сприяє найбільш повному розвитку людини. Для того щоб успішно реалізуватися у своїй професійній діяльності людині необхідно володіти професійною гнучкістю, що досягається «шляхом розвитку розумових здатностей і підвищується завдяки розвитку моральної свідомості» [368, с. 313].

Тільки провідна професійна діяльність, синтезуючи й реалізуючи ставлення людини до світу, «підтягує» до свого рівня інші види ставлень особистості до дійсності, викликає розвиток її різнобічних здатностей, створюючи можливість швидкого пристосування до нових умов за рахунок резервів, закладених у підготовці й досвіді роботи [438].

Основою аналізу мобільності стала теорія соціальної стратифікації. За К. Девісом та У. Муром, «нагорі» перебувають найбільш здібні, гідні індивіди. Суспільство мотивує індивідів просуватися до позицій, які «свідомо цікавіші за інші» і які «потребують особливих талантів і спеціальної підготовки, отже, функціонально більш важливі, ніж інші» [146, с. 366]. Ті індивіди, які мають якості, щоб зайняти ці позиції, мабуть, завдяки своїй мобільності піднімаються нагору по сходах соціальної стратифікації.

Визначення поняття «соціальна мобільність» належить П. Сорокіну, який у своїй науковій праці «Соціальна стратифікація й мобільність» описує соціальну мобільність як «будь-який перехід індивіда або соціального об'єкта (цінності), тобто всього того, що створено або модифіковане людською діяльністю, з однієї соціальної позиції в іншу» [456].

За П. Сорокіним, соціальна мобільність – природний і нормальний стан суспільства. Пересування індивіда по соціальному простору буде можливим за дотримання таких умов: важливість заняття (професії) для виживання й функціонування групи в цілому; рівень інтелекту, необхідний для успішного виконання професійних обов'язків. Цікавою, на наш погляд, є думка П. Сорокіна, що «інститути освіти і виховання, якої б конкретної фор-



ми вони не набули, у всі віки були засобом вертикальної соціальної циркуляції» [456, с. 299].

У зарубіжних країнах уже давно ведуться дослідження явища професійної мобільності. Практикою доведено, що для того, щоб повною мірою використати весь потенціал робочої сили, необхідно підвищити професійну мобільність. Велике значення для вивчення професійної мобільності як явища мають праці Е. Дюркгейма, М. Вебера, П. Сорокіна [68, 148, 456].

Вивчення проблеми формування професійної мобільності своїми коренями сягає досліджень феноменів поділу праці й соціальних переміщень. На думку Е. Дюркгейма, поділ праці є головним чинником суспільного прогресу. Індивідуалізація соціальної поведінки пов'язана з посиленням поділу праці, відзначена Е. Дюркгеймом, знайшла відображення в понятті «пластичність», що було введене ним для оцінки зміни відносин у системі «людина-праця». Це поняття відбиває здатність і можливість індивіда формувати свою працю, свої професійні орієнтації й перспективи. Характерною рисою «пластичного» працівника є постійне внутрішньо детерміноване підвищення рівня власної конкурентоспроможності, виявлення нових можливостей своєї професії й нових форм професійної самореалізації [148].

Емпіричні дослідження, що проводилися в Америці і Європі в середині ХХ століття, показали визначальну роль професійних досягнень для процесу соціальної мобільності. У зв'язку із цим виникла потреба у визначенні поняття «професійна мобільність», яке з'явилося в науковій літературі з початку 1950-х років. Спочатку воно тлумачилося як зміна різних видів занять або професій, що належать до основних видів праці: фізичної, нефізичної й фермерської. Завдяки працям американських соціологів С. Ліпсета й Р. Бендікса, професійна мобільність набула статусу самостійного предмета дослідження. Запропонована ними концепція була однією з спроб розробки теоретичної моделі безпосередньо професійної мобільності [588].

Наприкінці 1980-х – на початку 1990-х років зростає інтерес до професійної мобільності в зарубіжній соціології, зокрема до вивчення її соціокультурних аспектів. Роботи британця Д. Голдторпа, німецького соціолога Б. Вегенера, нідерландців В. Улті та Р. Люйкса, данця І. Соренсена відрізняє розробка соціокультурних аспектів феномена професійної мобільності. Запропонована ними теорія висуває два важливих чинники стратифікації і мобільності: соціокультурну парадигму суспільства і політичну сис-

тему. У своїх працях учені розглядають соціокультурну мобільність як сукупність елементів внутрішнього життя соціальних суб'єктів, об'єднаних у цілісну систему, що забезпечує той ступінь суб'єктивної рухливості, яка потрібна для адаптації до навколишнього середовища або для активного впливу на неї [577].

Якісне дослідження установок, мотивів і цінностей у процесі професійної мобільності знаходимо у працях Д. Треймана, Р. М. Ходжи, Н. Туми та інших американських і європейських авторів [582, 599].

Для дослідників професійної мобільності енциклопедичною залишається праця П. Сорокіна «Соціальна мобільність» (1927). В ній автор подає систему основних понять і схему теоретичного аналізу, що й сьогодні залишаються загально визначеними. Професійну мобільність П. Сорокін визначає як переміщення індивідів, груп та цінностей у професійному просторі [456]. У праці розглядаються зміни місця індивіда або групи у професійній структурі, що склалася в суспільстві, а саме: різноманітні зміни змісту, характеру й умов праці робітників, які стосуються зміни їх статусних характеристик [250]. Професійна мобільність виявляється у зміні фаху, кваліфікації, посади, місця роботи, підприємства, галузі, сектора економіки тощо. Будучи однією із об'єктивних підстав для соціальної диференціації, професійна складова визначає ієрархічну нерівність у суспільстві. Професія впливає не тільки на престиж, дохід і владу, що можуть виявитися в руках професіонала, але й на особливості поведінки людини, її цінності, життєві орієнтації, соціальну роль. Відповідно до концепції соціального простору (П. Бурдьє, П. Сорокін) культурний, символічний, соціальний і владний капітал визначають приналежність людини до певної соціальної групи, страти, виявляючи її професійну приналежність, що виступає стратифікаційно-статусною ознакою [55, 457].

Два параметри соціального простору – вертикальний і горизонтальний виділяє П. Сорокін, за умови подальшого виокремлення в кожному з них декількох підкласів: горизонтальний параметр включає соціальні групи (за приналежністю до держави, релігії, національності, професії, економічному статусу, політичним партій і т. ін.). Вертикальний параметр виражає «диференціацію якоїсь певної сукупності людей (населення) на класи в ієрархічному ранзі» усередині кожної із груп, що перебувають на горизонтальній осі соціального простору. Це явище визначається поняттям «соціальна стратифікація». Її основа й сутність – у не-

рівномірному розподілі прав і привілеїв, відповідальності й обов'язку, наявності або відсутності соціальних цінностей, влади й впливів серед членів того або іншого співтовариства. Позиція індивіда в соціальному просторі описується, по-перше, тим, до яких груп він належить, і, по-друге, його функцією усередині кожної групи.

Соціальний простір – поняття багатовимірне, оскільки населення групується за приналежністю до держави, релігії, національності, професії, економічного статусу, політичних партій, походження, статі, віку та ін. І «чим складніше диференційоване населення, тим численніші ці параметри». Однак хоча конкретних вимірів соціальної стратифікації багато, всі вони, на думку П. Сорокіна, можуть бути зведені до трьох основних форм: економічної, політичної та професійної стратифікації. При цьому, як правило, всі параметри перебувають у тісній взаємозалежності, однак з цього правила є винятки, і їхня взаємозалежність хоча і є досить тісною, проте не має характеру строгої детермінації [456, с. 300–302].

Функціоналістична концепція соціальної стратифікації й соціальної мобільності П. Сорокіна послужила основою для численних емпіричних досліджень соціальної мобільності, розпочатих в 60-х роках ХХ століття переважно американськими соціологами, що працювали в традиціях структурного функціоналізму. Фундаментальною базою даних досліджень став функціональний підхід, спрямований на аналіз професійної мобільності як соціального явища. На засадах такого підходу створюються праці А. Шюца й М. Шелера, що розкривають феноменологічне бачення цього поняття. Р. Хаузер, У. Сьюелл та Д. Грацкі, адаптувавши статистичні методи аналізу даних (шляховий аналіз, регресійний, кореляційний), запропонували модель статистичного аналізу професійної мобільності [583, 596]. Пізніше в дослідженнях О. Данкена та П. Блау запропоновано ряд статистичних моделей професійної мобільності. Зокрема, науковцями здійснено опитування близько 20 тисяч респондентів і зроблено спробу створення метричної шкали соціальної диференціації, використання складної статистики, відмова від попередніх тверджень і апеляцій щодо одержаних у дослідженнях даних [305, 563].

Говорячи про структуру стратифікації, Б. Барбер виділяє наступні її шість параметрів:

– престиж професії (причому в категоріях функціонального внеску в суспільство оцінюється тільки чоловік – глава сім'ї);

– ступінь влади й могутності (влада (authority) визначається як законна здатність до досягнення цілей у соціальних системах, а могутність (power) – її незаконна подоба);

– дохід або багатство;

– освіта або знання;

– релігійна й ритуальна чистота;

– родинна або етнічна приналежність [26, с. 235–242].

Значна увага приділялася аналізу інституціональних передумов мобільності, зокрема, індустріалізації. С. Ліпсет і Г. Зеттерберг докладно аналізували чинники, що викликали масову соціальну (професійну) мобільність у США у ХХ ст. [589, с. 88–92]. Б. Барбер відзначає, що на обсяг і ступінь мобільності в суспільстві впливають інституціоналізовані норми, поряд з наявними структурами можливостей. До початку ХІХ століття соціальна мобільність у принципі не схвалювалася, той тип норми виправдовував як відносну нерухомість соціальної структури в цілому, так і незмінне становища в ній людини [26, с. 235–242].

Нині у рамках структурно-функціонального підходу проводяться масштабні дослідження Дж. Голдторпом (Велика Британія) і його колегами. Під час проведення емпіричних досліджень, як найбільш значиму методологічну проблему, науковці виділяють проблему пошуку підстав для виділення соціальних груп, страт, класів (ці поняття використовуються західними соціологами досить вільно).

Один з підходів, розроблений Е. Райтом для міжнародного порівняльного аналізу класових структур, ґрунтується на марксистській традиції, описує соціальні відносини через виробництво – у термінах власності на засоби виробництва, рівні автономії, якою володіють індивіди у своїй роботі, і їх залученні до прийняття рішень і керівництва іншими працівниками. Інший підхід, що запропонував Дж. Голдторп для Оксфордського дослідження соціальної мобільності в Англії й Уельсі (the Oxford Social Mobility Study of England and Wales), ґрунтується більшою мірою на веберіанських передумовах, ототожнює клас із певними комбінаціями професійного звання й статусу в системі зайнятості [591, с. 127].

Так, Дж. Голдторп виділяє такі класи: вищий (Service), середній (Intermediate) та робітничий.

*Вищий клас* поділяється на дві підгрупи:

1. Професіонали, адміністратори й чиновники вищої ланки; менеджери великих виробничих підприємств; великі власники.

2. Професіонали, адміністратори й чиновники більш низької ланки; фахівці (technicians) вищої ланки; менеджери невеликих ділових і виробничих підприємств; керівники працівників розумової праці.

До *середнього класу* входять три підгрупи:

3. Працівники рутинної розумової праці в адміністрації й комерції; працівники особистої служби (personal service).

4. Дрібні власники, ремісники; фермери й дрібні власники (small holders); самозайняті рибалки.

5. Фахівці нижчої ланки; керівники працівників ручної праці.

До *робітничого класу* входять дві підгрупи:

6. Кваліфіковані працівники ручної праці.

7. Напівкваліфіковані й некваліфіковані працівники ручної праці [577, с. 133].

Аналізуючи історію дослідження соціальної мобільності з середини ХХ століття, Е. Хейч робить висновок, що «теоретична робота в галузі соціальної мобільності навряд чи просунулася із часів П. Сорокіна» [581, с. 30]. Водночас такий підхід викликає величезну критику через його статичність, нездатність фіксувати суть усіх швидких змін, ігнорування особистості та її діяльності.

Досліджуючи соціологію соціальних змін, П. Штомпка зазначає, що «концептуальний апарат, що зазвичай використовується в аналізі змін, береться, насамперед, із системної моделі, навіть якщо вчені й не усвідомлюють цього або не вважають себе прихильниками системних і структурно-функціональних теорій» [544, с. 20]. Він виділяє дві моделі аналізу соціальних змін: «системна модель» і альтернативну «модель динамічного поля». Зауважимо, що соціальна мобільність – один із множини можливих вимірів соціальної зміни.

Прихильники теорії систем вважають поняття «система» ключовим і універсальним. Під ним розуміється комплексне ціле, що складається із множини елементів, об'єднаних різними взаємозв'язками й відособлених від того, що їх оточує, якимось межами.

Під соціальними змінами представники цієї школи розуміють розходження, що має місце між станами однієї й тієї ж системи, які виникають один за одним. Нещодавно соціологія перенесла акцент своєї уваги зі статичних моделей соціальних об'єктів на динамічні моделі. Домінуючим підходом сучасної науки стала установка вивчати події, а не речі, процеси, а не стани. Суспільство стало розглядатися не як стабільний, статичний

стан, а як процес, нескінченний потік подій, що постійно змінюються. Виходячи із «системної моделі», структурно-функціональна традиція розглядає соціальну мобільність як якусь лінійну зміну одного із параметрів системи (розуміючи під соціальною мобільністю мобільність професійну). Для того, щоб можна було виміряти різницю між станами, необхідно чітко визначити критерії виміру й зафіксувати стани. Однак через стрімкі зміни у суспільстві сьогодні цього зробити не вдається. Одним із аспектів стрімких змін є розпад традиційно фіксованих зв'язків між людьми й руйнування відповідних ідентичностей, тобто індивідуалізація соціальних суб'єктів. У такій ситуації проблемою стає встановлення тих критеріїв, щодо яких можливим є вимір. Крім цього, темпи змін такі, що інформація про зафіксовані стани застаріває дуже швидко. Тому сьогодні найбільш достовірною соціальною реальністю стає індивід з його думками, що визначають його дії.

На нашу думку, для аналізу процесів мобільності в сучасних умовах може застосовуватися методологія П. Бурдьє, побудована на діяльнісно-активістському підході [55, 56, 564]. Індивід у П. Бурдьє зветься «агент», який здійснює стратегії – своєрідні системи практики, спонукою яких є мета, яка, однак не направляє їх свідомо. П. Бурдьє описує практики логіки через такі феномени, як практичне почуття, стратегії поведінки тощо [541, с. 12]. «Поняття стратегії – це інструмент розриву з об'єктивістською точкою зору й з дією без агента... Вона є продукт практичного почуття, як почуття гри, особливої соціальної гри, історично визначеної» [55, с. 98]. Тобто, стратегії у П. Бурдьє – це неусвідомлені або напівусвідомлені схеми дії. Якщо його трансформувати методологію в українські умови, то засоби, ресурси, «капітали» доведеться свідомо й активно шукати й напрацьовувати під час відсутності готових схем, оскільки українське суспільство на відміну від того, на якому П. Бурдьє проводив свої дослідження і робив висновки, досить нестабільне.

Конверсійні стратегії – це широкий набір різних практик (індивідуальних і сімейних), свідомо або неусвідомо спрямованих на поліпшення свого становища в соціальній структурі. Ці стратегії залежать, по-перше, від обсягу й структури капіталів і, по-друге, від державних інститутів соціального відтворення (закон про спадщину, ринок праці, система освіти тощо), які у свою чергу залежать від владних відносин між класами в державі. Будь-

які зміни в державних інститутах, і в співвідношеннях капіталів агента ведуть до зміни конверсійних стратегій.

Оскільки соціальний простір структурований у двох вимірах (загальний обсяг капіталу й капітал, необхідний для домінуючого становища), то можливі два типи руху. По-перше, вертикальний у тому ж полі (від шкільного вчителя до університетського професора або від дрібного підприємця до великого підприємця), і, по-друге, рух з одного поля в інше. Такий рух може відбуватися горизонтально (шкільний учитель або його син стає власником невеликого магазину) або вертикально, коли поля перебувають на різному рівні (шкільний учитель або його син стає промисловцем) [563, с. 125–127].

Капітали – це діючі властивості, узяті за принцип побудови соціального простору, різні види влади, що існують в різних полях. Капітал, що може існувати в об'єктивованому стані – у формі матеріальної властивості або, як це буває у випадку культурного капіталу, у його інкорпорованому стані, що може бути гарантоване юридично, – являє собою влада над полем (у цей момент часу). Точніше, влада над продуктом, у якому акумульована мінута праця (зокрема, влада над сукупністю засобів виробництва), а заодно над механізмами, що прагнуть затвердити виробництво певної категорії благ, і через це – влада над доходами й прибутком. Окремі види капіталу, як козири в грі, є владою, що визначає шанси на виграш у певному полі (справді, кожному полю або субполю відповідає особливий вид капіталу, що «ходить» у цьому полі як влада або ставка в грі).

Позиція конкретного агента в соціальному просторі може визначатися за його позиціями у різних полях, тобто в розподілі влади, активованої в кожному окремому полі. Це, головним чином, економічний капітал у його різних видах, культурний капітал і соціальний капітал, а також символічний капітал, зазвичай називаний престижем, репутацією, ім'ям і т. ін. [56, с. 55–60].

У сучасному українському суспільстві індивід, агент змушений «на ходу» конструювати свої стратегії, практики, що, звичайно, не може відбуватися без участі свідомості. Бурдье говорить про те, що в умовах, які змінюються, класи пристосовують свої стратегії під нові реалії, інститути, однак таке відбувається за умови, якщо, принаймні, класи (у розумінні Бурдье, класи на папері) залишаються більш – менш тими ж [56]. У нашому випадку нині відбувається конструювання класів, інтересів.

Коли зростає роль чинників, які не контролюються індивідом, правомірно розглядати мобільність не тільки з погляду працівників, а й з погляду підприємства. Підприємство можна розглядати і як організацію, що виробляє товари й послуги, і як соціальний інститут, що регулює й відтворює соціальні відносини. Розмежовуючи ці дві іпостасі підприємства, ми виділяємо організаційні, соціально-структурні та інституціональні чинники мобільності праці.

До організаційних належать особливості технологічної структури підприємства, що детермінує найм працівників певної кваліфікації.

Соціально-структурний підхід до аналізу трудової мобільності тісно пов'язаний з концепцією М. Грановеттера про вкорінення економічної дії в соціальних структурах, у мережі соціальної взаємодії. М. Грановеттер показав, як соціально-структурні фактори визначають індивідуальну мобільність і які переваги одержує індивід, включений у мережі особистих зв'язків [578, 579, с. 506].

Під інституціональними чинниками мобільності розуміються формальні механізми, процедури прийому по різних каналах адаптації, неформальні норми й установки роботодавців при доборі нових працівників. О. Вільямсон назвав ці механізми структурами управління, які регулюють найм на підприємстві [602].

Паралельно з дослідженням процесів соціальної мобільності західними соціологами здійснювалися спроби кількісного і якісного аналізу процесів професійної й освітньої мобільності [445]. У соціологічних дослідженнях мобільності проходить думка про взаємозв'язок мобільності особистості й особистісних якостей. Фахівці соціологи говорять про цей взаємозв'язок, але проблема залишається досі ще не достатньо розкритою [456, 582, 599].

У зарубіжній психологічній літературі зміна професії розглядається як один з чинників, що забезпечує професійну адаптацію на ранніх етапах професіоналізації. Наприклад, М. Воланен говорить, про те, що перехід професійного життя молодих людей складається з ланцюжка подій, які включають періоди безробіття, зайнятості, професійного вдосконалювання, зміни галузі спеціалізації або зміни професійної діяльності [78]. Така ситуація може тривати приблизно 5–6 років і характеризується пробою своїх сил і здатностей для самореалізації в різних професійних середовищах. Інший аспект зміни професії пов'язаний з поняттям



тям «плинності» персоналу на підприємствах, цей феномен був докладно вивчений ще до перебудови [167, 408, 557].

Велика кількість досліджень зарубіжних авторів присвячується вивченню впливу безробіття на здоров'я. Ці дослідження сягають ще 30-х років ХХ ст., коли була розроблена «ортодоксальна парадигма», у рамках якої зафіксована залежність між безробіттям і рівнем захворюваності, госпіталізації й смертності. Безробіття справляє потужний негативний вплив, насамперед на психічне здоров'я людей, це підтверджується всіма дослідниками. У безробітних спостерігається зниження самооцінки, підвищена знервованість, схильність до фаталізму й песимізм у ставленні до майбутнього. У ході тривалих спостережень дослідники встановили, що у безробітних частіше, ніж у працюючих, зустрічаються симптоми психічного дістресу, їхній психічний стан помітно погіршується, саме після звільнення [452, 505].

Нині значна частина людей страждає від поширення стереотипів мислення й поведіння, характерних для тих, хто «програв» і значною мірою відрізняється від мислення й поведіння «переможців». Останні навіть у скрутних ситуаціях не втрачають віру в себе, глибоко вірять у свої можливості, у правильність обраного способу життя. Перемагає той, хто не втрачає часу, свідомо живе в сьогоденні, не почуває себе зв'язаним ні тягарем миттєвого, ні невизначеністю майбутнього, тобто той, хто володіє максимальною мобільністю.

Отже, проблема мобільності загалом та соціальної і професійної мобільності зокрема, вже давно стала предметом дослідження зарубіжних науковців. Головним чинником суспільного прогресу є поділ праці, що спричинив появу індивідуалізації соціальної поведінки, зміну відносин у системі «людина – праця», появу нових спеціальностей та професій. Культурний, символічний, соціальний і владний капітал визначають стратифікаційно-статусну приналежність людини. На нашу думку, з теорії П. Бурдьє ми можемо використовувати в дослідженні професійної мобільності в Україні такі концепти, як «стратегія», «капітал», «практика», з яких «стратегію» вважаємо найбільш значимою.

## 1.5. ВПЛИВ ДИНАМІКИ ЗМІН НА РИНКУ ПРАЦІ НА РОЗВИТОК ПРОФЕСІЙНОЇ МОБІЛЬНОСТІ

Постіндустріальне суспільство породило цілу низку важливих проблем, однією з яких є невідповідність робітничого потенціалу досягнутому рівню виробництва і вимог ринку праці. На сьогодні науково доведено, що «функціонування ринкової інфраструктури має дуальний характер: з одного боку, це обслуговування ринкових суб'єктів, з іншого боку – відтворення трудових ресурсів, самої людини, тобто чинника, що безпосередньо бере участь на ринку» [74, с. 85–86]. Зауважимо, що Україна в даному разі не є винятком.

Дослідження впливу динаміки змін ринку праці на зміст підготовки професійно мобільного кваліфікованого робітника ми вважали за потрібне розпочати з вивчення стану робітничого класу в українському суспільстві. Соціологи для визначення класу використовують підхід заснований на ознаках, що не залежать від думки індивіда. Найчастіше – це характер праці та рівень доходів. Вітчизняні вчені для вивчення класового складу населення адаптували найбільш популярну в західній соціології класову схему, засновану на критерії зайнятості, розроблену британським соціологом Дж. Голдторпом [351].

Наш науковий інтерес викликали дослідження О. Симончук, яка здійснила порівняльний аналіз кількості робітничого класу в Україні та у Великій Британії. За її дослідженнями, відповідно до схеми класів Дж. Голдторпа, робітничий клас у Великій Британії становить 36,4 % від зайнятого населення, а в Україні значно більше – 49,6 % (табл. 1.1) [441].

Науковець звертає увагу, що найбільш значимі розходження в чисельності робітничого класу пояснюються насамперед часткою сільськогосподарських робітників (в українській схемі вони виділені в окремий, VIII клас; необхідність модифікації схеми була викликана тим, що рівень урбанізації українського суспільства значно нижче британського). Крім того, в Україні працівників рутинної нефізичної праці набагато менше, а кваліфікованих працівників фізичної праці – більше, ніж у Великій Британії [441, с. 10–11].

Таблиця 1.1

**Класи в Україні й Великій Британії  
(відповідно до схеми Дж. Голдторпа), % [351, с. 92]**

| Класи      |                                                                                                             | Україна     | Велика Британія |
|------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------|-----------------|
| Службовий  | I. Професіонали, держслужбовці, керівники вищого рівня, менеджери й власники великих підприємств            | 9,8         | 9,4             |
|            | II. Професіонали, держслужбовці, керівники більш низького рівня, менеджери й власники невеликих підприємств | 17,6        | 17,9            |
|            | <i>Усього</i>                                                                                               | <i>27,4</i> | <i>27,3</i>     |
| Проміжний  | III. Працівники рутинної нефізичної праці                                                                   | 11,5        | 19,5            |
|            | IV. Дрібні власники, самозайняті, фермери                                                                   | 3,4         | 8,7             |
|            | V. Техніки й керівники нижнього рівня у сфері фізичної праці                                                | 8,2         | 8,1             |
|            | <i>Усього</i>                                                                                               | <i>23,1</i> | <i>36,3</i>     |
| Робітничий | VI. Кваліфіковані працівники фізичної праці                                                                 | 17,6        | 12,5            |
|            | VII. Некваліфіковані працівники фізичної праці                                                              | 22,1        | 23,4            |
|            | VIII. Сільськогосподарські робітники                                                                        | 9,9         | 0,5             |
|            | <i>Усього</i>                                                                                               | <i>49,6</i> | <i>36,4</i>     |

Як свідчать дані моніторингу Інституту соціології НАН України, протягом десятиліття (з 1994 по 2003 рік) частка кваліфікованих робітників поступово знижувалася – з 19,3 % до 13,1 % (див. табл. 1.2).

Таблиця 1.2

**Динаміка чисельності робітників (1994–2005), % [441, с. 12]**

| Категорії                       | Роки |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |
|---------------------------------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|
|                                 | 1994 | 1995 | 1996 | 1997 | 1998 | 1999 | 2000 | 2001 | 2002 | 2003 | 2004 | 2005 |
| Кваліфіковані робітники         | 19,3 | 20,2 | 18,3 | 17,5 | 15,2 | 15,6 | 13,8 | 14,6 | 14,7 | 13,1 | 15,6 | 15,9 |
| Різноробочі, підсобні робітники | 4,8  | 5,3  | 5,6  | 6,7  | 6,1  | 6,0  | 6,3  | 5,9  | 5,0  | 6,2  | 4,3  | 5,7  |

У підсумку в 2003 році чисельність цієї категорії становила дві третини (68 %) від її чисельності в 1994 році. Тож, за десять років третина кваліфікованих робітників здійснила трудову мобільність. Однак уже дані 2004 і 2005 років свідчать про те, що негативні процеси, принаймні, припинені. Зафіксовано зростання чисельності кваліфікованих робітників до 15,9 %, що

пов'язане з пожвавленням виробничої сфери. Тим часом чисельність робітників некваліфікованої праці (вид зайнятості, позначений в як «різноробочий, підсобний робітник») протягом дванадцяти років залишалася практично стабільною.

На початку 1990-х, внаслідок переходу до ринкової моделі економіки, іншої соціально-політичної системи й появи нових критеріїв стратифікації (власність і ринок), в Україні стали складатися нові соціальні класи. Економісти відразу відреагували на це запровадженням до статистичного обліку населення нової системи статусів зайнятості: наймані робітники, роботодавці, самозайняті, члени родини, які працюють безоплатно. В результаті такої статистики виявилось, що пролетаріату в особі всіх найманих робітників нині протистоїть клас власників-роботодавців, чисельність якого в 2003 році Держкомстат України оцінив у 1,3 % зайнятого населення (а це близько 267 тис. чол.) [153, с. 88]. Частка ж робітничого класу в найбільш широкому значенні цього терміна – як сукупності всіх найманих робітників – становить 87,6 % (11711 тис. чол.).

З 1985 по 2003 рік клас найманих робітників скоротився більш ніж наполовину (в 2,1 раза) — з 24615 до 11711 тис. чол. [153, с. 88]. Негативна динаміка чисельності цієї категорії в різні періоди часу була нерівномірною – пік припав на 1990-ті роки. Якщо з 1985 по 1990 рік кадрові втрати серед працівників склали 5 % (з 24615 до 23367 тис.), то в наступні 5-літні періоди інтенсивність цього процесу була в 4–5 разів вище: з 1990 по 1995 рік – 22 % (з 23367 до 18252 тис), а з 1995 по 2000 – 25 % (з 18252 до 13678 тис.). За три роки з початку нового століття – з 2000 по 2003 – число працівників знизилося на 14% (з 13678 до 11711 тис.). Якщо на початку перебудови й керівники підприємств, і самі працівники вважали негативні процеси в господарській сфері (згорання виробництва через відсутність державних замовлень, розриву господарських зв'язків, труднощів з реалізацією готової продукції та ін.) тимчасовим явищем і активно використовували такі форми зайнятості, як неповний робочий день, неповний робочий тиждень, повністю або частково неоплачувані відпустки, то до середини 1990-х років – з усвідомленням необоротності ситуації – перестали стримувати реальне безробіття [441]. Цим пояснюється кардинальне збільшення в цей період офіційних масштабів вивільнення працівників найбільш масових професій, які, з одного боку, формували групу безробітних, а з іншого, міняли професію й шукали роботу, що винагороджується економічно,

найчастіше знаходячи її у тіньовому секторі економіки. Отже, за 18 років (з 1985 по 2003 рік) офіційно фіксований ринок праці залишив кожен другий найманий робітник.

В умовах росту економіки особливого значення набуває питання кадрового забезпечення окремих галузей економіки – значна частина підприємств потребує у кваліфікованих робітників. Довгий час позиція держави стосовно ринку праці полягала в мінімізації впливу на нього й очікуванні «саморегулювання» завдяки ринковому механізму. На сьогоднішній день ситуація істотно змінилася як у державі, так і на самому ринку. Найбільш яскравою характеристикою українського ринку праці є сформовані й щорічно відтворювані диспропорції між попитом та пропозицією робочої сили за професійно-кваліфікаційним складом. Для припинення зазначеного виду «відтворення» необхідне державне втручання, адже вирішити питання диспропорцій у масштабах країни іншим учасникам ринку не під силу. Можна із упевненістю сказати, що саме система професійної освіти, зокрема професійно-технічної, і є тим стрижнем, навколо якого вибудовується кадрова база ринкової інфраструктури. Адже практика переконливо довела, що чим вищий рівень економічного розвитку країни, тим більш складною стає ринкова інфраструктура. У науковій літературі прийнято виділяти шість ключових об'єднань інфраструктурних елементів: матеріальну базу; організаційну базу; інформаційну базу; нормативно-правову базу; кредитно-розрахункову; кадрову базу [349, с. 7]. Відновлення і поповнення кадрової бази, подолання дисбалансу на ринку праці можливо лише за умов тисного співробітництва Міністерства освіти й науки, молоді та спорту України та Державної служби зайнятості з метою створення максимально сприятливих умов для навчання й зайнятості населення, представників соціально вразливих груп, підвищення їхньої конкурентоспроможності на вітчизняному ринку праці.

Проте в Україні й досі не розроблено ефективного механізму збереження і розвитку людського капіталу і, як зауважує О. Білик, «не сформовано державну стратегію його розвитку» [42, с. 43]. Науковець звертає увагу на дослідження активів людського капіталу, «які характеризують нагромадження продуктивних здібностей людини (знання, вміння, здоров'я)» [42, с. 44]. Водночас неварто нехтувати таким капіталом як професійна мобільність, оскільки професійні знання та вміння стають капіталом лише тоді, коли їх доцільно використовують у професійній діяльності. На нашу думку, в умовах постійно змінюваного попиту на робочу

силу, саме сформована професійна мобільність є запорукою конкурентоспроможності кваліфікованого робітника на ринку праці. Саме професійна мобільність впливає і на формування, накопичення і використання інших активів людського капіталу.

Моніторинги Міністерства освіти і науки України та незалежних експертів свідчать, що середній вік працюючих у матеріальному виробництві 55 років. Але це не єдина проблема, зауважує Т. Десятов. В Україні 24 млн. економічно активного населення. Робітників високої кваліфікації – 10–15 %, у Німеччині – 54 %, у США – 46 %. Наші робітники проходять перепідготовку або підвищення кваліфікації приблизно один раз на 13–15 років, у розвинених країнах – раз на 3–5 років [134]. Цим пояснюється і низька якість української продукції. Економіка, що базується на знаннях, має потребу у випереджальному розвитку освіти, зокрема професійно-технічної [248].

На початку 90-х років ХХ століття виникнення ринкових відносин в Україні викликало «ланцюгову реакцію» – ринок став проникати практично в усі галузі економіки й сфери життєдіяльності, не оминув він і системи професійно-технічної освіти, у рамках якої почалося становлення особливого ринку – ринку освітніх послуг. Питання теоретичного обґрунтування понять «ринку освітніх послуг» і «освітні послуги» останнє десятиліття становить інтерес для багатьох науковців і практиків (А. Андреев, О. Білик, Л. Гребньов, А. Гретченко, А. Запесоцький, М. Лукашенко, А. Макаров та ін.) [12, 42, 107, 161, 278, 283]. Однак єдиної точки зору з цього питання ще не вироблено, а наукове співтовариство умовно розділилося на два табори: прихильників ринкової концепції освіти та їхніх супротивників. Причини цього, на нашу думку, криються в специфіці системи освіти в Україні.

У сучасній економічній теорії освітні послуги можуть розглядатися як суспільні блага, так і часткові, що створюють, на думку В. Тамбовцева, «...значний позитивний зовнішній ефект» [485, с. 7].

У науковій літературі знаходимо різні підходи до визначення поняття освітні послуги. Так, Ю. Кіріліна трактує освітню послугу як певний результат діяльності викладачів; Є. Геворкян – як сукупність інформації, знань, умінь та навичок [204, 90]. Частина науковців (І. Ільїнський, Н. Манохіна) розглядають освіту як економічну субстанцію і, порівнюючи освітній процес із виробничим, вважають випуск кваліфікованого фахівця специфічним соціально-економічним продуктом [186, 288]. Спираючись на

діяльнісний підхід, М. Лукашенко пропонує своє визначення поняття освітньої послуги: «Освітня послуга – це сукупність доцільної діяльності, що задовольняє потреби суб'єкта в освіті й проміжних освітніх продуктах у формі речей, що супроводжують таку діяльність» [278, с. 15]. Однак, як ми зазначили, у наукоців існує і кардинально протилежна думка, так званий антиринковий підхід. Прихильники такого підходу (А. Запісоцький, Л. Романкова) вважають, що послуга є дією, яка здійснюється одним суб'єктом по відношенню до іншого; освіта не є об'єктом купівлі – продажу, адже ефективність освіти залежить одночасно від обох суб'єктів навчально-виховного процесу [162, 415]. Водночас стосовно освіти послуга не може бути будь-якою дією, що здійснюється освітнім навчальним закладом по відношенню до учня чи студента [162].

Ми вважаємо, що освітня послуга в системі професійно-технічної освіти – це професійна діяльність, в ході якої передається професійна інформація, професійні знання, формуються професійні уміння та навички, кваліфікації від одних суб'єктів (продавців освітніх послуг) іншим суб'єктам (покупцям освітніх послуг). У результаті такої діяльності забезпечуються потреби особистості (покупця освітніх послуг), ринку праці і держави. А «володіння інформацією сьогодні є головним рецептом успішної діяльності ПТНЗ, бо саме інформація, якщо вона оперативна, своєчасна і достовірна, дає можливість зорієнтуватися в освітніх процесах, що відбуваються в Україні, приймати правильні рішення, втриматися й розвиватися в сучасних ринкових умовах» [249, с. 177]. Інформація може бути класифікована за такими ознаками: функціональним призначенням; за типом зв'язку (прямий і зворотний обмін інформацією); за логічним змістом; за фізичною формою подання (усна доповідь; повідомлення на папері; у електронному варіанті; у вигляді аудіо- та відеокасет; книги, журнали, газети); за процедурою перетворення [300, с. 15]. При цьому вихідна версія доповнюється і корегується доти, доки не сформулюється варіант, який влаштовує більшість [249].

Після розпаду Радянського Союзу система професійно-технічної освіти України опинилася у вкрай «агресивному» соціально-економічному середовищі, до якого частина професійно-технічних навчальних закладів були просто не готові. При цьому процеси надмірного розширення вищої освіти істотно відсунули на задній план систему професійно-технічної освіти, хоча цей рівень системи професійної освіти виконує надзвичайно важливу

роль у соціально-економічному плані. Так, система професійно-технічної освіти дає змогу готувати кваліфіковані робітничі кадри, гострий дефіцит яких нині відчуває українська економіка. Водночас, незважаючи на всі складності, із середини 90-х років ХХ століття система професійно-технічної освіти поступово стала «вбудовуватися в ринок».

У Радянському Союзі система професійно-технічної освіти традиційно виконувала подвійну функцію: забезпечувала надання професійної кваліфікації і загальної середньої освіти. Водночас вона виконувала ще й ідеологічну функцію – підтримання ідеї провідної ролі робітничого класу, що сприяло визнанню престижності одержання робітничої професії і орієнтувало молодь на її одержання. Крім того система професійно-технічної освіти дуже тісно була зв'язана з виробництвом і забезпечувала потреби підприємств у кваліфікованих робітничих кадрах. У зв'язку з цим, можна зробити висновок про надзвичайну значимість професійно-технічної освіти не тільки для розвитку суспільства, але й для економіки країни в цілому.

Якщо в Радянському Союзі система освіти була кращою, ніж у країнах Заходу, і серед лідируючих позицій виділися наука й техніка (53 %), промисловість (48 %), то на сьогодні не тільки наша країна, а й Росія вже більше не є світовими лідерами у жодній із цих галузей – так вважає більшість населення [73]. І держава сьогодні нарешті починає розуміти всю катастрофічність ситуації, що склалася. У зв'язку із цим і уряд, і керівники різних галузей промисловості, і суспільство в цілому усе більше усвідомлюють, що необхідно якнайшвидше приступити до вирішення питань, пов'язаних з попитом ринку праці на робочу силу, і до оцінки перспективи потреб економіки [73].

Слід зазначити, що тривалість навчання у професійно-технічному навчальному закладі залежить від рівня освіти прийнятого учня. Вступники після 9-го класу загальноосвітньої школи проходять підготовку протягом двох або трьох років, у той час як вступники після 11-го класу, проходять одно- або дворічну підготовку. Разом з тим, у деяких професійно-технічних навчальних закладах (ВПУ, Центри ПТО, професійні ліцеї тощо) надається освіта більш близька до середньої спеціальної (молодші спеціалісти), що приводить до значної диференціації професійно-технічних навчальних закладів за рівнем її якості.

Водночас система професійно-технічної освіти перетерпіла не тільки істотні кількісні, але й якісні зміни, які багато в чому



визначалися двома основними чинниками: хронічним бюджетним недофінансуванням і відсутністю чітких орієнтирів у підготовці кваліфікованих робітників.

Система професійно-технічної освіти, що раніше була чітко зорієнтована на потреби підприємств, виявилася в стані дезорієнтації: економічна криза призвела до різкого падіння попиту на робітничі професії в промисловості, багато підприємств почали скорочувати персонал. В умовах нестабільності структури попиту на ринку праці професійно-технічні навчальні заклади змушені були працювати, що називається «наосліп». При цьому можливості швидкої переорієнтації діяльності професійно-технічних навчальних закладів на підготовку за професіями, що мають попит на ринку праці, є досить обмеженими, оскільки значна частина викладачів орієнтована саме на професії промислового виробництва. До того ж і застаріла матеріальна база не сприяла такій переорієнтації. Такий стан справ не сприяв повноцінному входженню системи професійно-технічної освіти в ринок освітніх послуг.

Розкриваючи стан і перспективи професійного розвитку трудового потенціалу, А. Кінах ще у 2005 році звертав увагу на ситуацію зі співвідношенням, що склалося між кількістю фахівців з вищою освітою і робітників. У перерахунку на 10 тис. населення України в середньому 100 учнів навчаються у професійно-технічних навчальних закладах, 121 – у технікумах і коледжах, 350 – у вищих навчальних закладах III–IV рівнів акредитації. А реальна потреба сучасного ринку праці у кваліфікованих фахівцях має протилежний вигляд: 80–85 % – робітничих вакансій, 10–12 % – фахівців середньої ланки і 8 % фахівців інженерних спеціальностей. Це явний дисбаланс, ліквідація якого потребує нових дій як з боку освіти, так і з боку роботодавців [205, с. 5].

На жаль, і сьогодні ситуація така сама. Держзамовлення на підготовку кваліфікованих робітників формує Мінекономіки разом з Мінпраці, Міносвіти й іншими, виходячи з потреб регіонів. Але механізму, який регулював би відносини між соціальними партнерами, немає. Оскільки не здійснюється науково обґрунтований прогноз розвитку ринку праці, то Мінекономіки визначити, скільки робітників, яких професій і кваліфікації потрібно на найближчий рік, не говорячи про віддалену перспективу не може. Система професійно-технічної освіти готує в 3,5 раза менше кадрів (з розрахунку на 10 тисяч населення), ніж вищі навчальні

заклади. А ринок праці потребує 80 % кваліфікованих робітників [248].

Дослідження актуальних питань професійної підготовки кваліфікованих робітничих кадрів свідчить, що така ситуація є проблемною не тільки з погляду нестачі кваліфікованих робітничих кадрів, але й у зв'язку зі значними витратами держави на навчання учнів у професійно-технічних навчальних закладах, зниженням ефективності реалізації людського капіталу. Ми підтримуємо позицію Г. Ярошенко та І. Заюкова стосовно того, що «перехід економіки України на інноваційно-інвестиційну модель розвитку неможливий без підвищення ефективності системи професійного навчання» [562, с. 25].

Незаперечним є той факт, що у соціально-економічному середовищі має місце прямий зв'язок між змістом професійно-технічної освіти та продуктивністю виробництва. Ми вважаємо це позитивним, коли в результаті засвоєння змісту освіти, адекватного стану виробництва, кваліфіковані робітники підвищують продуктивність виробництва. Тому необхідно постійно дбати про оновлення змісту професійної підготовки кваліфікованих робітників, оскільки формування робітничого потенціалу, який відповідає стану виробництва і ринку праці, є одним із першочергових завдань модернізації системи професійно-технічної освіти. Основними документами, що визначають державну політику в галузі професійно-технічної освіти, є Національна доктрина розвитку освіти; Концепція професійно-технічної (професійної) освіти в Україні та інші нормативні акти [327, 234].

Аналіз сучасного стану професійно-технічної освіти в Україні свідчить про те, що перехід до ринкових відносин змінює її кінцеву мету. Ще порівняно недавно за часів командно-адміністративної системи мета професійно-технічної освіти була досить вузькою і полягала лише в задоволенні потреби економіки в кадрах. Для її досягнення увага професійно-технічних навчальних закладів акцентувалася, головним чином, на однаковості форм і методів навчання. Ми підтримуємо з думку А. Любарського про те, що освітні програми залишалися незмінними протягом цілих десятиліть [279]. Водночас, якість підготовки кваліфікованих робітничих кадрів не викликала нарікань з боку роботодавців, що пояснювалося фундаментальним характером навчання.

Обсяг освітніх послуг, що надавалися учням у системі професійно-технічної освіти, випереджав тодішні потреби у кваліфікованих робітничих кадрах. Позитивною стороною радянської

системи освіти була також її виховна складова, що займала значне місце в освітньому процесі. В опорі на виховання в учнів формувалися соціальні цінності, насамперед, активний колективізм. Обмежені рамки в організації процесу навчання не давали змоги значній частині професійно-технічних навчальних закладів розкрити свій потенціал і досягти професійної зрілості під час виконання своєї освітньої місії. До того ж мало місце обов'язкове працевлаштування випускників, яких розподіляли по підприємствах і організаціях відповідно до поданих заявок. Таким чином між попитом на послуги праці і пропозицією з боку професійно-технічної освіти встановлювалася своєрідна рівновага, регульована державою. Однак за такої організації виникав перекис у номенклатурі випускників професійно-технічних навчальних закладів: надвиробництво одних фахівців і недовироблення інших. Як наслідок спостерігалися значні економічні витрати, що покривалися за рахунок витрати бюджетних коштів, а сам державний бюджет ставав через це зайво дефіцитним. З переходом до ринкових умов іншого значення набуває чинник людського капіталу. На жаль, сьогодні в Україні підготовка кадрів проводиться без урахування ситуацій на ринку праці. Більше випускають працівників сфери послуг, але ж і промисловість потребує кваліфікованих робітничих кадрів. Відсутність взаємодії між ринками освітніх послуг і праці призводить до такого дисбалансу. Але звинувачувати лише освітян у цьому меншою мірою некоректно [248].

У ринкових умовах великого значення набуває розвиток системи професійно-технічної освіти, яка була б спроможною задовольнити інтереси особистості, суспільства, виробництва і власне системи професійно-технічної освіти. Наукові дослідження, присвячені взаємозв'язку ринку праці та професійної освіти, розглядають систему професійно-технічної освіти як самодостатній соціальний інститут. Водночас, науковий підхід до соціальної функції системи професійно-технічної освіти потребує виділення її онтогенетичної (внутрішньої) складової як органічної частини соціального інституту. На такий висновок нас наштовхнула думка С. Шерегі, який досліджуючи проблему дисфункціональності професійної освіти, вказує на те, що будь-яке онтогенетичне джерело розвитку є суперечністю між двома органічними складовими соціального інституту [540]. Цими складовими у професійній освіті науковець називає інтегруючу та диференціюючу функції. Тож, стосовно професійно-технічної освіти її інтегруюча функція

реалізується в процесі прилучення майбутніх кваліфікованих робітників до культурних надбань українського народу, моральних ідеалів, тим самим формуючи їх світогляд, за великим рахунком відбувається процес формування соціальної спільноти. Диференціююча функція професійно-технічної освіти реалізується в потенційному «розсосередженні» випускників професійно-технічних навчальних закладів по щаблях соціально-професійної структури, тим самим вносячи в соціальну спільність суперечності, що знаходять вираження в розходженні економічних інтересів елементів (груп) соціальної структури [540].

Досліджуючи напрями збереження і розвитку національного людського капіталу за рахунок активізації трудової мобільності, О. Білик розкриває зв'язки між різними видами мобільності, а саме: освітньою, інтелектуальною, кваліфікаційною, трудовою, професійною, територіальною. Виділення саме цих видів мобільності, вважає науковець, зумовлено тим, що кожен із перерахованих проявів мобільності так чи інакше впливає на нагромадження чи використання людського капіталу, а факт використання людиною таких видів мобільності для отримання (або збільшення) доходів дає змогу говорити про види мобільності як про цінні ділові риси особистості, що є складовими людського капіталу [42]. Зауважимо, що професійна освіта у стабільно динамічному суспільстві, яке постійно розвивається, є одним із чинників вертикальної соціальної мобільності і її якість сприяє підвищенню інноваційного капіталу в країні (це стосується як підготовки кваліфікованих робітників, так і фахівців з вищою освітою). Слід зазначити, що загальна кількість економічно активного населення в країні залишається приблизно на одному й тому ж рівні. Однак високий і постійно зростаючий ступінь старіння робочої сили (в середньому по Україні кожна шоста економічно активна особа – старша 50 років, а кожна чотирнадцята – старша працездатного віку) створює певні перешкоди для нормалізації процесів відтворення робочої сили, зокрема для запровадження новітніх технологій і відповідної перекваліфікації працівників [205, с. 3].

Важливу функцію у відтворенні структури суспільства та підготовці професійно мобільних кваліфікованих робітничих кадрів виконують професійно-технічні навчальні заклади. Водночас зростають вимоги до рівня підготовки випускників професійно-технічних навчальних закладів, до їх готовності розв'язувати комплексні завдання професійної і соціальної діяльності. Це є

стратегічною метою професійно-технічної освіти. Для її реалізації необхідні зміни підходів до змісту освіти і навчання у закладах професійно-технічної освіти, організаційних форм і технологій. Відповідно до цих змін, з новими завданнями й видами організації виробництва, появою нової техніки й технологій професія, набута в професійно-технічному навчальному закладі, має відповідати кваліфікаційним вимогам, що також зазнають змін.

Потреба у кваліфікованих робітниках є найбільш гострою проблемою ринку робочої сили в Україні. За роки спаду виробництва в країні залишилося занадто мало висококласних токарів, слюсарів, інших кваліфікованих робітників. Сучасна система професійно-технічної освіти не задовольняє роботодавців: вчать занадто довго, дорого й неякісно. На нашу думку, викликає занепокоєння той факт, що, як зауважує Т. Десятов, двоє із трьох роботодавців говорять, що їх не влаштовує рівень професійної підготовки випускників професійно-технічних навчальних закладів. Підприємствам машинобудування потрібні робітники з металообробки 5–6 розрядів, а не 3-го, як готують сьогодні у професійно-технічних навчальних закладах. Необхідний рівень забезпечують лише вищі професійні училища й центри професійно-технічної освіти [248].

В умовах, що сьогодні склалися, не слід поспішати із запровадженням нових професій з огляду на зміну попиту і потреб абітурієнтів. У державних інтересах необхідне слідування реальним і перспективним потребам ринку праці, удосконалення й підвищення якості підготовки майбутніх кваліфікованих робітників за вже існуючими професіями, а також активне здійснення профорієнтації серед учнівської молоді. Найважливішою складовою нової моделі професійно-технічної освіти стає розвиток системи професійних кваліфікацій. Це вказує на активне залучення роботодавців до розробки державних стандартів нового покоління, участі у суспільно-професійній акредитації програм професійної освіти і навчання, у процедурах контролю якості професійно-технічної освіти. На нашу думку, це стане поштовхом для посилення інноваційної складової змісту професійно-технічної освіти, що, безумовно, відповідатиме вимогам регіональної економіки.

Як свідчить досвід більшості розвинених країн, саме кваліфіковані робітники є основою будь-якої економіки, вони забезпечують технологічний і промисловий розвиток країни. «Прискорення розвитку наукоємних галузей багато в чому залежить від ефективності функціонування інноваційного ланцюжка: освіта –

наукова ідея – промислова технологія – виробництво конкурентоспроможної продукції» [205, с. 6]. Головним завданням професійно-технічної освіти є якісне кадрове забезпечення економіки інноваційного типу. Адже професійна підготовка кадрів є одним із вирішальних чинників підвищення якості продукції та продуктивності праці. Переважна більшість підприємств сьогодні потребують кваліфікованих робітників виробничих професій: токарів, слюсарів-інструментальників, фрезерувальників та ін., що свідчить про відставання ринку освітніх послуг від потреб ринку праці у кваліфікованих професійно мобільних робітниках та про відсутність механізму взаємодії між ними.

Прискорення темпів оновлення виробничих технологій спричиняє необхідність зміни підходів до розробки змісту професійно-технічної освіти й технологій навчання. В умовах стрімкого розвитку й розширення доступності до відкритих інформаційних мереж передача «готових» знань перестає бути головним завданням навчально-виробничого процесу, водночас знижується функціональна значимість і привабливість традиційної організації навчання.

Ринок праці висуває вимоги не тільки до рівня професійних умінь потенційного працівника, але й до рівня відповідальності, професійній компетентності й комунікабельності, що він може продемонструвати у практичній роботі.

За нинішніх умов, формуються сучасні уявлення про фундаментальність освіти – це така освіта, одержавши яку, людина здатна самостійно працювати, вчитися й переучуватися. Все більшого поширення набуває підхід, у рамках якого основним завданням навчального процесу стає формування креативності, комунікативних компетенцій, уміння працювати в команді, здатність до проектного й аналітичного мислення, толерантності й здатності до самонавчання, що забезпечує успішність особистісного, професійного й кар'єрного зростання випускників професійно-технічних навчальних закладів.

Останнім часом у міжнародній практиці почали розробляти професійні стандарти, які являють собою «детально викладені вимоги до посадових обов'язків, знань, умінь та навичок, а також компетенцій і рівнів професійної підготовки фахівця» [171, с. 46]. Поряд з іншими даними вони містять найменування посад і відповідні їм кваліфікаційні й освітні рівні, перелік конкретних посадових обов'язків (визначених з погляду на знання, уміння і навички), виконання яких дасть змогу працівникові реалізувати

трудо́ві функції в межах його компетенції (Н. Машукова, Е. Зеер). В економічно розвинених країнах на основі професійних стандартів створені системи сертифікації, що забезпечують компетенції трудових ресурсів. Особливого значення професійні стандарти набули у зв'язку з інтеграцією національних ринків у систему єдиного світового ринку. Фахівець, сертифікований відповідно до стандартів професійного співтовариства стає конвертованим (здобуває конкурентоспроможність), у той час як конвертація національного диплома про професійну освіту залишається проблематичною [495].

З метою поєднання освітніх і професійних стандартів Ю.Тучачов пропонує модель освітнього та професійного стандартів, основою побудови якої, на його думку, мають стати акмеологічні психологічні концепції професіоналізму й професійного розвитку, а також концепція професійно-освітнього простору особистості. Саме вони дозволять виділити професійно-психологічні компоненти, необхідні для розробки освітнього та професійного стандартів (рис. 1.2) [495].

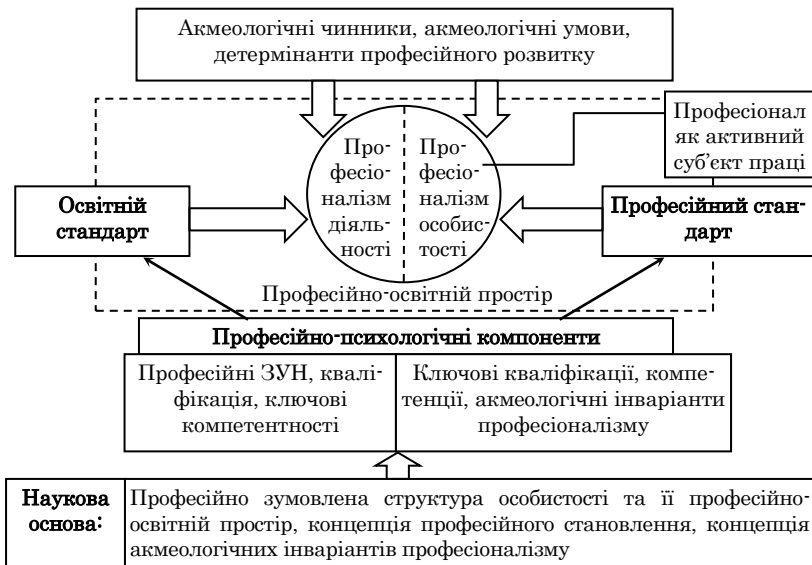


Рис. 1.2. Модель поєднання освітніх і професійних стандартів [495]

Науковець вважає, що для розробки освітнього стандарту необхідні професійно-психологічні компоненти (вимоги до рівня професійних ЗУН, вимоги до професійної кваліфікації фахівця, вимоги до способів і алгоритмів вирішення професійних завдань, ключові компетентності). Професійні стандарти спрямовуються на забезпечення професіоналізму особистості (вимоги до рівня розвитку професійно важливих якостей, особистісних якостей робітника тощо).

Основними професійно-психологічними компонентами їхньої розробки є ключові кваліфікації, компетенції, акмеологічні інваріанти професіоналізму.

Успішність розвитку змісту й технологій навчання тісно пов'язана з тим, наскільки ефективно скорочуватиметься відставання системи професійно-технічної освіти від вимог зовнішнього середовища. Серед першочергових завдань, на думку Т. Десятова, є відновлення змісту освіти і навчання. Робити це треба разом з роботодавцями, щоб програми адаптувалися до технологічних процесів, за якими мають працювати випускники, а кваліфікація відповідала б майбутньому робочому місцю. Для цього необхідна подальша розробка й впровадження Державних стандартів професійно-технічної освіти за конкретними професіями [248]. Перехід до Державних стандартів є відповіддю на критику стосовного того, що професійна освіта і навчальні програми не відповідають вимогам роботодавців.

У різних галузях виробництва, як відомо, роботодавці виявили, що рівень професійної підготовки випускників професійно-технічних навчальних закладів не відповідає практичним вимогам, а тому їх необхідно ще доучувати або переучувати в умовах виробництва. Систематичний аналіз ринку праці, результати якого мають стати основою визначення стратегії діяльності кожного професійно-технічного навчального закладу, допоможе забезпечити необхідну якість професійної підготовки.

Використовуються різні методики аналізу ринку праці. Метою так званого планового методу є вивчення кількісних параметрів ринку праці. А саме: визначення обсягів кваліфікацій (професій), які є надлишковими на ринку праці і обсягів дефіцитних кваліфікацій (професій), яких потребує ринок праці. «Економічний» метод вивчає все, що пов'язане з тарифами, заробітною платнею тощо.

Методика аналізу ринку праці розроблена в рамках спільного українсько-німецького Проекту «Підтримка реформи профе-



сійно-технічної освіти в Україні» базується на так званому методі адаптації. Вона передбачає аналіз ринку праці в досить вузькому і специфічному аспекті, а саме: виявлення змін у технологіях виробництва, конкретних видах робіт і трудових операціях, а також структурування виконавців за видами робіт у розрізі певних професійних полів діяльності з подальшим внесенням відповідних змін до освітньо-кваліфікаційних характеристик випускників та змісту професійно-технічної освіти і на їх основі розробки Державних стандартів професійно-технічної освіти з конкретних професій [72, с. 18].

Означена методика дає змогу актуалізувати або поновити структуру професій, які відповідали б сучасним вимогам економічної та управлінської практики; формувати нові укрупнені професії; виявляти та вносити відповідні зміни до змісту професійно-технічної освіти. Такий підхід забезпечує основу для розробки Державних стандартів професійно-технічної освіти, орієнтованих на ринок праці. Водночас застосовувана методика дасть змогу:

- виявити зміни в структурі низки професій та з'ясувати вимоги до кваліфікації відповідних робітників;

- враховувати виявлені зміни при розробці Державних стандартів професійно-технічної освіти;

- внести пропозиції в установленому порядку щодо змін чи доповнень до Класифікатора професій ДК 003-95 та кваліфікаційних характеристик [72].

Ми погоджуємося з думкою науковців (І. Васильєв, К. Устеміров, Н. Шаметов та ін.), що однією із найбільш важливих проблем професійно-технічної освіти є розробка державних стандартів, заснованих на компетенціях [501].

Вітчизняна й зарубіжна практика засвідчує перспективність принципово іншого за організацією й технологією модульно-компетентнісного навчання, що характеризується самостійною роботою учнів з вивчення нового матеріалу, розробки системи критеріїв оцінки навчальних досягнень і компетентності учнів, можливості вибору індивідуального темпу навчання й подальшої самоосвіти й навчання протягом усього життя.

Значний інтерес і корисний матеріал представляють зарубіжні дослідження компетентності (Б. Менсфілд, І. Андерссон та ін.) [590]. Автори пропонують розглядати компетентність, як внутрішню мотивацію індивіда до якісного здійснення своєї професійної діяльності, присутність професійних цінностей і ставлення до своєї професії як цінності. Компетентний фахівець здатний вихо-

дити за рамки предмета своєї професії, він має творчий потенціал саморозвитку і є професійно мобільним.

Варто відмітити, що значна кількість ідей компетентнісного підходу з'явилися в результаті вивчення ситуації на сучасному ринку праці. Сьогодні вимоги роботодавців формулюються не стільки у термінах «знань і вмінь» робітників, скільки в термінах «способів діяльності». Крім того, вони звертають увагу на сформованість готовності до роботи у команді, до постійної самоосвіти; на здатність вирішувати різноманітні проблеми; працювати як у типових, так і нестандартних ситуаціях; уміння активно поводитися на ринку праці тощо. Отже, компетентнісний підхід – це спроба привести освіту, у тому числі й професійно-технічну, у відповідність із потребами ринку праці. З таким підходом науковці пов'язують ідеї відкритого замовлення на формування змісту освіти з боку ринку праці, що постійно розвивається, та потенційних роботодавців.

Модульно-компетентнісний підхід в освіті не випадково рекомендується у системі професійно-технічної освіти як пріоритетний і розглядається як один з ефективних і перспективних у напрямі модернізації змісту професійно-технічної освіти й технологій навчання. Зміст професійно-технічної освіти знаходить своє відображення в таких нормативних документах, як навчальні плани, навчальні програми, підручники, навчальні посібники. Всі вони є засобами для засвоєння змісту освіти, тобто являють собою своєрідний сценарій майбутнього процесу навчання. На думку С. Архангельського, використання всього нового в змісті навчання й особливо передбачуваного нового потребує ретельного добору справді прогресивного, раціонального й достатньо обґрунтованого. Все нове тільки тоді має сенс, коли воно підкоряється цілям і завданням формування фахівців вищої кваліфікації, коли воно відкриває додаткові можливості в їх науково-теоретичній і практичній підготовці, коли воно забезпечує розв'язання нових завдань і вказує більш ефективні способи наукового дослідження [15].

За визначенням В. Беспалька, у дидактиці поки що немає конкретних вимог до складання навчальних програм, і у творчому процесі їхнього створення педагога, на жаль, не можуть керуватися якимись чітко сформульованими методиками, їхні пошуки ґрунтуються лише на досвіді та інтуїції [38]. До недоліків традиційних навчальних програм науковець відносить наступні:

– добір змісту навчального матеріалу, включеного до програми, здійснюється не за якими-небудь критеріями або правилами, а залежить часто від точки зору укладача або недостатньо представницької групи експертів;

– багато чого в ній передбачається, але не все добре викладається (наприклад, якість засвоєння предмета);

– програма інколи буває зрозуміла не всім й реалізується згідно з суб'єктивною думкою окремого педагога;

– часто з однаковою акцентуацією вказується на важливі й другорядні відомості, що утруднює побудову навчального процесу;

– обсяг програми не завжди враховує необхідний обсяг часу на її вивчення;

– у програмі не визначається спосіб найбільш ефективної побудови навчального процесу [38].

Зауважимо, що у традиційній системі професійно-технічної освіти всі програми та їхній зміст задавалися «згори». Саме це, на нашу думку, є причиною того, що багато педагогів не здатні самостійно проектувати освітній процес. Створення навчальних програм повинно бути засноване на перспективних підходах у системі професійно-технічної освіти й складатися з логічно обґрунтованих, чітких і зрозумілих етапів. В. Беспалько, міркуючи про можливості вдосконалювання освітніх програм, припускає, що «зрештою до педагогів будуть надходити досить досконалі програми, що оптимально пропонують, що і як потрібно робити, щоб забезпечити високу якість засвоєння знань» учнями [38]. Основу таких досконалих освітніх програм мають становити Державні стандарти професійно-технічної освіти.

Аналіз стану професійно-технічної освіти дає підстави для висновків про наявні невідповідності змісту освіти сучасним вимогам. Для вітчизняної системи професійно-технічної освіти перехід до кваліфікаційно-компетентної моделі освіти вважаємо справою актуальною. Якщо раніше завданням системи професійно-технічної освіти була підготовка фахівців для масового, стабільного виробництва з рідко змінюваною технологією й постійною номенклатурою продукції, то сьогодні ситуація кардинально стала іншою: змінюються технології, виробництво набуло гнучкості. Воно потребує фахівця, здатного виявляти активність у швидкозмінюваних умовах.

Саме цим викликане наше звернення до компетентного підходу, що охоплює поряд з конкретними знаннями, уміннями та навичками такі категорії, як здатність, готовність до пізнання,

соціальні навички тощо. Сьогодні спостерігається тенденція за провадження компетентнісного підходу не тільки в нормативну, але й у практичну складову освіти, обґрунтовується й уточнюється номенклатурний перелік, розробляється опис змістовних характеристик результуючих одиниць змісту освіти (компетентності, компетенції, ключові кваліфікації). Це кардинально змінює функції професійно-технічної освіти: від передачі логічно завершеної системи знань та вмінь вона набуває нової функції, що сприяє розвитку самостійної й відповідальної особистості.

У світі спостерігається тенденція до переходу від навчання, коли учневі повідомляється сума фактів, які він повинен запам'ятати й, зв'язавши логічно, представити в якій-небудь інформаційній формі, до системи, коли перед ним ставиться завдання, і він сам відбирає й обробляє інформацію, необхідну для його розв'язання. Викладання нині варто розглядати як допомогу кожному учневі в організації й раціональному, ефективному здійсненні активної, самостійної, свідомої, цілеспрямованої й результативної пізнавальної діяльності.

Отже, модернізацію змісту професійно-технічної освіти й технологій навчання необхідно здійснювати в якісно нових, що відповідають світовим тенденціям, форматах, а саме – на основі модульно-компетентнісного підходу.

Компетентнісний підхід характеризується особистісним і діяльним аспектами, тобто він має як практичну, так і прагматичну та гуманістичну спрямованість. Практична спрямованість компетентнісного підходу була задана матеріалами Симпозіуму Ради Європи, де наголошується, що для результатів освіти важливо знати не тільки що, але і як робити [174]. У цьому прагматичному змісті компетентнісний підхід не може бути протиставлений знанням, умінням та навичкам (ЗУН), тому що він тільки спеціально підкреслює роль досвіду, умінь практично реалізувати знання, вирішувати завдання на цій основі. Водночас він і не тотожний ЗУНівському підходу, оскільки він фіксує й визначає підпорядкованість знань умінням, наголошуючи при цьому на практичній стороні питання.

На сьогодні одним із завдань відновлення змісту професійно-технічної освіти є проблема визначення номенклатури компетенцій. Для виділення компетенцій і їхніх компонентів необхідно враховувати різні точки зору – бачення педагогічних та інженерно-педагогічних кадрів; думку роботодавців; «споживачів

освіти» – оскільки ще не вироблено однозначних підходів до класифікації компетенцій.

Попит ринку на кваліфікованих робітників із чітким переліком компетенцій має визначати вимоги освітніх стандартів. Порівнюючи перелік компетенцій, необхідних фахівцеві в конкретній предметній галузі (модель фахівця), з переліком планованих компетенцій випускника за фахом у тій же предметній галузі (модель випускника), система професійно-технічної освіти зможе цілеспрямовано готувати професійно мобільних кваліфікованих робітників, що задовольнятимуть вимоги ринку праці.

У професійно-технічній освіті виділяють ключові і професійні компетенції. Ключовими вважають навчальні, інформаційні, соціально-трудова компетенції, компетенції міжособистісної взаємодії та особистісного самовдосконалення.

Визначення ключових компетенцій може відбуватися тільки в рамках регіональної, державної й міжнародної дискусії при участі всіх або по можливості більшої кількості суспільно значимих груп і повинно враховувати всю сукупність сфер життєдіяльності (органи державної влади, педагогічна громадськість і роботодавці). Означені компетенції дають можливість людині осмислено застосовувати комплекс професійних знань, умінь, навичок і способів діяльності в подальшому житті. Вони багатofункціональні, оскільки дають учневі змогу вирішувати проблеми з різних галузей життя, вони сприяють його становленню й визначають стартові можливості в успішності діяльності.

У компетентнісній моделі фахівця цілі освіти пов'язуються як з об'єктами й предметами праці, з виконанням конкретних функцій, так і з міждисциплінарними інтегрованими вимогами до результату освітнього процесу. Отже, результат професійної освіти являтиме собою сукупність звичних результатів освіти з доповненням результатів щодо становлення й розвитку ключових компетенцій. Розвиток компетенцій – це доповнення до традиційних цілей освіти. Логіка процесу навчання в контексті компетентнісного підходу складається із двох взаємодоповнюючих логік: логіки навчання предмета й логіки розвитку учнів засобами предмета.

Компетентнісний підхід у навчанні передбачає застосування загальноприйнятої методики формування ключових компетентностей і визначення адекватних засобів їхньої реалізації. Цей підхід спонукає до зміни навчального процесу, бо формування компетентностей потребує створення певних навчальних

ситуацій, які можуть бути реалізовані в спеціальних навчальних середовищах, що дають змогу викладачеві моделювати й здійснювати ефективний контроль діяльності учнів у цьому модельному середовищі.

Отже, для професійно-технічної освіти XXI століття є характерними такі тенденції: інтернаціоналізація змісту професійно-технічної освіти, досягнення стандартів міжнародного рівня; необхідність передбачити у змісті освітньої програми не вивчення конкретної професії, а освоєння ключових і професійних компетенцій, що дають змогу швидко реагувати на зміни ринку праці; безперервність професійної освіти упродовж усього життя людини; перехід від предметного навчання до міжпредметно-модульного на компетентнісній основі, що забезпечує гнучкість професійної освіти; запровадження «мобільних професійних модулів».

## Розділ 2

# ПРОБЛЕМА ПРОФЕСІЙНОЇ МОБІЛЬНОСТІ В КОНТЕКСТІ МІЖДИСЦИПЛІНАРНОГО ПІДХОДУ

### 2.1. ПРОФЕСІЙНА МОБІЛЬНІСТЬ ЯК ФІЛОСОФСЬКА І СОЦІОЛОГІЧНА КАТЕГОРІЯ

Реформаційні процеси в економіці України, що відбуваються протягом останніх десятиліть, супроводжуються прискоренням як соціальної, так і професійної мобільності населення. Причиною цих процесів є різке падіння рівня життя більшості українців та прогресуюча поляризація населення за доходами і наростання нерівності соціальних можливостей для індивідів з різних прошарків та істотна зміна системи критеріїв оцінки успіху й наростання тенденції поширення неінституціоналізованих каналів соціальної мобільності. Важливою проблемою, що нині турбує дослідників як в Україні, так і в інших державах, є проблема конкурентоспроможності працездатних громадян, а отже і їх здатності до професійної мобільності.

Емпіричне вивчення процесів мобільності розпочалося в країнах Європи (Великобританія, Швеція) з середини ХХ століття. Але те, як проводити дослідження, які використовувати поняття, яку залучати статистику для обробки емпіричної інформації стає відомим з праць американських дослідників (С. Ліпсет, Р. Бендікс, П. Блау, О. Данкен, Д. Фрезерман, Р. Хаузер). На

думку П. Блау та О. Данкена, емпіричне дослідження мобільності повинно зосереджуватися на аналізі умов, що впливають на професійні досягнення в межах конкретного суспільства.

Поділ праці в розвитку людського суспільства спричинив появу професій. Підтвердження цього знайшли у роботах французького соціолога Е. Дюркгейма, який наголошував, що поділ праці є головним чинником суспільного прогресу. Якщо спочатку суспільство існувало з механічною солідарністю і складалося з людей максимально схожих одне на одного (однакові знання, уміння та навички, виконання однакових функцій), то у міру поглиблення поділу праці люди все більше стали різнитися одне від одного. Поступово виникає суспільство з обмеженою солідарністю і воно зберігає свою цілісність подібно організму, де кожна складова має свою фізіономію і автономію [148].

З огляду на цей факт, відомий російський філософ і соціолог П. Кропоткін вказував на необхідність розвитку в майбутніх фахівців професійної мобільності. Високо оцінивши «московську систему навчання», розроблену Д. Советкіним, науковець звернув увагу на те, що вона вчить не просто ремесла, а методів роботи і дає «загальні правила для вивчення різноманітних ремесел», пізнання загальних принципів машин, інструментів, трудових дій тощо [246, с. 170].

Основою для вивчення такого феномена, як професійна мобільність стали праці Е. Дюркгейма та М. Вебера. Фундаментальною базою їх досліджень став функціональний підхід, спрямований на аналіз професійної мобільності як соціального явища.

Для оцінки еволюції відносин «людина – праця» та характеристики індивідуалізації соціальної поведінки Е. Дюркгеймом було введено поняття «пластичність», що відображає здатність і можливість індивіда формувати свою працю, свої професійні орієнтації й перспективи. Характерною ознакою «пластичного» працівника науковець називає постійне внутрішньо детерміноване підвищення рівня його конкурентоспроможності, виявлення нових можливостей своєї професії й нових форм професійної самореалізації. Таким чином еволюція ставлення до праці привела до актуалізації здатності індивіда формувати зміст професійної ролі відповідно до власних цілей і можливостей [148]. Так, К. Маркс свого часу піддав ретельному аналізу сам процес праці, визначив його найважливішу роль у життєдіяльності індивіда й суспільства, а також його безпосереднє ставлення до процесу формування професійної мобільності фахівців. Він писав, що «поділ праці



усередині сучасного суспільства характеризується тим, що воно породжує спеціальності, відособлені професії» [255, с. 159]. Працівники однієї професії становлять професійну групу, члени якої звичайно мають однакову спеціалізацію й загальні службові інтереси. Професійні групи – широкі соціально-професійні спільноти, які входять у соціальну структуру суспільства [449].

Зміна соціальної структури суспільства П. Сорокіним визначається як соціальна циркуляція [456]. Він виділяє такі канали соціальної циркуляції, як: безробіття, армія, освіта, професія, місце проживання тощо. Відомо, що із соціологічної точки зору люди в суспільстві можуть бути наділені набором певних соціальних характеристик, таких як стать, вік, професія, місце проживання, освіта, майнове становище, походження тощо. При певному наборі й типології цих характеристик в індивідів, їх можна помістити в певне місце соціального простору. Одержана в такий спосіб якась соціальна диференціація є соціальною структурою суспільства.

Процес переміщення індивіда у соціальному просторі С. Фролов називає процесом мобільності [510]. Ми погоджуємося з думкою окремих авторів (С. Константиновим, Б. Луговцевою, Л. Євдокимовою), що ці канали, крім безробіття, існували і в радянські часи [232]. Проте на сучасному ринку праці досить поширеним є явище, за наявності якого «серед працездатних громадян, які свідомо обрали якусь професію і оволоділи нею, є люди, що змушені перенавчатися і працювати за іншою професією» [232, с. 2]. З нашої точки зору, серед цих людей знайдуться такі, що не завжди будуть готові до професійної мобільності.

Досліджуючи професійну мобільність у науці, С. Кутель визначає її як один з видів трудової мобільності, що включає всі зміни становища працівників або їхніх груп у сформованій професійній структурі суспільства [250, с. 75]. Об'єктивною основою мобільності окремого працівника або групи є зміни в змісті й характері праці (предметі, методах, цілях). У суспільстві такою основою служать зрушення в структурі суспільного виробництва. К. Маркс розкрив зв'язок між цими зрушеннями й динамікою структури суспільної праці в загальному законі зміни праці [255, с. 103–104].

Розшарування суспільства, розподіл на класи, групи (страсти) науковці називають стратифікацією [456, 232]. А оскільки це явище спостерігається між людьми у певному соціальному просторі, то має місце поняття «соціальна стратифікація» [407].

Розглянемо деякі із найпоширеніших теорій соціальних стратифікацій суспільства. Тривалий час у науці про суспільство помітне становище займала стратифікаційна теорія К. Маркса (марксизм). У нашій країні їй надавалося зовсім особливе ідеологічне значення, тобто виділялося два основних класи: клас буржуазії (власників) і клас пролетаріату (незаможних, найманих робітників). В основі теорії марксизму лежать відносини власності на засоби виробництва. Всі інші критерії диференціації суспільства значимі або для неосновних класів, або для виділення груп і страт усередині основних. Відносини між класами – відносини експлуатації, а саме: присвоєння чужої неоплаченої праці. Боротьба основних класів, розвиток продуктивних чинностей – джерело розвитку й прогресу всього суспільства.

Із часом і набуттям історичного досвіду теорія К. Маркса зазнавала критики, доповнювалася. Основою для видозміни марксизму було усвідомлення того, що економічні причини (економічний детермінізм) не є єдиними причинами суспільного розвитку. На цьому «ґрунті» виникає неомарксизм. Теоретиками цього напрямку були П. Хірст, Б. Хіндес, А. Пржеворські.

Один з напрямів стратифікаційних теорій є функціоналізм, який розвивався паралельно з марксизмом й одержав найбільше поширення в 40–60-х роках ХХ століття в американській соціології (Т. Парсонс, К. Девіс, У. Мур). Логіка функціоналістів полягає в тому, що роль класів «відіграють» статусно-престижні професійні групи, а роль класової боротьби – конкуренція за більш престижні місця в безперервній статусній шкалі, що складається з безлічі професійних груп (саме так виглядає стратифікаційна схема суспільства в трактуванні функціоналістів). У результаті цієї конкуренції досягається «функціональність усього організму».

Засновником іншого напрямку (веберіанства) є німецький соціолог, історик М. Вебер, який приймаючи «марксову точку зору про те, що клас базується на об'єктивно даних економічних умовах», стверджує, що поділ виникає не тільки на основі ставлення до засобів виробництва, але й в результаті «економічних розходжень, прямо не пов'язаних із власністю», таких як професійна майстерність або кваліфікація. Ці якості впливають на види роботи, виконуваних людьми, на одержуваний ними дохід і, в кінцевому підсумку, на рівень життя. Окрім класової, М. Вебер вводить дві інших підстави соціальної стратифікації – статус і партійну приналежність. Статус в інтерпретації М. Вебера «характеризується розходженнями між соціальними групами за соціаль-

ним престижем, яким вони володіють один відносно одного». Партія, за твердженням М. Вебера, «є важливим аспектом влади й може впливати на стратифікацію незалежно від класової й статусної приналежності». У партії можуть об'єднуватися люди незалежно від їхньої класової приналежності.

Якщо К. Маркс зводив статусні й партійні розходження до класових відносин, то М. Вебер переконливо доводив, що саме статус і партійність можуть впливати на економічні умови життя індивідів і груп, а отже, класів. Хоча певний вплив класового поділу на статус і партійність М. Вебер допускає. Його праці показують, що інші види стратифікації, крім класової, сильно впливають на життя людей.

На думку Н. Аітова, наведений історичний огляд теорій стратифікації вказує, що загальним для всієї історії людства є існування нерівності між людьми в кожній формації, навіть у первісному суспільстві. Але протягом всієї історії існування людства не було однакової соціальної структури – скрізь основа соціального розподілу була різною [6].

У праці «Соціальна стратифікація і мобільність» П. Сорокін визначає соціальну стратифікацію як диференціацію якоїсь певної сукупності людей (населення) на класи в ієрархічному ранзі. Вона знаходить вираження в існуванні вищих і нижчих прошарків. Її основа й сутність – у нерівномірному розподілі прав і привілеїв, відповідальності й обов'язку, наявності або відсутності соціальних цінностей, влади й впливу серед членів того або іншого суспільства [597].

У наукових джерелах знаходимо різне визначення соціальної структури. Так, Л. Іонін у статті «Культура і соціальна структура» наводить шість визначень цього поняття зарубіжних і вітчизняних авторів. Аналізуючи їх, науковець робить висновок про те, що вони не мають принципових розходжень, а мають загальний істотний недолік [187]. З одного боку, соціальна структура є системою відносин, що об'єднують суспільство, а з другого, – це сукупність статусів, груп, прошарків або класів, організована в ієрархічному порядку, тобто не рівних стосовно певних ціннісних категорій (ресурсів, власності, розподілу, привілеїв тощо). Ми погоджуємося з думкою Л. Іоніна, що у визначенні поняття «соціальна структура» обов'язково повинен ураховуватися момент соціальної нерівності, чого немає в інших визначеннях. Це і є, на думку науковця, основним недоліком.

Протягом свого життя люди можуть мігрувати із класу в клас, створювати нові групи, тобто має місце прояв різних форм соціальної стратифікації та безліч варіантів угруповань людей за соціальними ознаками (за приналежністю до держави, релігії, національності, професії, економічного статусу, політичних партій, статі, віку та ін.). Це явище називається соціальною мобільністю, або соціальною циркуляцією [232].

У суспільстві перехідного типу, яким є сучасна Україна, особливо важливим є вивчення і прогнозування процесів соціальної стратифікації і мобільності та чинників, що їх визначають. Переважна більшість сучасних соціологів, які вивчають процеси стратифікації і мобільності, сходяться на думці, що в основі систем стратифікації лежать такі чинники як влада, дохід і освіта. І в залежності від того, яка із соціальних ознак лежить в основі класифікації людей у суспільстві, існує значна кількість теорій і напрямів соціальної стратифікації: за економічною ознакою (Платон, Вольтер, Ф. Гізо, У. Годвін, Е. Бернштейн та ін.), за політичною ознакою (А. Гельвецій, А. Сен-Симон, Б. Бауер, Ж. Блондель та ін.), за професією (Ж. Тюрго, К. Бюхер, Г. Шмоллер, Ф. Тауссінг та ін.). З часом окремі вчені (К. Маркс, А. Сміт, К. Каутський) стали враховувати при описі соціальної стратифікації суспільства всі вище перераховані ознаки (хоч і не повністю).

Проаналізувавши наявні теорії щодо соціальної стратифікації, П. Сорокін зводить їх до трьох основних форм, що існують в суспільстві одночасно: економічна, політична і професійна [456]. Він стверджує: всі вони тісно переплетені. Люди, що належать в якомусь відношенні до вищого прошарку, як правило належать до того ж прошарку і за іншими параметрами, і навпаки.

Перше визначення поняття «соціальна мобільність» належить П. Сорокіну, наукові праці якого є енциклопедичними для дослідників мобільності. У праці «Соціальна стратифікація і мобільність» Він дає визначення соціальної мобільності та описує її як «певний перехід індивіда або соціального об'єкта (цінності), тобто всього того, що створено або модифіковано людською діяльністю, з однієї соціальної позиції до іншої» [456, с. 373]. Професійну мобільність П. Сорокін визначає як основний компонент соціальної мобільності. Такої ж думки дотримується і Н. Сидорова, яка вважає, що професійна мобільність є особливим видом соціальної мобільності [440, с. 13]. З огляду на це, ми вважали за необхідне більш детально зупинитися на розгляді понять «мобі-

льність», «соціальна мобільність» та «професійна мобільність» у трактуванні соціологів.

Мобільність з точки зору чеського соціолога Н. Форманека, є спеціальною концепцією і методом у межах теорії і методів соціології, що досліджує «масові пересування індивідів (прошарків, груп), що виникають з руху, зміни, розвитку соціально-класової структури» [314, с.10].

Поняття «соціальна мобільність» у тлумачному словнику «Соціальні технології» замінене на «соціальний розвиток» і тлумачиться як процес, у ході якого відбуваються істотні кількісні і якісні зміни в соціальній сфері. При цьому зазначається, що не всі соціальні зміни являють собою розвиток, а тільки такі, при яких одні соціальні явища замінюються явищами більш високого рівня або здійснюється перехід на інший рівень (прогресивний і регресивний розвиток) [461, с. 194–195]. «Російська соціологічна енциклопедія» визначає соціальну мобільність, як «зміну індивідом, сім'єю місця в соціальному статусі суспільства» [416, с. 290]. С. Ліпсет та Р. Бендікс розглядають соціальну мобільність залежно від розшарувань у суспільстві за рівнем прибутку і місцем в ієрархії престижу [416, с. 290, 462, с. 205]. Тож, соціальна мобільність – природний і нормальний стан суспільства. Проаналізувавши ситуацію, що виникла в суспільстві, П. Сорокін визначив соціальний стан людини: 1) соціальний простір – це народонаселення Землі; 2) соціальний стан – це сукупність його зв'язків з усіма групами населення, усередині кожної із цих груп, тобто з її членами; 3) становище людини в соціальному всесвіті визначається шляхом установаження зв'язків; 4) сукупність таких груп, а також сукупність станів усередині кожної з них становлять систему соціальних координат, що дає змогу визначити соціальний стан будь-якого індивіда. Пересування індивіда у соціальному просторі буде можливим за таких умов: важливість заняття (професії) для виживання й функціонування групи та рівень інтелекту, необхідний для успішного виконання професійних обов'язків [456, с. 354].

Для того щоб пояснити переміщення в параметрах соціального простору П. Сорокін вводить такі поняття, як горизонтальна і вертикальна соціальна мобільність. Під горизонтальною мобільністю розуміють перехід з однієї соціальної групи в іншу, причому групи розташовані на одному рівні суспільної стратифікації. Під вертикальною мобільністю мають на увазі переміщення індивіда з одного прошарку до іншого. Виявляючи механізми

«вертикальної циркуляції» П. Сорокін вивчив і виявив канали переміщення людей із одного прошарку в інший, вгору або вниз. Причому залежно від напрямку самого переміщення, можна говорити про висхідну й спадну мобільність, тобто про соціальний підйом і соціальний спад. Основною функцією соціальної мобільності виступає процес перерозподілу робочої сили на ринку праці (галузеве, територіальне та ін.) і зміна професійної структури суспільства внаслідок нерівномірності флуктації (флуктуації) різних професійних груп. Таке трактування представлене в зарубіжній соціології (Р. Еріксон, Д. Голдторп) і вітчизняній соціології (Т. Заславська, Р. Ривкіна) [570, 164, 165].

У свою чергу, і висхідна і спадна мобільність може бути індивідуальною, коли на інший соціальний рівень переміщується окремих індивід, або ж груповою, коли статус змінює вся група, до якої належить індивід. Для того, щоб досягти більше високого статусу, індивід повинен перебороти перешкоди між групами або прошарками. З метою кількісної оцінки процесів мобільності в соціології використовують показники швидкості й інтенсивності соціальної мобільності.

Соціальна мобільність постійно призводить до виникнення нерівності індивідів, що відрізняються своїми статусами за рядом підстав, що і є критерієм соціальної диференціації. Наукові дані про соціальну мобільність виступають індикатором стану сучасного суспільства. Мобільність розглядається в просторі (соціальному) і в часі (міжгенераційна та внутрігенераційна). Інтенсивність соціальної мобільності залежить від соціально-економічного розвитку суспільства, уповільнення темпів розвитку викликає й уповільнення соціальної мобільності [105].

Як свідчать результати досліджень, соціальна мобільність буває двох видів, а саме: мобільність як добровільне переміщення в рамках соціальної ієрархії і мобільність, що пов'язана зі структурними змінами, наприклад з індустріалізацією або демографічними чинниками. В індустріально розвиненому і стабільному суспільстві зі зростанням потреби у кваліфікованих робітничих кадрах переважає висхідна вертикальна мобільність. Зауважимо, що висхідна мобільність більшою мірою пов'язана з добровільним переміщенням, «... тоді як протилежний напрям рідко є результатом вільного вибору, а майже завжди визначається неприємною необхідністю» [456, с. 355]. У кризовому суспільстві у зв'язку із скороченням робочих місць переважає «спадна мобільність». Отже, будь-яке соціальне переміщення відбуваєть-

ся не тільки як результат бажання індивіда, але й через потребу подолання різних перешкод з урахуванням стартових можливостей мобільності.

Основною перешкодою для соціально-економічної мобільності в стратифікованих суспільствах є наявність специфічних «сит», які ніби просіюють індивідів, надаючи можливість одним переміщатися нагору, гальмуючи просування інших. Це «сито» і є механізмом соціального тестування, відбору й розподілу індивідів по соціальних стратах. На думку І. Смирнової, як правило, вони збігаються з основними каналами вертикальної мобільності, тобто школою, армією, професійними, економічними й політичними організаціями [10, с. 16]. Таким чином, якщо соціальну стратифікацію розуміти як процес розподілу індивідів і статусних груп по соціальних «комірках», то мобільність є тим механізмом, що забезпечує цей розподіл.

Емпіричні дослідження, що проводилися в різних країнах у середині ХХ століття, показали визначальну роль професійних досягнень для процесу соціальної мобільності. В праці американських соціологів С. Ліпсета та Р. Бендікса «Соціальна мобільність в індустріальному суспільстві» наводиться визначення мобільності як переміщення з групи зайнятих переважно розумовою працею [62]. Зауважимо, що завдячуючи їм професійна мобільність набула статусу самостійного предмета дослідження. У зв'язку із цим виникла потреба у визначенні поняття «професійна мобільність», яке стало предметом дослідження з початку 1950-х рр. Спочатку його тлумачили як зміну різних видів занять або професій, що належать до основних видів праці: фізичної, нефізичної та фермерської. Стосовно професійної мобільності науковці вважали, що її суть може бути розкрита на основі таких емпіричних показників:

- переміщення покоління «дітей» по лінії фізична праця – нефізична праця – фермерська праця в порівнянні з поколінням «батьків»;

- оцінка спадкування престижних і непрестижних занять (престижні заняття визначаються як пов'язані з нефізичною працею, а непрестижні – з фізичною й фермерською працею);

- визначення інтенсивності висхідної, спадної й загальної вертикальної мобільності [588].

Запропонована С. Ліпсетом і Р. Бендіксом концепція була однією зі спроб розробки теоретичної моделі власне професійної мобільності, однак, на думку вчених (В. Новиков), вона мала ряд

істотних недоліків: відсутність послідовного розмежування професійної мобільності від інших видів соціальної мобільності; розроблена авторами методологія дослідження не визначала повною мірою емпіричні критерії професійної мобільності, обмежуючись констатацією єдиного критерію зміни праці трьох типів; у концепції не приділялося належної уваги аналізу професійної кар'єри усередині одного покоління [341, с. 16–17].

Професійна мобільність є «умовою і наслідком професійного розподілу праці відповідно до потреб суспільства шляхом зміни професії, освоєння нових професій,...» [105, с. 181]. Професійна мобільність розглядається як «зміна трудової позиції або ролі робітника, зумовлена зміною місця роботи чи професії [191, с. 14]».

Як зауважує С. Кугель, якщо за радянських часів головним стимулом професійної мобільності були науково-технічні досягнення, завдяки яким з'являлися нові професії, що потребували підвищення кваліфікації чи перекваліфікації робітників, то сьогодні на перший план виходять чинники розвитку ринкових відносин [250]. Не можна залишати поза увагою суб'єктивний аспект професійної мобільності, коли зміна інтересів робітника спричинює прийняття рішення про зміну місця роботи чи навіть професії. Для того, щоб цей акт відбувся, з характерологічної точки зору особистість повинна володіти певними якостями, а саме: підготовленістю та схильністю до зміни виду професійної діяльності. Тож, як бачимо, професійна мобільність містить такі аспекти: об'єктивний (науково-технічні та соціально-економічні передумови та власне процес зміни професії), суб'єктивний (зміна інтересів викликає зміну місця роботи чи професії) та характерологічний (сформованість готовності до професійної мобільності).

Подальші дослідження професійної мобільності в західній соціології в 70-х роках ХХ століття здійснювалися такими вченими, як П. Блау та О. Данкен. Науковці спробували розробити однакову систему професійної структури суспільства й увести складні статистичні методи й процедури аналізу професійної мобільності [568]. Вони намагалися вирішити проблему ефективності й справедливості відносно соціальної мобільності в американському суспільстві [563, с. 2–5]. У ході дослідження основний акцент ними був зроблений на аналізі тих умов, які впливають на професійні досягнення й мобільність у межах інституціональних розходжень конкретного суспільства. Важливим досягненням дослідників стало використання множинної регресії, що дос-



ліджує вплив двох і більше змінних на критерій. Недоліком досліджень П. Блау та О. Данкена було те, що вони не розкрили вплив соціальної мобільності на спосіб життя, психологічний та культурний аспекти.

У 80-х роках ХХ століття з'являється покоління дослідників соціальної мобільності (Л. Джонс, Д. Голдторп, Р. Еріксон, Д. Фітерман, Р. Хаузер та ін.), які зробили спробу порівняти соціальну мобільність різних поколінь. Ними було встановлено, що коефіцієнт мобільності, що показує нерівні можливості різних поколінь, не змінюється й залишається стійким в індустріальних суспільствах протягом певного часу [573]. Модель соціальної мобільності Д. Фітермана, Л. Джонса й Р. Хаузера давала можливість вивчати основні зразки імобільності та обміну між п'ятьма професійними стратами. У результаті ними були зроблені такі висновки:

- для верхнього й нижнього прошаркам стратифікаційних шаблів є характерним низький рівень соціальної мобільності;

- найбільша рухливість властива середнім та проміжним прошаркам;

- у вершині й основі соціальної піраміди існують перешкоди, що вказують на наявність меж між верхнім і нижнім класами;

- індивіди мають більш-менш рівні можливості, як для висхідної, так і для спадної рухливості [573].

У своїх працях Р. Хаузер, обґрунтовує ідею «специфічних форм мобільності», характерних не стільки для одного типу суспільства, скільки для одного типу культури [583]. Набуває поширення культурологічне трактування мобільності, що розглядається як одна з основних характеристик певної, головним чином західної традиції.

У 80-х роках ХХ століття з'являються праці радянських соціологів (С. Макеєв, А. Вишняк, В. Тарасенко, Т. Заславська, Р. Ривкіна та ін.), у яких аналізуються методологічні, методичні й організаційні проблеми вивчення соціальної структури в динаміці, а також досліджуються тенденції і спрямованості соціальної мобільності різних груп і верств населення [305, 308].

Наприкінці 1980-х – напочатку 1990-х років зростає інтерес до професійної мобільності в зарубіжній соціології, зокрема до вивчення її соціокультурних аспектів. Серед найбільш значних узагальнюючих виділяють праці Б. Вегнера, Д. Голдторпа, Р. Еріксона та ін., які розглядають соціокультурну мобільність як «сукупність елементів внутрішнього життя соціальних суб'єктів,

об'єднаних у цілісну систему, що забезпечує той ступінь суб'єктної рухливості, що потрібна для адаптації до навколишнього середовища або для активного впливу на неї» [570, 577].

Як відомо, Д. Голдторпом та Р. Еріксоном був розроблений проект «Порівняльний аналіз соціальної мобільності в індустріальних країнах» (CASMIN), що був задуманий як розширене дослідження міжпоколінної соціальної мобільності в 13 країнах. При цьому науковці соціальну мобільність розглядають із двох точок зору. По-перше, як певну форму мобільності, якій властива більша відкритість, вони вважають метою, якої необхідно домагатися. По-друге, можливість домогтися визначеної мети залежить від того, яка форма соціальної мобільності існує в цьому суспільстві на даний момент, і від того, наскільки вона відповідає ідеалам відкритості [569]. Аналіз соціальної мобільності Д. Голдторп і Р. Еріксон проводили за допомогою моделі «постійної соціальної плинності», що демонструє наявність зв'язку між класом за походженням і класом за призначенням, між класом за походженням і групою та між класом за призначенням і групою.

Якщо в зарубіжній соціології дослідження професійної мобільності проводилися давно й систематично, то в нашій країні (зокрема у Радянському Союзі) до вивчення професійної мобільності вчені звернулися лише в 1960-ті роки. Основний акцент радянські вчені зробили на вивченні трудових і міграційних переміщень, що було пов'язане з необхідністю розв'язання соціально-економічних проблем та недостатньою ефективністю сформованого розподілу працівників між місцями суспільного виробництва й сферами зайнятості й переміщень працівників між цими місцями. Так, Т. Заславська вперше застосовує термін «трудова мобільність» для аналізу процесів зміни праці в нашій країні, розглядаючи її як зміну працівниками місця роботи: «Переміщення працівника з одного робочого місця на інше являє собою той елементарний акт, з безлічі яких складається глобальний процес трудової мобільності» [165, с. 17]. Трудова мобільність, крім переміщень із одного робочого місця на інше, включає також зміну рівня кваліфікації, пересування робочої сили між галузями господарства, територіальні переміщення робочої сили, зумовлені зміною роботи [165].

Серед досліджень, присвячених мобільності, зокрема структурної та циркулюючої, є з одного боку, спроби представити математичні моделі, що дають змогу відділити один вид

мобільності від іншого, а з другого, висловлюються сумніви щодо можливості відділення структурної мобільності від циркулюючої. Для характеристики ступеня «відкритості» соціальних груп Ф. Гажо пропонує використовувати показники мобільності [86].

Різні напрями соціальної мобільності, у тому числі її професійний аспект, висвітлювалися в ряді праць, присвячених аналізу руху робочої сили й плинності кадрів. «Просування працівника в результаті підвищення його освітнього рівня, кваліфікації, накопиченого досвіду й т.п. до більш складної праці можна розглядати як переміщення «по вертикалі», тобто як соціальне сходження» [250]. Такої ж думки дотримується і А. Мудрик, який вважає, що «професійна мобільність – просування індивідів через різні рівні в ієрархії положень зайнятості» [322, с. 189]. На наш погляд, такий підхід до трактування поняття «професійна мобільність» не зовсім розкриває його сутність і, на нашу думку, потребує більш детального та всебічного обґрунтування.

За визначенням С. Кугель, мобільність – складне поняття, що включає в себе комплекс різних компонентів – аспектів, рівнів, критеріїв. Особливостями мобільності є її різноплановість, багатоаспектність і багатофакторність. Автор, на наш погляд, правильно визначає універсальність цього поняття для розв'язання суперечностей освітнього процесу та дотримання його логіки [250].

Розглядаючи професійну мобільність з погляду соціологічного, Л. Лесохіна також висловлює думку, що вона явище багатоаспектне. З одного боку – це зміна позицій, зумовлена зовнішніми обставинами (відсутність робочих місць, низька заробітна плата, побутова непорядкованість тощо). У цьому випадку мобільність продиктована необхідністю адаптуватися до реальних життєвих ситуацій. З іншого, мобільність можна розглядати як внутрішнє самовдосконалення особистості, засноване на стабільних цінностях і потребі у самовдосконаленні [266].

Досліджуючи неінституціоналізовані канали розвитку професійної мобільності, О. Посухова розглядає професійну мобільність населення як соціальний феномен і пов'язує її із соціальною нерівністю. Науковець досліджує професійну мобільність не крізь призму традиційних інституціоналізованих каналів (визначені законодавчо), а крізь призму неінституціоналізованих, а саме: іллегальні (інтимно-особистісний напрям та

патрунування – земляцтво, родинні стосунки, знайомство, дружба, наближеність до політичної еліти тощо) та нелегальні канали [384]. Водночас, М. Руткевич та Ф. Філіппов, аналізуючи проблеми соціальних переміщень, дійшли висновку, що в соціалістичному суспільстві в результаті докорінної зміни соціально-класової структури зникає більшість фактичних перешкод для соціальних переміщень, якісно змінюються характер і соціальні наслідки цих переміщень і, нарешті, змінюється характер тих стимулів, які спонукають людей змінювати свій соціальний стан [422, с. 40]. Автори доводили, що соціальні переміщення в СРСР стають однією з форм поступового стирання соціальних розходжень, а вертикальна градація існує остільки, оскільки ще є нерівність за рівнем складності праці.

Відомі соціологи (Р. Бендікс, Д. Гласі, Г. Зеттерберг, С. Ліпсет, С. Міллер, Г. Уайт та ін.) на початку 50-х років ХХ століття вводять поняття «індустріалізації», припускаючи, що остання збільшує можливості у висхідній соціальній мобільності для індивідів з різних соціальних груп. Вони хотіли довести, що показник соціальної мобільності в індустріальних країнах вищий, ніж у країнах з нижчим рівнем індустріалізації [588, с.13]. У своїх дослідженнях науковці (Р. Бендікс, С. Ліпсет, Г. Зеттерберг та ін.) фіксували переміщення від фізичної до розумової праці, з фермерства в промисловість, від виконавської до управлінської праці. Однак їхня гіпотеза не дістала підтвердження, оскільки виявилось, що загальний рівень соціальної мобільності для різних суспільств майже однаковий.

Більшість західних соціологів домінуючим чинником соціальної мобільності називають економічний, який стає базовим і в Україні, адже сьогодні багатство стало загальноновизнаним критерієм соціального успіху, соціальної захищеності і можливості просування у вищі страти.

В індустріальному суспільстві розвиток передових технологій дає поштовх для появи нових професій, що потребує, з одного боку, високої кваліфікації і підготовки, а з іншого, нові професії є високооплачуваними і престижними. Тому, другим чинником соціальної мобільності вважається професія. Внаслідок цього зростає рівень мобільності як добровільної, орієнтованої на досягнення, так і вимушеної, яка спричинюється необхідністю підвищення кваліфікаційного рівня.

Соціальна мобільність зумовлюється особливостями, масштабами та тенденціями динаміки трансформації соціальної

структури і визначається комплексом таких чинників як: структурні зміни в економіці; зміни в системі зайнятості; зниження рівня життя переважної частини населення; соціальна аномія (руйнування однієї ціннісно-нормативної системи й несформованість іншої); соціальна депривація (обмеження доступу до матеріальних благ) [105].

Досліджуючи внутрішньогенералізаційну соціальну мобільність в суспільстві напіввідкритого типу, Л. Кансузян виділила значимі детермінанти соціальної мобільності на двох рівнях: на макрорівні (соціально-класові відносини, соціальна політика, науково-технічний прогрес, соціально-історичний чинник) та на мікрорівні (класова приналежність, соціальне походження, територіальна позиція, умови праці, галузь, освітня та професійна підготовка; природний підрівень – стать, вік). Водночас вона виділила три соціальні групи за ступенем інтенсивності мобільності: мобільні; помірковано мобільні; іммобільні [198].

Отже, соціальна мобільність ґрунтується на сукупності різних шляхів взаємин між індивідом і суспільством (групою, соціальним прошарком), що складаються в постійно мінливих умовах. Зважаючи на те, що у взаєминах суспільства й людини активну роль відіграє людина, то майбутньому кваліфікованому робітнику необхідно бути адаптивним, комунікативним і толерантним. Активність, динамічність індивіда визначається рухливістю, мінливістю його внутрішнього стану, тобто соціокультурною мобільністю. З огляду на те, що ініціатором соціальних змін, збудником переходу потенційного буття в актуальне є соціокультурна мобільність, то її актуалізація являтиме собою об'єктивні зміни в соціальному стані суб'єкта, зміні його соціального статусу, позицій, ролі тощо.

Вивчаючи категорію «соціокультурна мобільність» з позицій філософії, І. Василенко зазначає, що вона є важливим атрибутом соціального буття, яке може бути представлене як спосіб існування відкритої нелінійної системи, утвореної взаємодією соціальних суб'єктів і динамічних й статичних елементів, що включає в себе, константні й змінні складові. Учений вважає, що в цій взаємодії ініціатором змін виступає занепокоєння духу особистості, її одвічна незадоволеність способом існування. Постійними елементами соціального буття виступають такі категорії й поняття, як менталітет, соціальна пам'ять, духовний стрижень особистості, стабільне «ядро», утворене цінностями високого рангу. До динамічних же елементів належать: «соціальна

зміна», «соціальний процес», «соціальна динаміка». У випадку, коли зовнішня сторона змін через зміни в соціальній системі відбивається у взаємному розташуванні підсистем, можна говорити про об'єктивну складову, а от суб'єктивна складова представлена соціокультурною мобільністю особистості, що нас і цікавить найбільшою мірою. При цьому, як зазначає І. Василенко, соціокультурна мобільність визначається внутрішнім енергетизмом особистості, її внутрішньою потенцією й обумовлює взаємодією двох структур: постійної (духовний стрижень, стабільне ядро, цінності вищого рангу) і змінної (гнучкість, мінливість, рухливість свідомості) [61]. Соціокультурна мобільність є досить складним утворенням і являє собою сукупність таких компонентів: способи практичного мислення, ідеологічні установки, ціннісні орієнтації особистості. Всім цим компонентам властивий різний ступінь свободи, тобто ступінь мобільності. Отже, соціокультурна мобільність складається з мінливих способів практичного мислення, що змінюються, ідеологічних поглядів, ціннісних орієнтацій, що розвиваються [61].

У цих умовах категорія «мобільність» набуває більш глибокого змісту, що дає усвідомлення того, яку роль (культурну, соціальну, професійну) може й повинна відігравати мобільність на різних кваліфікаційних рівнях у діяльності робітника, а його професійна підготовка справді виконувала свою випереджальну функцію й відповідала б сучасним вимогам розвитку особистості, виробництва, суспільства й держави. Тому, варто розглядати категорію «мобільність» як інтегральне поняття, тобто не тільки в антропологічному, соціологічному плані, а також у філософському й психолого-педагогічному.

Основою філософського підходу до проблеми формування професійної мобільності є праці Е. Дюркгейма, М. Вебера, А. Шюца, М. Шелера та інших науковців. У їхніх працях розкривається сутність категорії «мобільність» крізь призму основних законів діалектики. Поетапне нагромадження кількісних змін і їх перехід на певній стадії в корінні якісні зміни забезпечує розвиток. Якщо кількісні зміни відбуваються шляхом поетапного нагромадження, то перехід до нового якісного стану здійснюється у формі стрибка. У структурі процесу мобільності цей стрибок представлений розривом зі старим і адаптацією до нового. Пізнання вказаних динамічних властивостей є основою для прогнозування характеру професійної діяльності.

Важливу роль у розумінні сутності мобільності відіграє й діалектичний закон єдності й боротьби протилежностей. Цей закон пояснює сутність джерела руху й розвитку об'єктів, процесів, явищ. Механізм реалізації мобільності в житті суспільства пояснюється дією саме цього закону при розв'язанні суперечностей в освітньому процесі. Так, кваліфікаційна мобільність свідчить не тільки про посадове просування, а й характеризує професійну та галузеву стабільність працівника. Цей двосторонній діалектичний процес органічно поєднує зовнішні суперечливі один одному елементи – наявні у працівника здатності і передумови до вертикального руху, з одного боку та його можливості «втриматися» у професії або галузі протягом певного періоду його трудової діяльності – з другого.

Отже, соціологи виділяють динамізм розвитку суспільства як основний чинник, що зумовлює характер і зміст соціальної й професійної мобільності. З огляду на соціальний аспект феномен професійної мобільності розглядається як складова соціальної мобільності, що являє собою будь-який перехід індивіда або соціального об'єкта (цінності) з однієї соціальної позиції в іншу. Відповідно до цього професійна мобільність – це зміни позиції індивіда в професійно-кваліфікаційній структурі суспільства; це становище, яке індивід здатний зайняти в суспільстві (як правило, це ознака відкритого або закритого характеру системи певного суспільства), це зміна індивідом чи групою осіб однієї професії на іншу. Вирізняють вертикальну професійну мобільність (переміщення вгору-вниз у професійно-кваліфікаційній структурі) та горизонтальну мобільність (переміщення без якісної зміни професії і кваліфікації). Професійна мобільність може бути висхідною або спадною, індивідуальною або колективною. Колективна професійна мобільність досягається через закриття професій за рахунок професіоналізації.

## 2.2. ПРОФЕСІЙНА МОБІЛЬНІСТЬ ЯК ЕКОНОМІЧНА КАТЕГОРІЯ

Успіх соціально-економічних реформ залежить від того, наскільки ефективно ринок праці забезпечує розподіл та перерозподіл робочої сили у відповідь на зміни в економіці, виробничих технологіях та суспільному житті країни. Одним із індикаторів, що характеризує ринок праці, є мобільність робочої сили. Мобільність робітників є економічною категорією, що становить безумовний інтерес з точки зору ефективності функціонування як економіки в цілому, так і окремого підприємства. Мобільність робітників відображає адаптацію ринку праці до структурних і кон'юктурних змін, що характеризують його гнучкість. З огляду на це, науковці в галузі економіки вважають, що дослідження процесу мобільності та регулювання зайнятості є основою для вироблення практичних рішень в області політики зайнятості, спрямованої на удосконалення адаптації ринку праці, підвищення ефективності взаємодії у системі «робітник-працедавець» [449].

На думку науковців (Е. Морильова, Н. Суртаєва), «мобільність» є виявом тенденції в діяльності людей задовольнити свої духовні та матеріальні потреби. Донедавна ця тенденція сприймалася природною. Водночас вона спричинила відторгнення людини від результатів своєї праці, соціуму, культури, а відтак – від майбутнього. А нині знайшла вираження у прагненні досягти гармонії з усім навколишнім світом та самим собою як частиною цього світу [321].

До сприйняття мобільності як економічної категорії сьогодні сформувався два підходи. З одного боку, мобільність розглядають як рух робочої сили, а з другого, як здатність і готовність робочої сили змінювати місце роботи, регіон чи сферу діяльності [174, 126, 250, 62].

Водночас є дослідження, в яких поєднуються обидва підходи. Так, М. Долішній та С. Злупко вважають, що в ринкових умовах економічна мобільність охоплює не тільки певну якісну характеристику трудового потенціалу, його здатність і готовність до змі-



ни праці, швидкої адаптації в динамічних виробничих умовах і кон'юнктурі у сфері зайнятості, але й рух зайнятих у суспільному виробництві, внаслідок чого змінюється їх структура [141]. На нашу думку, таке трактування поняття «мобільність» є неповним і не розкриває професійних якостей особистості.

Натомість в економічній літературі знаходимо дещо інші трактування поняття мобільності робітників. Для визначення мобільності робітників в англійській літературі використовують термін «labor mobility», який характеризує будь-які переміщення робітників на ринку праці. З цього погляду переміщення робітників в результаті зміни місця роботи розглядаються як частковий випадок. Пояснюється переміщення з опорою на теорію людського капіталу, теорію пошуку тощо. Показник, що використовується для характеристики мобільності робітників за такого підходу, відображає кількість переміщень робітників у результаті зміни місця роботи, а модель, що базується «на концепції людського капіталу, дає уявлення про те, хто здійснює капіталовкладення у мобільність і куди вони направлені» [552, с. 364].

Як правило, економісти орієнтуються на прообраз ідеальної моделі, так звану неокласичну модель «необмеженої» трудової мобільності або ще як її називають модель «повної конкуренції». Спираючись на її основні положення, науковці роблять висновок щодо необхідності зниження бар'єру для мобільності робітників з метою підвищення ефективності функціонування ринку праці. Іншими словами, чим вищий рівень мобільності робітників, тим менші відхилення від ідеальної конкурентної моделі і відповідно вища ефективність функціонування ринку праці [449, с. 18–19]. За наявності вільної конкуренції серед робітників і за наявності мобільної праці буде постійно діяти сильна тенденція до встановлення такого співвідношення між ставками заробітної плати і попитом, щоб усі були зайняті. Таку думку відомого англійського економіста А. Пігу, який досліджував проблеми безробіття, підтримують й інші науковці (Т. Мальтус, Д. Кейнс, Ю. Ларін) [286]. Необхідність конкуренції серед робітників різних галузей виробництва викликана ще й стрімкою зміною демографічної ситуації, що веде за собою вивільнення робочих місць через перенасичення ринку фахівцями окремих професій та відмінностями у заробітній платі. Тому основна особливість процесів мобільності кваліфікованих робітників характеризується встановленням балансу рівноваги між необхідною і фактичною структурою фахівців. Мобільність кваліфікованих робітників є тим соціальним

механізмом, який усуває або, у крайньому разі, пом'якшує дисбаланс між посталою проблемою і наявною структурою професійних кадрів.

Загалом, під мобільністю розуміється міра здатності чинника виробництва (в даному разі робочої сили) до переміщення між різними сферами виробництва. Порівняно з іншими чинниками виробництва робоча сила є мобільною як у географічному, так і у професійному відношенні, однак не завжди готова переміститися в інше місце чи навчатися іншої спеціальності [226, с. 285]. Таке трактування мобільності вказує на те, що існує ряд обмежень об'єктивного і суб'єктивного характеру, які стримують переміщення робітників. Тож, можемо говорити про те, що мобільність робітників має обмежений характер.

Зазначимо, що джерела вивчення проблеми формування професійної мобільності у дослідженні феноменів поділу праці та соціальних переміщень. Так, проблема мобільності в економіці пов'язана з розглядом професійної мобільності як елемента ринкової організації праці, а саме: відтворенням трудових ресурсів, зміною професійного і кваліфікаційного статусу робітників як виробників та споживачів матеріальних благ [191, с. 18–19]. Посилення диференціації й інтеграції соціальних структур і функцій, що охоплюють усі елементи громадського життя, у тому числі й трудової сфери, де процеси поділу й спеціалізації праці все наростають, вказує на системність суспільства [516].

Попри певні позитивні соціально-економічні зрушення в українському суспільстві протягом останніх років на регіональному рівні залишаються невирішеними проблеми розвитку трудового потенціалу і забезпечення ефективної зайнятості, збалансованості попиту та пропозиції на ринку праці, створення нових робочих місць тощо [241].

Нами виявлено, що в економічній літературі трактування понять, що стосуються переміщень робітників між фірмами і організаціями, різняться. В одних джерелах вживається термін «мобільність трудових ресурсів» (Ю. Одогов, Г. Руденко, П. Журавльов та ін.). Мобільність трудових ресурсів – це здатність (готовність) трудових ресурсів до зміни свого становища в системі зайнятості [348, с. 190]. Інші науковці (С. Роцин і Т. Разумова) «мобільність робочої сили», «мобільність робітників», «трудова мобільність» ототожнюють з плинністю робітників та їх звільненнями [417, с. 233]. Внаслідок чого з'являється незайнята частина населення і виникає безробіття.

Досліджуючи питання зайнятості та безробіття, К. Маркс обґрунтував теорію, що будується на доданій вартості, теорії росту органічної будови капіталу і законі народонаселення. Теорія доданої вартості ґрунтується на аналізі сутності і особливостей робочої сили. У країнах з ринковою економікою робоча сила є товаром особливого роду, робітник продає свою здатність до праці. У процесі виробництва він створює нову вартість, що більше вартості робочої сили, тобто роботодавець одержує додатково додану вартість. Така здатність робочої сили К. Марксом представляється як змінний капітал, що впливає на становища робітничого класу і його зайнятість. Розглянута з огляду на вартість структура, на думку К. Маркса, «визначається тим відношенням, у якому капітал ділиться на постійний капітал, або вартість засобів виробництва, і змінний капітал, або вартість робочої сили, тобто загальну суму заробітної плати» [295, с. 626]. Зацікавленість підприємців в тім, щоб індивідуальна вартість товарів на підприємстві була нижче суспільної дає їм можливість одержувати надлишкову додану вартість, що, в свою чергу, потребує збільшення витрат на постійний капітал. У результаті частка змінного капіталу зменшується, попит на робочу силу відносно знижується, кількість зайнятих збільшується повільніше у порівнянні із зростанням усього капіталу й усього суспільного виробництва. У контексті цієї проблеми і на цій основі К. Марксом сформульовано закон народонаселення, властивий капіталістичному способу виробництва, коли «робоче населення, здійснюючи нагромадження капіталу, тим самим у зростаючих розмірах виробляє кошти, які роблять його відносно надлишковим населенням» [295, с. 626].

Перенаселення, за К. Марксом, має три форми: плинну, приховану і застійну, що відповідає формам безробіття. Плинне перенаселення передбачає відштовхування і притягування робітників до роботи. У цьому випадку число зайнятих збільшується, хоча й у постійно зменшуваній пропорції порівняно з масштабом виробництва. Приховане перенаселення є більш характерним для сільського господарства, де працівники нібито і зайняті, але далеко не повністю і з першою нагодою переселяються до міста. Тут має місце як територіальна, так і трудова мобільність робочої сили. Під застійним перенаселенням маються на увазі вкрай нерегулярна зайнятість тим або іншим видом діяльності або взагалі незайнятість працюю тривалий час. Як показав історичний

досвід, застійне безробіття, характерне для багатьох країн, що, безумовно, є явищем тривожним.

Не втратила слухності думка К. Маркса про те, що при зростанні капіталу й суспільного виробництва попит на робочу силу знижується, скорочується зайнятість, а, отже, зростає безробіття [295]. Оскільки безробіття є діючим механізмом в циркуляційних процесах соціальної структури українського суспільства, то, як зауважують науковці (О. Константинов, Б. Луговцева, Л. Євдокимова та ін.), на ринку праці в сучасному кризовому його стані спостерігається таке явище, коли серед працездатних громадян, які свідомо обрали професію й оволоділи нею є такі, що змушені переучуватися й працювати за іншою професією [232]. Ми поділяємо думку названих науковців: справді, таке явище пов'язано з тим, що громадяни одержали першу професію в колишній системі господарювання, яка мала певну структуру й попит на робочу силу, а також з тим, що в сучасній економіці, яка перебуває в стані кризи й спаду, їхні професії й робочі навички не знаходять застосування. У такій ситуації неминуче виникають випадки, коли хтось випадає зі стану працюючого й стає безробітним. При цьому люди, професійний стан яких ми аналізуємо, не завжди опановують професією, що дозволяє їм переміщатися в соціальній структурі суспільства, принаймні, з горизонтальною мобільністю. Серед них є й такі, хто змушений заради одержання роботи оволодівати професіями й працювати відповідним чином, що з одного боку вказує на виявлення ними спадної соціальної мобільності, а з іншого характеризує їх як професійно мобільних робітників.

Аналізуючи чинники впливу на характер розвитку трудового потенціалу українського суспільства, слід наголосити, що деформація, руйнація трудового потенціалу детермінована трансформаційними процесами, тривалим періодом спаду в економіці, соціально-економічною кризою, які відбилися на погіршенні якісних характеристик трудових ресурсів, негативно вплинувши на трудовий менталітет і трудові орієнтації людей. На думку В. Гімпельсона, директора Центру трудових досліджень Вищої школи економіки Росії, безробітні існують ніби-то поза економікою й затребувані нею бути не можуть. Одна з головних причин – низька мобільність трудових ресурсів і недостатня їх кваліфікація [584].

Суспільно-економічна криза останніх років знецінила людський капітал та інтелектуальний потенціал. Особа з освітою,

науковими знаннями, відповідного соціально-культурного та морального рівня втратила відчуття затребуваності, своєї важливості для країни. Складні умови породили стихійну адаптацію працюючих громадян до жорстких соціальних реалій, сформувавши «кризове мислення» – відбувся перехід значної частини працівників інтелектуальної праці у сфери некваліфікованої, але високодохідної діяльності, що у багатьох випадках перетворило трудову мотивацію з високоефективною працею на мотивацію виживання. З цих та інших причин якість робочої сили в Україні здебільшого не відповідає сучасним вимогам і часто професійно-кваліфікаційний рівень громадян, які шукають роботу, та потреби роботодавців не збігаються, тобто має місце низька професійна мобільність кваліфікованих робітничих кадрів, а отже, відчувається нестача кваліфікованої робочої сили.

Процес системної трансформації в Україні супроводжувався гігантським, одномоментним знеціненням людського капіталу, що був накопичений в попередню епоху. Знецінення торкнулося як загального людського капіталу (знань, умінь та навичок, які люди одержують у системі формальної освіти), так і специфічного людського капіталу (знань та вмінь, які вони здобувають у процесі виробничої діяльності, безпосередньо на робочих місцях). Це масове знецінення людського капіталу не могло не позначитися на продуктивності праці й стало, на думку Р. Капелюшнікова, одним з головних чинників її різкого зниження у пореформений період [199]. На індивідуальному рівні виник глибокий розрив між фактичними й бажаними запасами людського капіталу. Тому не дивно, зауважує далі науковець, що учасники ринку праці почали робити активні зусилля з метою усунути цей розрив (тобто, оптимізувати запаси наявного людського капіталу). Природно, цей процес всезагального «перенавчання» протікав не тільки й не стільки в стінах навчальних закладів, скільки під час трудової діяльності, а ширше – у процесі життєдіяльності кожного працівника [199]. Погоджуючись з Р. Капелюшніковим, вважаємо за необхідне відмітити, що криза виробництва й падіння попиту на промислову продукцію в середині 90-х років ХХ століття зумовили зниження потреби у підготовці кадрів для промисловості, яка практично припинилася. Молодь тепер не може заповнити вакансії, що потребують спеціальної професійної підготовки, а старше покоління в найближчі роки піде на пенсію. Таким чином, з одного боку, молодь не може заповнити дефіцит у кваліфі-

кованій робочій силі, а з іншого, дешева некваліфікована праця для неї не є привабливою.

Плинність кадрів, на думку Н. Коваліско, тісно пов'язана із соціальною мобільністю і може розглядатися як частина цієї загальносоціальної проблеми [216]. Плинність пов'язують із спонтанним відтоком робочої сили, який є наслідком прийняття індивідуальних рішень, а крім того її пов'язують із загальним відтоком робочої сили «незалежно від його напрямку і від факторів, що детермінують окремі прояви і мотивують їх» [70, с.15].

Об'єктивною основою мобільності робітників є зміни в змісті й характері їхньої праці, зокрема її предмети, меті та методах. К. Маркс та Ф. Енгельс, розкриваючи зв'язок між зрушеннями в структурі суспільного виробництва й динамікою структури суспільної праці, сформулювали загальний закон зміни праці [255, с. 103–104]. Обґрунтовуючи його як об'єктивний закон великого промислового виробництва та вказуючи на зміну праці, як чинник економічного зростання й всебічного розвитку особистості, вони показали, що його джерела не в абстрактних інтересах особистості, а в об'єктивних закономірностях розвитку виробництва [296, с. 499]. На думку К. Маркса і Ф. Енгельса, «...фахівець може й повинен час від часу переходити в суміжні галузі...», тобто вони надавали значення необхідності періодичної зміни напрямку професійної діяльності у зв'язку з розвитком науки й техніки [15, с. 366]. Робітники окремих професій утворюють професійні групи, а перехід із однієї професійної групи в іншу означає зміну професії, а рух робочої сили в такому випадку має характер професійної мобільності [216]. Зауважимо, що професійна мобільність, будучи тісно пов'язаною із змістом поняття професії, зумовлюється появою нових професій, функціональними змінами змісту праці та якісними змінами робочої сили. Підтвердження цього ми знайшли в роботі Н. Коваліско, яка зауважує, що у результаті такої зміни праці переборюється закостенілий професіоналізм, розширюється профіль працівників, прискорюється процес виникнення нових професій [216, с. 261–280].

Забезпечення професійної мобільності робочої сили в Україні є передумовою ефективності реструктуризації національної економіки, гармонізації інтелектуальних рівнів різних груп населення, що є важливим для досягнення соціальної справедливості, а відтак – стабільності суспільства [191].

В економіці «професійна мобільність» – це зміна групою осіб або індивідом позиції, місця зайнятого в професійній структурі:

переходи людей з одних професійних груп і верств до інших. Розрізняють «вертикальну» професійну мобільність – рух вгору-вниз у професійно-кваліфікаційній структурі, і «горизонтальну» – переміщення без якісної зміни професії й кваліфікації [411].

Велике значення для дослідження професійної мобільності в галузі науки мають праці С. Кугеля, Р. Ривкіної, Л. Хахуліної, які під професійною мобільністю розуміють такий рівень якісного розвитку праці, який дає змогу переходити робітнику від виконання одних конкретних виробничих функцій до інших, тобто змінювати професію, робочу спеціальність або вид занять. При цьому факт зміни підприємства, компанії, галузі, у яких він був зайнятий, не має значення. І в першому – галузевому, і в другому випадку професійне переміщення, якщо воно має місце, відбувається на одному рівні – горизонтально [250]. Зокрема, С. Кугель професійну мобільність розуміє як один з видів трудової мобільності, що включає всі зміни становища працівників або їхніх груп у сформованій професійній структурі суспільства [250, с. 75].

В умовах науково-технічної революції закон зміни праці розширює свої рамки, виявляючи універсальність характеру, нерівномірність розвитку зміни праці в різних галузях народного господарства, різноманітність форм цього явища [250, с. 78–79]. Дія закону зміни праці не порушує спеціалізації. Зміна характеру праці хоча й сприяє подоланню закостенілості професій, створюючи професійну нестійкість, але не приводить до зникнення спеціальностей і профілів діяльності... [250, с. 105].

Досліджуючи професійну мобільність в умовах негативних економічних шоків та швидкозмінного ринку праці, К. Сабір'янова зосереджує увагу на проблемі професійного вибору. За допомогою теоретичної моделі вона описує динамічний процес створення професій нового типу, що відповідає економічній теорії пошуку роботи. Серед найбільш вагомих чинників, що впливають на динаміку цього процесу, Дослідниця виділяє такі: попит на продуктивну працю, ефективність пошуку роботи, динаміку ліквідації робочих місць старого та створення робочих місць нового типу, умови професійної підготовки, витрати на найм і перенавчання та ін. Водночас наголошує на тому, що локальні умови попиту та пропозиції праці відіграють суттєву роль у визначенні професійної мобільності робітників [424]. Отже, можемо зробити висновок, що вміння володіти ситуацією на ринку праці

є необхідною складовою професійної мобільності майбутнього кваліфікованого робітника.

Нам імпонує думка Л. Абдулліної, яка розглядає професійну мобільність у контексті сучасного ринку праці, вважаючи, що основою професійної мобільності є широкопрофільна загальна і професійна підготовка та володіння набором «ключових компетенцій» [1]. Забезпечення потреб ринку праці у професійно мобільних кваліфікованих робітниках в Україні здійснює система професійно-технічної освіти.

Різкий спад промислового виробництва спричинив ті економічні умови, в яких частина кваліфікованих робітників, зокрема оборонної промисловості, втратила роботу. Ця обставина дала можливість Л. Гордону виділити особливу категорію бідності – «бідності сильних», тобто робітники високої кваліфікації втратили здатність забезпечувати достатній рівень благополуччя для себе і своїх рідних. Ми приєднуємося до думки науковців (Л. Гордон, В. Мансуров), що така ситуація виникла внаслідок відсутності емоційної, вольової та мотиваційної готовності цієї категорії робітників до професійної мобільності [102, 289].

Є ще один погляд на визначення мобільності на основі структури стажу на підприємствах. Вважається, що за рівних умов мобільність тим вища, чим коротший середній термін перебування робітників на одному робочому місці і чим більша серед них частка зайнятих з коротким стажем роботи (менше одного року). І якщо показники обороту дають можливість дізнатися про потоки трудових ресурсів, то показники стажу – про стан їх запасів [381, с. 201]. Між цими альтернативними визначеннями мобільності робітників існує взаємо-зворотний зв'язок. Л. Смірних вважає, що чим нижчий рівень мобільності робітників, тим вищим є накопичення специфічного людського капіталу, і тим нижчою є схильність робітників до зміни місця роботи [449]. На думку науковця, циклічність характеру стажу роботи залежить від цілого ряду чинників, а саме: створення робочих місць спричинює підвищення найму і рівня зайнятості населення і водночас викликає зниження середнього стажу роботи, оскільки нові робітники починають з нульового стажу. Водночас, з появою нових більш привабливих робочих місць, зростає кількість добровільних звільнень, а це також призводить до зниження середнього стажу роботи на одному місці. Але одночасно, як зауважує Л. Смірних, зменшується число випадків скорочення робочої сили, а отже, відбувається збільшення тривалості стажу



роботи [449, с. 24]. З огляду на це розглядаються два ефекти, що впливають на тривалість стажу роботи: «подовжуючий» та «скорочуючий».

У розвинених країнах спостерігається нейтралізація «подовжуючого» ефекту «скорочуючим» ефектом добровільних звільнень. Таке явище призводить до зкорочення стажу роботи в періоди економічного піднесення і створює антициклічний характер стажу роботи. Помічено, що у країнах з перехідною економікою середній стаж роботи зкорочується в періоди спаду. При цьому при зниженні числа добровільних звільнень, що зумовлюються структурними змінами перехідних процесів, не відбувається нейтралізації збільшенням скорочень працівників. Тож, при аналізі мобільності працівників важливо розглядати не тільки валовий оборот, потоки робочої сили й кількість добровільних і примусових звільнень на ринку праці, але й розподіл працівників за стажем роботи, а також варто враховувати вплив інститутів ринку праці, що регулюють звільнення працівників.

Узагальнюючи різні погляди на трактування мобільності, можемо стверджувати, що у переважній більшості випадків вони базуються на положеннях неокласичного економічного підходу, в межах якого не береться до уваги, що сторони (робітники і роботодавці), які приймають рішення про звільнення (переміщення), хоча й діють в умовах невизначеності добровільно й автономно, але при цьому впливають один на одного, що робить прийняті ними рішення взаємозалежними. Таким чином, мобільність робітників являє собою результат не відособленого, а взаємозалежно го прийняття рішень учасниками ринку праці.

Переміщення робітників у результаті припинення зайнятості на одному підприємстві і початок зайнятості на іншому підприємстві протягом деякого часу Л. Смірних вважає мобільністю. Водночас, вона розглядає мобільність і як процес, який може супроводжуватися як одержанням, так і втратою додаткових вигод у результаті вияву опортунізму (невиконання обов'язків учасниками контрактів зайнятості) однією із сторін або з причини обмеження прав в умовах чинних інституціональних норм [449, с. 27–30].

Схильність працівників до звільнення означає потенційну мобільність. При цьому спостерігається розходження між мобільністю працівників і тривалістю контрактів зайнятості. Чинники, що посилюють бажання робітника змінити місце роботи, не можуть розцінюватися як причини, що впливають на тривалість

контрактів зайнятості, оскільки фактичної зміни місця роботи може й не відбутися.

Звертаючи увагу на відмінність між показниками тривалості контрактів зайнятості і мобільності працівників, деякі дослідники пропонують їх розмежувати, і не використовувати показник тривалості контрактів зайнятості як характеристики мобільності робітників. Але ж, з одного боку, як зауважує В. Ой, початок і закінчення контрактів зайнятості, що визначають розподіл працівників за тривалістю контрактів зайнятості на ринку праці, одночасно характеризують і трудову мобільність [592]. З іншого, принцип, на якому базується оцінка тривалості контрактів зайнятості, полягає в тому, що відносини зайнятості продовжуються лише тоді, коли обидві сторони цього хочуть. Таким чином, взаємні стосунки сторін суттєво впливають на мобільність працівників [575]. Одже, між цими двома показниками спостерігається двосторонній причинно-наслідковий зв'язок: мобільність працівників впливає на тривалість зайнятості, при цьому ймовірність їх звільнень змінюється залежно від тривалості контрактів зайнятості. Такий причинно-наслідковий зв'язок створює проблему методичного характеру, що зустрічається в більшості емпіричних досліджень, які оцінюють мобільність працівників, використовуючи залежну змінну зміну місця роботи або зміну статусу зайнятості (безробітний, незайнятий).

Дослідження мобільності працівників емпіричним шляхом оцінюють вплив різних пояснюючих змінних на індикаторну (залежну) змінну, що кодується як 1/0. Залежна змінна приймає значення 1, якщо протягом спостережуваного періоду часу від  $t_1$  до  $t_2$  відбулося звільнення (добровільне чи вимушене) працівника, зайнятого на момент часу  $t_1$ . В іншому разі залежна змінна приймає значення, що дорівнює 0. У переважній більшості таких дослідженнях поточна тривалість зайнятості на момент часу використовується як пояснююча змінна. Дослідження такого роду вказують, як правило, на помітний негативний вплив тривалості контрактів зайнятості на ймовірність звільнень працівників. Уперше на можливу помилку в інтерпретації даної емпірично «підтвердженої» взаємозв'язку як результату причинно-наслідкової взаємозалежності тривалості контрактів зайнятості й мобільності працівників звернув увагу А. Вейс при вивченні подороження працівників при звільненні [601].

Деякі дослідники пропонують використовувати в якості змінної контрактів зайнятості чинник часу [567]. Вони вказують,

що зміна місця роботи як даммі-змінна враховує припинення контрактів зайнятості тільки в проміжку від  $t_1$  до  $t_2$ . Використання цієї змінної дає змогу визначити наявність контракту зайнятості до моменту часу  $t_2$ , що був початий в період  $t_x$ . При цьому, чим більший розрив у часі між моментами спостереження, тим вища ймовірність помилки при використанні зміни місця роботи як даммі-змінної для оцінки мобільності працівників. Між моментами спостереження можуть відбуватися одне або більше переміщень працівників, які не будуть враховані у вибірці. І чим менший відрізок часу між  $t_1$  і  $t_2$ , тим менше число спостережень потрапить у цей відрізок. Отже, точність оцінки мобільності робітника залежить від тривалості періоду спостереження: чим довше триває період спостереження за тривалістю контрактів зайнятості, тим точнішими будуть одержувані на його основі оцінки мобільності робітника і навпаки. Такий підхід до визначення мобільності дає змогу враховувати не тільки характеристики робітників та роботодавців, але й зміни, що відбуваються протягом усього часу спостереження. Припинення відносин зайнятості на одному підприємстві і початок відносин зайнятості на іншому може розглядатися як результат контрактних взаємодій робітник-роботодавець (міжфірмова мобільність). У цьому випадку тривалість контрактів зайнятості виступає як ендогенна змінна, що пояснює мобільність робітників. Тривалість контрактів зайнятості як залежна змінна під час аналізу трудової мобільності дозволяє враховувати не тільки різноманітність характеристик працівників і роботодавців (робочих місць), але і вплив чинника часу, асиметричність розподілу інформації, інституціональні обмеження.

Досліджуючи вплив відмінностей у професійній мобільності чоловіків і жінок на гендерну сегрегацію на ринку праці, І. Мальцева звертає увагу на те, що «ринку праці будь-якої країни характеризується тим або іншим рівнем гендерної сегрегації, і для об'єктивної оцінки цього явища необхідно мати чітке уявлення про те, як змінюється цей рівень у часі, які процеси на ринку праці, у суспільстві в цілому сприяють посиленню або зниженню гендерної асиметрії в розподілі працівників між професіями, до яких економічних наслідків приводить існування сегрегації» [287, с. 4]. Порушені питання досліджуються науковцем крізь призму професійної мобільності, що, з одного боку, відображає бажання працівників бути зайнятими в певних сферах діяльності, а з іншого, характеризує реальні можливості

працевлаштування. Встановлено, що на ймовірність переходу жінок в «чоловічі» й «інтегровані» професії позитивний вплив мають параметри, що підвищують їхню конкурентоспроможність на ринку праці, а також розмір заробітної плати в альтернативних професіях. Мобільність чоловіків у нетипові для їхньої статі професії пов'язана з можливістю збереження накопиченого людського капіталу й роботою у високооплачуваному приватному секторі.

Професійна мобільність значною мірою сприяє зростанню заробітної плати, особливо в жінок. Проте вона не приводить до помітного скорочення гендерного розриву в заробітній платі, і, насамперед, через наявність професійної гендерної сегрегації. Одержані данні підтверджують необхідність реалізації заходів із зниження гендерної асиметрії в професійній структурі зайнятості. І. Мальцевою було встановлено, що професійна мобільність і в перехідний період, і сьогодні практично не сприяє зниженню гендерної сегрегації. Імовірність переходу працівника в професію, де представники його чи її статі не домінують кількісно, украй низька. При цьому спостерігаються розходження в характеристиках «чоловічих», «жіночих» та «інтегрованих» професіях: «чоловічі» є більше високооплачуваними, а «жіночі» характеризуються меншою кількістю відпрацьованого часу, пов'язані з меншою кількістю підлеглих і сконцентровані в державному секторі [287]. Тож, характерний для сучасної структури економіки поділ праці обов'язково має увібрати в себе все різноманіття індивідуальних професійних схильностей громадян. Ті люди, які не володіють такою необхідною для сучасного суспільного господарства комбінацією трудових здатностей, потрапляють (або точніше повинні потрапляти) під дію соціальної підтримки держави.

Отже, мобільність служить механізмом чергування та поєднання різних видів діяльності, оскільки соціально-економічні відносини в країні, розвиток науки й техніки впливають на професійні групи і викликають рух, що руйнує їхню однорідність. Як зміна професії, професійна мобільність є одним з головних показників закону зміни праці. Водночас, у відповідних проявах виникають нові напрями професійної діяльності, що потребують перекваліфікації. Тому, професійна мобільність стає неминучою.

### 2.3. ПРОФЕСІЙНА МОБІЛЬНІСТЬ ЯК ПСИХОЛОГІЧНА КАТЕГОРІЯ

З появою ринку праці «професійна мобільність» як явище набула широкого розповсюдження, і досліджується різними науками, зокрема такими як філософія, соціологія, економіка, психологія та педагогіка [27, 213, 250, 456, 469, 490, 582, 571 та ін.]. З огляду на характер нашого дослідження ми вважали за потрібне виокремити його психологічну сутність.

Досліджуючи такий психологічний феномен як професійна мобільність, що має певні детермінанти формування й динаміки, учені акцентують увагу на особистісному компоненті означеної проблеми. У цьому контексті науковцями (М. Воланеном, Е. Зером, М. Пряжниковим, Е.Симанюк, В. Ядовим та ін.) досліджуються різні аспекти кризових станів, пережитих суб'єктом у процесі професійного самовизначення, становлення й адаптації [78, 171, 398, 557]. Так, на думку Є. Клімова, це дає можливість більш успішно здійснювати пошук шляхів професійно-особистісної адаптації суб'єкта в мінливому середовищі світу «конфліктуючих реальностей» [212].

У дослідженнях (Ю. Дворецька, М. Кліщевська, О. Неделько, Н. Хакімова та ін.) акцентується увага на тому, що проблема мобільності на особистісному рівні тісно пов'язана зі змінами характеру самовизначення особистості та появою нових професій і старінням тих професій, що з'явилися раніше [125, 124, 126, 155, 214, 329]. Очевидно, що мова йдеться про професійну мобільність як сукупність особистісних характеристик і особливих форм поведінки, що виявляються в ситуації зміни професії. Під цим розуміють такі якості: схильність до творчості, прагнення до постійного самовдосконалення й самоактуалізації, здатність до ризику, прояву ініціативи, заповзятливості у суспільному та громадському житті, на робочому місці тощо [78].

Розкриваючи причини низької мобільності особистості, А. Маркова називає низьку мобільність особистості явищем професійного дезонтогенезу: «...низька мобільність, застарівання, наприклад, ціннісна дезорієнтація й втрата моральних орієнти-

рів у праці; розпад цілісної професійної свідомості і як наслідок нереалістичні цілі, що не відповідають можливостям, помилковий сенс праці, професійні кризи...» [293, с. 150]. Загальні властивості людської особистості ґрунтуються на її соціальній пам'яті й впливають на мобільність особистості опосередковано через індивідуальні властивості. При цьому загальні властивості є основою для розвитку індивідуальних властивостей, тобто спадковість традиційно створює умови для мобільності особистості. Відомо, що кожен сам прокладає собі шлях через сукупність різних перешкод і обставин. Кожна людина, опинившись в такій ситуації, стає перед вибором і починає діяти й шукати свій шлях. На думку С. Рубінштейна, у особистості, що усвідомила свій шлях, вибудовується «генеральна лінія життя», яка являє собою єдність мотивів і кінцевої мети. Причому, на думку вченого, ця «генеральна лінія» є динамічною і може змінюватися залежно від обставин та трансформаційних процесів у самій особистості. Водночас, як зауважує Т. Титаренко, «людина ніколи не може бути повністю готовою до раптових і несподіваних змін, які пропонує їй сьогодні...», але «уміння виживати, витримувати, вистояти, відроджуватися після будь-яких випробувань є однією з ознак наявності в людини певного потенціалу» [491, с. 4–5].

Розкриваючи методологію дослідження проблеми підвищення якості професійної освіти, Т. Власова звертає увагу на те, що зіткнення суспільних стереотипів з різних сфер життя є ознакою динамічної зміни суспільства. В результаті людина втрачає довіру до предметного і природного світу. Ми погоджуємося з думкою науковця, що причин тут може бути дві. З одного боку, це об'єктивні причини, за яких швидке «старіння» знань викликає розгубленість і невпевненість у своїх силах, а з другого, суб'єктивні – переживання людей різного віку відносно якості одержаної ними освіти. Така ситуація є характерною для сучасної цивілізації, що певним чином віддзеркалилося на екзистенційних цінностях старшого і молодшого поколінь. І, як зауважує автор, якщо людина не усвідомлює філософського сенсу змін, то їй буде відведена роль «тимчасового правителя на Землі» [77, с. 5].

Окремо наголосимо на тому, що динамічні зміни в суспільстві спричиняють появу і розвиток соціально-психологічних суперечностей різного характеру (відносна рівновага протилежностей; порушення рівноваги протилежностей; неможливість реалізації планів і задумів, суб'єктивний «розрив життя» (коли сут-

тева різниця протилежностей переростає в полярність, антагонізм)) [403, с. 245].

Привернемо увагу до ситуації, в якій порушується відповідність між трьома компонентами діяльності особистості: операційним, мотиваційно-цільовим та смисловим. У такому разі розвиток суперечностей стає відчутним і, якщо «людина досягає третього рівня розвитку життєвої суперечності, на якому ставляться під загрозу основи її буття, для неї настає найважчий період пошуку: пошуку нових, ще не відомих їй резервів власного виживання» [403, с.246]. Цей період людина переживає як кризу. Наголошуємо, що саме переживає як кризу, а не перебуває в кризовому стані.

Ситуація вибору на життєвому шляху є тим вузловим моментом, коли проявляється мобільність людини [419]. А «оскільки життєвий шлях людини взаємопов'язаний з її професійною траєкторією, то в такі переломні моменти проявляється і професійна мобільність» [105, с. 100].

У психологічному словнику-довіднику М. Дьяченка та Л. Кандибович визначають професійну мобільність як «здатність і готовність особистості досить швидко й успішно опанувувати нову техніку й технологію, здобувати нові знання й уміння, що забезпечують ефективність нової професійної діяльності» [151, с. 198]. Подібне визначення знаходимо у Е. Зеєра, який визначає професійну мобільність як готовність і здатність працівника до зміни виконуваних виробничих завдань, освоєння нових спеціальностей або змін у їх суті, що виникають під впливом технічних і технологічних перетворень [174, с. 324].

Нам імпонує думка Ю. Дворецької, яка професійну мобільність визначає як «сукупність особистісних характеристик і особливих форм поведінки (нахил до творчості, постійного самовдосконалення і самоактуалізації, здатність ризикувати, виявляти ініціативу, підприємливість у суспільстві, на робочому місці тощо), що виявляються в ситуації зміни професії» [125, с. 26–27]. Ми погоджуємося з думкою науковця, що професійна мобільність є механізмом соціальної адаптації, який допомагає людині управляти ресурсами суб'єктності і професійною поведінкою [125]. Підтвердженням цьому є ціла низка випадків, коли людина, залишившись без роботи, і, не маючи сформованих особистісних якостей професійної мобільності, стає незахищеною і безпомічною. Тут, як зауважує Н. Михайлова, проявляється психологічна неготовність до подальшої активної професійної діяльності

у змінених умовах [311]. Такі люди втрату роботи вважають власною поразкою, пояснюючи цю ситуацію своєю професійною некомпетентністю. На жаль, вони не беруть до уваги ті обставини, що не підвладні їх волі. А тим часом причиною безробіття може стати і соціально-економічна ситуація в країні, і конфліктні ситуації в трудовому колективі, і врешті-решт стиль цілеспрямованої поведінки, спрямованої на подолання «ситуації невдачі».

Заслугове на увагу думка К. Муздибаєва стосовно того, що цілеспрямований стиль поведінки, спрямованої на подолання кризових ситуацій можна розглядати як соціально відповідальну поведінку особистості, як стійку особистісну якість [324]. Оскільки соціально відповідальна поведінка особистості є прерогативою тільки свідомої особистості, яка виявляє соціально-професійну активність, то можна стверджувати, що остання є мірою свідомості й відповідальності особистості перед суспільством. Поведінковий компонент професійної мобільності особистості найбільш яскраво проявляється при зміні професійної діяльності, переключенні та професійному зростанні.

На думку І. Пашковської, професійна активність соціальна за своєю сутністю, окрім того, протікає в рамках соціальної системи [364]. Тож, мета та форми прояву професійної активності породжені суспільством та соціальним середовищем, в якому формується особистість. Можемо зробити висновок, що й професійна мобільність за своєю природою соціальна, тому що вона існує тільки в соціальних системах, а її успіх залежить від того соціального, освітнього середовища, у якому відбувається становлення особистості фахівця [105].

Сучасне постіндустріальне суспільство відчуває потребу у професійно мобільному кваліфікованому робітникові, який був би «хазяїном» своєї долі, якому притаманна соціально відповідальна поведінка та здатність брати на себе відповідальність. Водночас, «потреби в робочій силі, як стверджує О. Новиков, стали виражатися не стільки в кількісних, скільки в якісних показниках» [339, с. 25]. На думку Н. Хакімової, ступінь соціальної адаптації безробітного залежить від того, вважає він себе «жертвою» чи «хазяїном» становища. Ті, хто відчуває себе «хазяїном», схильні до професійної мобільності, а ті з них, хто займає пасивну позицію, не можуть адаптуватися до соціально-економічних змін, такими якостями не володіють [513]. Але при цьому, як зауважує Ю. Дворецька, одні, втративши з різних причин роботу, впада-



ють у відчай, а інші – швидко перебудовуються і досягають успіху в іншому виді діяльності [125].

Незаперечним є той факт, що в сучасних соціально-економічних умовах людина змушена постійно перебувати в ситуації невизначеності, пошуку, самоосвіти та самовдосконалення. Люди, які «не встигли перебудуватися», як правило, виявляються на узбіччі життя [329, с. 33]. Забезпечення професійної мобільності людини в сучасних соціально-економічних умовах можливе лише за умови формування в неї такої «картини світу, у якій попадання людини в ситуацію невизначеності... відсутності відповідей на багато питань – норма, а не аномалія соціального життя» [16, с. 3]. Саме таке сприйняття життя в кризових умовах допоможе людині зберегти свою індивідуальність, самовладання, активізувати власні резерви і бути конкурентоспроможним на ринку праці.

У ситуації невизначеності людина найчастіше відчуває незадоволеність, яка в свою чергу викликає бажання змінити саму себе. З появою такого бажання індивід виявляє активність. Момент прийняття на себе відповідальності і вияв рішучості з метою змінити себе і ситуацію Л. Горюнова називає переходом «в позицію людини, яка будуватиме своє життя і діяльність» [105, с. 128]. У такому переході, зазначає науковець, і виявляється мобільність людини.

Важливе місце у вивченні індивідуальності людини, на думку Б. Ананьєва, відіграє «статус особистості, тобто її становище в суспільстві (економічне, правове, політичне та ін.); суспільні функції здійснювані особистістю залежно від цього становища та історичної епохи у формі різних ролей; мотивація її поведінки і діяльності залежно від цілей і цінностей, що створюють її внутрішній світ; світогляд і вся сукупність ставлень особистості до навколишнього світу (природи, суспільства, праці, інших людей, до самої себе); характер і схильності» [11, с. 72]. Всі ці стани й структурні особливості людини як особистості розглядаються науковцем у розвитку. На основі статусу будуються системи: суспільних функцій-ролей; цілей і ціннісних орієнтації. Успішну реалізацію особистістю життєвих цілей Б. Ананьєв називає «життєвим шляхом». Найважливішим чинником індивідуального розвитку людини він вважає історичний час, оскільки всі події цього розвитку (біографічні дані) розміщуються відносно системи виміру історичного часу [11].

Досліджуючи співвідношення ціннісних орієнтацій і реальної поведінки особистості в професійній сфері, учені-психологи (Д. Узнадзе, В. Ядов та ін.) відзначають їхню вирішальну роль у формуванні професійної мобільності майбутнього кваліфікованого робітника. Ціннісні орієнтації визначаються В. Ядовим як соціальні критерії вибору певних альтернатив поведінки в конкретній ситуації і, ставши сенсом життя особистості, здобувають у її внутрішньому світі статус аксіом, що постійно спрямовують життя й професійну кар'єру людини.

Самореалізована особистість виступає як суб'єкт свого «життєвого шляху». Усвідомлюючи свої життєві послідовності і одночасності, що мають цільовий, причинний характер, особистість буде особливу темпоральну форму – стратегію життя [2]. Не слід забувати, що життя складається з окремих подій, яким передують передподії. У психології цей стан визначається як «криза ідентичності». Передподійність характеризується незадоволеністю, проблематичністю ситуації, в якій перебуває індивід, а мотиваційна тенденція будується як відцентрова. А переживання, на думку М. Гусаковського, набуває катастрофічних ознак, у певному розумінні «індивід переживає символічну смерть» [499, с. 259]. Післяподійність пов'язана з високоцінним досвідом подійності і мотиваційна тенденція набуває доцентрового характеру. Виникає подійна залежність, яка, на думку науковця, є життєво значимою і відмова від неї сприймається як втрата. Проте в своїй оцінці подій людина «просіює» їх через «решето» свідомості і самосвідомості, адже подія відбувається завдяки думці, комунікації, розумінню. Події, на думку Е. Сайко, – це стрибки, що розривають неперервність певної спрямованості історичного руху [431]. М. Гусаковський зауважує, що людині, яка активно діє для досягнення нових можливостей, доводиться переборювати мотиваційний конфлікт, відмовляючись від усталеного, стійкого. І якщо раніше така невизначеність виникала лише в період кризи, то на сучасному етапі розвитку суспільства людина живе в ситуації постійної кризи. Таку форму кризи науковець називає «культурною інновацією», яка виявляє суперечності відносин між людиною і культурою і людини із самою собою [499]. Згідно з таким підходом, мобільність – спосіб реагування людини на повороти долі в умовах їх невизначеності.

Ситуація невизначеності – це ще один чинник, що впливає на життя сучасної людини і вимагає від неї здатності до самоорганізації та самоформування. М. Фуко говорить, що сучасна людина –

це не та, яка вирушає відкривати саму себе, свої таємниці або свою приховану істину; це та, яка прагне винайти себе [511]. Сучасність, на його думку, не «звільняє людину в її власному бутті», вона примушує її займатися обробкою самої себе. Проте це може бути можливим, якщо людина «володіє елементами особистісної свободи» [180, с.15]. Як зазначає І. Зязюн, на відміну від людини свободної, для несвобідної людини характерні вузькість і абстрактність мислення, прагнення відійти від поліваріантних рішень у бік одноваріантності. Вона відчуває себе некомфортно (отже, на рівні дезадаптації) в ситуаціях невизначеності, новизни [180, с. 15]. Ставши іншою, людина стає сама собою. Бути мобільним – це «насамперед володіти технікою конструювання себе в непередбачуваних ситуаціях» [105, с. 128].

На думку Ю. Дворецької, «особистість, яка характеризується високим рівнем професійної мобільності, відрізняється внутрішнім (інтернальним) локусом контролю» [125, с. 15]. Зауважимо, що локус контролю був уведений у науку Дж. Роттером. Він і його послідовники визначали локус контролю як особливий і фундаментальний тип узагальнених очікувань, як ступінь розуміння людиною причинних взаємозв'язків між власною педінкою і досягненням бажаного результату. Дж. Роттер вивів формулу, виходячи з якої можна прогнозувати поведінку людини: «Імовірність того, що поведінка  $X$  матиме місце в ситуації 1 у зв'язку з підкріпленням  $A$ , є функція очікування підкріплення  $A$  і цінності підкріплення  $A$  в ситуації 1» [595]. Аналогічну ідею містить теорія очікувань В. Врума. Уявлення про локус контролю постійно розширювалися завдяки використанню в прикладних цілях шкали Дж. Роттера, переважно в зарубіжних дослідженнях. Безумовно, що це не просто результат автоматичного узагальнення успішних або неуспішних дій індивіда. Насамперед – це результат осмислення світу й свого місця в ньому шляхом визначення ставлення індивіда до навколишньої реальності.

Під локусом контролю розуміють властивість особистості, її схильність приписувати відповідальність за результати своєї діяльності зовнішнім чинникам або власним зусиллям. Одні автори (Є. Бажин, С. Голинкіна, А. Еткінд) виділяють соціально-психологічний аспект проблеми [23]. Інші (І. Кондаков та М. Нілопєц) пов'язують локус із мотиваційно-потребовою сферою особистості і Я-концепцією [230]. Проте у всіх визначеннях поза увагою залишається його властивість видозмінюватися в процесі соціалізації й дорослішання особистості. На стадії зрілості індивідові

властиво бути суб'єктом власної мотивації, а це означає, що його мотиви й цілі впорядковані в єдине ціле, вони формуються під впливом самої особистості й скеровують її діяльність у площину конкретних учинків, відповідно до обраного вектора «мотив – ціль». Отже, локус контролю варто відносити до основних ціннісних орієнтацій особистості. Це деякою мірою її світогляд, що дає змогу визначити власне місце й роль у процесі життєвого самовизначення.

Ми поділяємо думку Ю. Дворецької, що це скоріш за все, пов'язане з набором особистісних характеристик притаманних людині – професійною мобільністю. Справді, професійно мобільна людина, яка володіє набором відповідних особистісних особливостей, може успішно реалізувати себе в житті [105, 125, 513, 514]. Водночас, як зауважує Н. Василенко, особистість, яка характеризується низьким рівнем професійної мобільності при зміні професійної діяльності може потрапити в скрутну ситуацію і стати жертвою професійних деструкцій [62].

Провівши дослідження соціальної мобільності в Російській Федерації в період з 1985 по 1993 рік, Р. Громова робить висновок про динаміку зміни думки працездатного населення про якість, необхідні для успішної адаптації працівника на ринку праці [110]. Вона робить висновок, що психологічна готовність у переважній більшості респондентів не підвищилася, водночас суттєво знизилася престижність освіти як чинника професійної мобільності. На нашу думку, спостережена тенденція до зміни уявлення щодо ролі «старанної праці» та «готовності до ризику» є позитивною.

«Необхідність виявлення психологічних завдань, аналізу причин, умов і закономірностей професійної мобільності та усвідомлення її сутності у контексті побудови й реалізації особистісної життєвої перспективи», на думку Ю. Дворецької, для психологів є очевидною [125, с. 27].

На особистісному рівні, вважає Н. Хакімова, проблема мобільності тісно пов'язана з професійним самовизначенням особистості [513]. Водночас, варто зауважити, що саме професійна сфера найбільш вразлива, оскільки політичні, економічні та соціальні зміни в суспільстві найбільшою мірою торкаються саме цієї сфери людської життєдіяльності. Підтвердження цьому ми знайшли у тлумаченні поняття «професійна мобільність», що наведене у словнику з профорієнтації та психологічної підтримки: професійна мобільність – це характеристика особистості, де-

термінована подіями, що змінюють середовище, результатом, чого є самореалізація людини в професії й житті, а також перетворення людиною самої себе й навколишнього середовища [445].

Професійна мобільність складається з різних компонентів. Описуючи феномен професійної мобільності, Л. Горюнова вказує на її психологічні складові. Зокрема, це:

– якість особистості, що забезпечує внутрішній механізм розвитку людини через сформованість ключових, загальнопрофесійних компетентностей;

– діяльність людини, детермінована подіями, що змінюють середовище, результатом якої виступає самореалізація людини в професії й житті;

– процес перетворення людиною самої себе і навколишнього професійного і життєвого середовища [105].

Ми поділяємо думку Л. Горюнової, яка вважає, що професійну мобільність «варто вивчати на рівні особистісних якостей (адаптивність, комунікативність, самостійність, пристосовність, цілеспрямованість, ціннісні орієнтації й установки, соціальна пам'ять, критичне мислення, здатність до самопізнання, саморозвитку, самоосвіти, соціальна рухливість); на рівні характеристик діяльності (рефлексивність, креативність, проєктивність, прогнозування, цілепокладання, гнучкість, пластичність); на рівні процесів перетворення власної особистості, діяльності, навколишнього середовища» [105, с. 21].

Розглядаючи професійну мобільність як рушійну силу активності суб'єкта, Н. Пряжников говорить, що у пошуку *власного сенсу* в обраній, засвоєній та вже виконуваній трудовій діяльності й міститься змістова характеристика професійного самовизначення особистості [399, с. 10]. Адже професійне самовизначення є основою формування професійної самосвідомості, розвиток якої є одним із основних моментів становлення професійно мобільного кваліфікованого робітника. Не випадково С. Богословський ще в 1913 році запропонував одне із найбільш вдалих визначень професії. Він писав: «Професія – є діяльність, і діяльність така, за допомогою якої дана особа бере участь у житті суспільства і яка служить йому головним джерелом матеріальних засобів існування» [46, с. 6]. Водночас він зауважує, що про професію стосовно певної людини можна говорити лише тоді, коли ця професійна діяльність «...визнається за професією особистою самосвідомістю даної особи» [46, с.7]. Цілком слушно вважають

Є. Климов та О. Носкова, що «він [Богословський – Л. С.] прихильник діяльнісного підходу в психології наших днів» [211, с. 96].

Аналіз психологічних досліджень проблеми професійної мобільності свідчить, що означена проблема тісно пов'язана з мотивацією та метою діяльності, як основними чинниками прояву мобільності. Зокрема, це – психологічні аспекти профорієнтації і трудової діяльності (Є. Климов); професійне самовизначення випускників, пошук роботи, адаптація на робочому місці, підвищення кваліфікації тощо (М. Воланен, В. Шубкін, К. Сабір'янова, В. Ядов та ін.); внутрішній мотиваційно-інтелектуально-вольовий компонент особистості (О. Нікітіна) [78, 213, 331, 424, 557]. Наша думка суголосна з думкою О. Нікітіної в тім, що психологічною основою професійної мобільності особистості є динамізм її мотиваційних, інтелектуальних і вольових процесів, завдяки чому створюється індивідуальне поле готовності до професійної мобільності [331].

Мотиваційна сфера індивіда обумовлює цілеспрямований, свідомий характер його дій визначає потенційні можливості особистості, що вкрай важливо в ситуації невизначеності. Як вважає О. Неделько, під час формування професійної мобільності на перше місце виходить не знаннявий компонент і навіть не формування професійно важливих якостей, а насамперед *психологічна (у тому числі мотиваційна) готовність* до професійної мобільності [329, с. 33].

Численні експериментальні дослідження (Б. Ананьєв, Л. Віготський, О. Леонтьєв, С. Рубінштейн та ін.) дали їм змогу зробити висновок про те, що стрижневими структурними утвореннями особистості є потреби й прагнення. Саме вони є основними чинниками, що зумовлюють певну структуру ставлення людини до дійсності й самої себе. Через цю внутрішню позицію й переломлюються в кожний даний момент впливи, що йдуть від навколишнього середовища [11, 84, 265, 419].

Активним стимулом розвитку особистості є її потреба в тому чи іншому виді діяльності, в організації соціальної взаємодії в професійному середовищі, в удосконаленні її професійних умінь та навичок з метою реалізації потреб у творчій діяльності.

Швидкі соціальні зміни, що змушують особистість постійно перебудовувати свої життєві відносини і перетворювати саму себе актуалізують увагу науковців до проблеми формування професійної мобільності особистості. Особливо важливим постає сьогодні питання самоактуалізації особистості, її мотивації, розвитку особистісних якостей, які забезпечують професійну мобільність.

Звертаючись до проблеми самоактуалізації, психологи акцентують увагу на необхідності створення в суспільстві умов, що забезпечать саморозвиток і самовдосконалення «людини девої», тобто такої, яка здатна до творчості і «надситуативної активності». Адже людина, здатна творчо діяти, розвивається і «виростає» протягом життя із людини, що весь час адаптується. Чи набуде «професійна діяльність відтінку творчості, багато в чому залежить від самої особистості» [413, с. 160]. Здатність до «надситуативної активності» надбудовується над сформованими соціальними та індивідуальними компетентностями. Оскільки «надситуативна активність» – це здатність суб'єкта підніматися над рівнем вимог ситуації, ставити мету, надлишкову з точки зору вихідного завдання», то за допомогою «надситуативної активності» суб'єкт переборює зовнішні і внутрішні перешкоди в діяльності [365, с. 17]. Мотиви й цілі діяльності мають інтегрований характер і формують загальну спрямованість особистості. Процес людської діяльності «обумовлений логікою завдань, в розв'язання яких включається людина, а будова діяльності – співвідношенням цих завдань» [105, с. 100]. Зауважимо, що в житті людині доводиться розв'язувати різні, абсолютно не пов'язані між собою завдання. Тож, виконуючи дії, спрямовані на розв'язання кожного із завдань, людина керується особистісно значимою метою, і в такому способі життя С. Рубінштейн вбачає прояв і формування цілісної людської особистості [419, с. 466].

Прихильники гуманістичного напрямку теорії особистості виокремлюють два основних напрями: «клінічний» (орієнтований переважно на клініку), представлений у поглядах американського психолога К. Роджерса, та «мотиваційний», основоположником якого є американський дослідник А. Маслоу. Згідно з А. Маслоу, самоактуалізація – бажання стати всім, чим можливо; потреба в самовдосконаленні, в реалізації свого потенціалу. Її шлях складний і пов'язаний з переживанням страху невідомості і відповідальності, але він – шлях до повноцінного, внутрішньо багатого життя. Згідно з К. Роджерсом, самоактуалізація – позначення тієї сили, що змушує людину розвиватися на найрізноманітніших рівнях – від оволодіння моторними навичками до найвищих творчих злетів [365, с. 510]. Проте, незважаючи на деякі розбіжності між цими двома тезами, їх об'єднує багато спільного. Головним джерелом розвитку особистості представники гуманістичної психології вважають вроджені тенденції до самоактуалізації. На підставі цих тенденцій в людини в процесі розвитку виникає

особлива особистісна структура «Я»: ідеальне «Я» і реальне «Я». Ці підструктури перебувають у складних співвідношеннях – від повної гармонії до повної дисгармонії. В контексті теорії К. Роджерса, тенденція до самоактуалізації – це процес реалізації людиною свого потенціалу протягом усього життя з метою стати повноцінно функціонуючою особистістю. Намагаючись досягти цього, людина проживає життя, наповнене смыслом, пошуками і переживаннями. Їй не потрібно ніяких мотиваційних конструктів. Кожна людина від самого початку мотивована просто тим, що вона живе. Варто зауважити, що жодна людина не стає самоактуалізованою до кінця. В неї завжди залишаються таланти для розвитку, уміння та навички для самовдосконалення. водночас є люди, які досягли більшої самоактуалізації, ніж інші, вони більшою мірою розвивають свої риси характеру, що є необхідними для їх повної самоактуалізації, а отже, і для професійної мобільності.

Аналіз змістових аспектів наявного життєвого досвіду дає змогу визначити потенціал особистості до самоактуалізації. Так, визначальним змістовим критерієм для оцінки потенціалу самоактуалізації особистості є наявність усвідомлених цілей, джерела яких лежать вище рівня дефіцитних потреб (за ієрархією, запропонованою А. Маслоу): потреба в любові та приналежності (сім'я, дружба), потреба у повазі (самоповага, визнання), потреба в самовираженні (розвиток здібностей, самоактуалізація). Зауважимо, що процес самоактуалізації не завжди має виражатися у створенні творів мистецтва. Так, кваліфікований токарь, стоячи біля верстата, може актуалізувати свій потенціал, виконуючи роботу найкращим чином. Отже, самоактуалізація може виражатися в різних формах і являє собою синтетичне поняття, яке охоплює всебічний і неперервний розвиток творчого і духовного потенціалу людини, максимальну реалізацію її можливостей. Зауважимо, що реалізація можливостей кожної особистості забезпечує її самореалізацією, що є проявом психологічної готовності до професійної діяльності.

Науковці розглядають готовність з двох позицій: з точки зору психічного стану, як установку на активну дію та як особистісну якість, що забезпечує ефективність діяльності.

Так, А. Маркова та О. Краснорядцева вважають, що психологічна готовність до професійної діяльності може виявлятися у формі професійно-значимих установок (як проєкції минулого досвіду на ситуацію «тут і зараз»), що передують певним психіч-



ним проявам; у формі мотиваційної готовності до «приведення в порядок» всього образу світу (це дає можливість людині усвідомити сенс і цінність того, що вона робить) [244, 293]. А. Штейнмец визначає психологічну готовність як процес формування сукупності (системи) психічних утворень – уявлень і понять, способів мислення та умінь, якостей особистості, що забезпечують мотиваційно-смыслову готовність і здатність суб'єкта до здійснення професійної діяльності [543]. Значну роль для розуміння сутності готовності як самостійного психологічного явища мають дослідження М. Дьяченко та Л. Кандибович. Згідно з думкою авторів ми розглядаємо готовність як прогнозовану активність особистості на етапі підготовки її до діяльності [150]. Стан готовності виникає з моменту визначення мети на основі усвідомлюваних потреб і мотивів. Подальшого розвитку готовність набуває на стадії проектування майбутніх дій. Завершальним етапом готовності є її прояв у предметних діях, які відповідають конкретним способам і засобам професійної діяльності.

Окремі дослідники (Г. Вайзер, П. Шавир, Е. Худхез) розглядають професійну діяльність як складову змісту життя людини. На їх думку, зміна професії є зміною змісту життя [60, 530, 586]. Сьогодні погляди на зміну професії дещо змінилися: вважається, що професійний розвиток особистості супроводжується саме зміною професійної діяльності, а зміна професії є «найбільш показовою для прояву такої характеристики особистості як професійна мобільність» [125, с. 36]. Як результат професійної мобільності, вважає О. Неделько, можна розглядати когнітивну, інструментальну та технологічну складові особистості, її внутрішню свободу та розкріпаченість, здатність швидко реагувати на зміни, що відбуваються в соціумі та уміння (за необхідності) перебудовуватися у професійній діяльності [329]. На думку С. Черноглазкіна, основою професійної мобільності є гнучкість розуму, волюва активність, позитивність емоцій, творчість, прагнення до самоактуалізації, самозміни, усвідомленої самовіддачі [527]. Водночас основними елементами професійної мобільності Д. Чернилевський вважає ціннісні орієнтації, незалежність, здатність до ризику, готовність до неперервного саморозвитку [525].

У психологічному словнику «готовність» визначається як «...стан мобілізації усіх психофізіологічних систем людини, що забезпечують ефективне виконання певних дій» [402, с. 78]. Однак, таке визначення готовності не дає підстав розглядати її як визначальну у формуванні психологічної готовності до професій-

ної мобільності. Узагальнені результати досліджень О. Неделько свідчать про пріоритетність мотиваційної сфери особистості в процесі адаптації до нових умов ринку праці [329].

Досліджуючи готовність особистості до самореалізації, П. Горностаї визначає психологічну готовність як системне явище, що проявляється у вигляді ситуативної чи довготривалої стійкої готовності, що є діалектичною єдністю психічних станів і властивостей особистості [104, с. 126–138].

Готовність до вияву професійної мобільності характеризують, на думку О. Нікітіної, діяльнісний та суб'єктний критерії. При цьому перший характеризується відкритістю до змін; здатністю до цілевизначення, планування дій, проектування власного професійного розвитку й досягнення професійно значимих компетенцій у розв'язанні професійних завдань; умінням знаходити оптимальні виходи із ситуації утруднення й аргументувати варіант вибору рішення; якістю обґрунтованості явищ професійної діяльності; активним самовиявом у нормальних й спеціально змодельованих (квазіекстремальних) умовах; усвідомленістю, широтою, інтенсивністю, стабільністю спрямованості (соціальної, професійної, особистісної) на досягнення високих результатів діяльності. Другий критерій характеризується рефлексивними показниками (уміння оцінювати сформовану ситуацію й оцінювати свої можливості), спрямованістю на подолання ситуації утруднення (потреби, мотиви, світогляд, установки, цілі), вольовими рисами (рішучість, наполегливість, самовладання, самостійність, ініціативність), потребою в суб'єкт-суб'єктній взаємодії в процесі професійного становлення [331]. Отже, мобільна людина – це людина динамічна, яка перебуває в постійному пошуку, прагне до перетворень не тільки навколишнього середовища, а й себе самої. Особливо варто виділити здатність такої людини «конструювати себе саму як автономного суб'єкта» [105, с. 115].

Спираючись на дослідження Л. Горюнової, розглянемо готовність до професійної мобільності через готовність кваліфікованого робітника до змін. Критичний аналіз власних знань людини готової до змін викликає прийняття рішення щодо їх оновлення (це може бути повна або часткова відмова від них). «Бажання змінитися» означає, що людина без втручання інших самостійно готова внести зміни у своє власне життя і діяльність.

Готовність особистості до трансформації діяльності, зміни мотивів як таких, що визначають діяльність при зустрічі зі значимою інформацією, здатною вплинути на таку трансформацію

варто розглядати як мотиваційну готовність до професійної мобільності. При цьому важливими є установки на використання минулого досвіду в нових ситуаціях; готовність до «перегляду» власного образу світу; професійно-особистісну самореалізацію; стійку позитивну мотивацію до професійної діяльності; оптимальне поєднання мотивації досягнення успіху й уникнення невдач [329]. Мотиваційна готовність до професійної мобільності розглядається нами як складне утворення, яке охоплює такі компоненти: установочний, особистісний, когнітивний, діяльнісний і технологічний.

Основою для трансформування самого себе, тобто діяльності з конструювання себе, спрямованої на те, щоб стати іншим може стати будь-який досвід. Людина підлягає випробуванню «реальністю і актуальністю для того, щоб відстежити точки, де зміни були б можливими і бажаними» [574, с. 569]. Трансформування є (само)формуванням людини, її розгортанням в просторі й часі. Відчуття «включеності» в трансформацію приводить до передбачення того, що буде. Вираз «робити» у текстах М. Хайдеггера означає «пережити, вистраждати, винести, прийняти те, що нас наздогнало, підкоряючись цьому» [499]. Людина, стаючи собою, стає іншою. Отже, бути мобільним – це, насамперед, володіти технікою конструювання себе в непередбачених ситуаціях.

Для опису процесів, що відбуваються в складних системах у природі й суспільстві науковці досить часто використовують поняття «турбулентність». Спостерігається кілька стадій розвитку турбулентності. На першій стадії плин середовища чітко визначено, і швидкість і напрямки цих змін легко передбачити. На наступних стадіях плин змін у середовищі описати вже досить важко, і передбачити напрямки руху вже неможливо. Незважаючи на те, що середовище якісно не змінюється, проте його поведінка (навіть простих систем) в певних умовах може бути досить складною. Якісна перебудова системи залежить від величини зовнішніх впливів і, отже, може бути керована, причому в певних межах зміна цього параметра не впливає на поведінку системи, але, досягнувши деякого критичного значення, вона якісно перебудовується. Таким чином, поведінка системи керована, а вплив має обмежений характер [105].

Ми погоджуємося з думкою Л. Горюнової, що в таких умовах ефективний фахівець також повинен володіти якостями, які є визначальними в його діяльності. Такими якостями вважають: креативність мислення й швидкість прийняття рішень,

здатність до навченості, самонавченості й уміння пристосовуватися до нових обставин, стійкість до фрустрацій зовнішнього й внутрішнього середовища організації, уміння відстежувати й правильно оцінювати стан навколишнього середовища. «Високий ступінь адаптивності під час діяльності в турбулентному середовищі характеризує мобільного фахівця, тобто фахівця, здатного вирішувати різноманітні завдання без психологічних втрат для себе» [105, с. 195].

Водночас для сформованості готовності до професійної мобільності учень повинен сам виявляти активність, оскільки його ж професійне і особистісне становлення без його активної участі не може відбутися. На думку М. Соколової, активність знаходить вияв у здатності ставити реальні цілі, проектувати власні освітні маршрути, реалізовувати свої програми, незважаючи на обставини, що перешкоджають досягненню мети [453].

Спираючись на дослідження Л. Виготського стосовно того, що активність людини має не тільки біологічну, а й соціальну природу, можна стверджувати, що вона визначається засвоєнням певних форм соціального досвіду та створеної людством культури [84]. Водночас, людина, як соціальна істота, живе й діє не тільки для себе, але й для інших, тобто її буття виходить за межі власного існування і стає дійсністю для інших. Відображення навколишньої дійсності відбувається через задану установку, що здатна забезпечити виконання дій у зв'язку з умовами, які змінюються. Вперше поняття установки як стану готовності до певної активності увів Д. Узнадзе. Стосовно процесів усвідомлення й поведінки установка первинна, і вона визначає перебіг процесів свідомості. Наявність потреби й ситуації виступає необхідною умовою для функціонування установки. Тому установка є сполучною ланкою між свідомістю й діяльністю [497]. Складну систему відносин особистості; систему установок і мотивів, якими вона керується у своїй діяльності; систему цілей і цінностей, на які спрямована ця діяльність Б. Ананьев називає позицією особистості [11]. Позиція особистості – це утворення, елементами якого є соціальні відносини особистості (процес спілкування, трудова діяльність), оскільки тільки в них особистість формується й проявляється. На думку С. Рубінштейна, цілі й завдання, які ставить перед собою людина, її вчинки, що виражають її ставлення до інших людей, займають головне місце у власне особистісних властивостях людини [420, с. 119–120]. Ставши суб'єктом діяльності, особистість виробляє індивідуальний спосіб організації

цієї діяльності, виявляє гнучкість, рухливість, що відповідає її якостям, ставленню до професійної діяльності й вимог, що є об'єктивними характеристиками саме цього виду діяльності [2, 133]. Позиція особистості, безумовно, є стрижневим і комплексним утворенням, що характеризується рівнем активності і виявляється особистістю в діяльності; є суб'єктивною складовою професійної мобільності.

Діяльність може бути активною і пасивною, тому варто розділяти поняття «активність» і «діяльність». Активні дії, спрямовані на зміну дійсності, починаються з виникнення потреб та інтересів, пов'язаних з переконаннями. Саме переконання, спираючись на світогляд і відбиваючись у діяльності, є тією силою, що викликає активність суб'єкта. Зміна внутрішнього стану суб'єкта супроводжується подоланням себе й подоланням опору навколишнього середовища. Змінюючись внутрішньо, розвиваючись і вдосконалюючись, людина створює нові соціокультурні образи (цінності, норми, погляди тощо), які стають засобами подальшого формування особистості.

Здійснення професійної діяльності протягом певного часу припускає, на думку А. Деркача, виділення особистісних аспектів діяльності, до яких відносять ставлення особистості до діяльності (готовність), передбачення очікуваного результату й критерії його оцінювання, задоволеності-незадоволеності суб'єктом одержаним результатом [133]. У міру свого особистісного становлення людина поступово звільняється від безпосереднього підпорядкування впливам навколишнього середовища, що дає їй змогу свідомо видозмінювати як середовище, що її оточує, так і саму себе, отже, розвиваються її активність і мобільність. Перераховані особистісні якості виступають не тільки як умови, але і як вимоги, що забезпечують перебіг процесів професійної мобільності й адаптації в сучасному світі виробництва [133].

Справді, професійна мобільність починається із прийняття людиною вимог, які нові умови професійної діяльності і життя та сучасне суспільство ставлять перед нею. З іншого боку, відбуваються зміни у вимогах, які сама людина пред'являє до життя й суспільства. У випадку ж розбіжності вимог неминуче виникають конфлікти як у взаєминах людини із зовнішнім світом, так і внутрішньоособистісні. Ці конфлікти слугують підставою для реальних змін у мисленні особистості, оскільки вона постає перед необхідністю вироблення в собі нової якості, що забезпечить їй здатність швидко діяти й орієнтуватися в актуальній

ситуації. У людини починає формуватися активне ставлення до нової діяльності. Зовнішні умови, що змінилися, допомагають розкритися специфічним особистісним якостям, що відповідають вимогам життя.

Зняття обмежень у професійній діяльності, можливість вибору сфери своєї майбутньої діяльності забезпечує необхідну свободу дій та своєчасне реагування на зовнішні зміни, завдяки чому людина здобуває важливі здатності: готовність адекватно реагувати на неочікуване, готовність до прийняття самостійних рішень, що вимагають ризику, готовність нести за них відповідальність, критичність в оцінці своїх і чужих дій, тобто людина набуває мобільності, рухливості, здатності швидко діяти в ситуації, що створилася [547, с. 74].

Отже, проблема формування професійної мобільності розглядається в психології з позиції особистості. Психологічний аспект професійної мобільності розглядає цей феномен як механізм соціальної адаптації, що дає змогу людині управляти ресурсами суб'єктності й професійної поведінки. Людині з високим рівнем професійної мобільності мають бути притаманні такі психологічні якості: гармонійний мотиваційний профіль, однорідність професійних переваг, спрямованість до професійного розвитку, відповідальність. Володіючи такими якостями майбутній кваліфікований робітник добре уявлятиме, яких результатів він може досягти, зважившись на зміну професії чи місця роботи.

Водночас, мобільність особистості є творчим процесом, що створює нові системи цінностей, нове «Я» людини й впливає на процес створення нового суспільства й суспільних відносин. Умовою формування професійної мобільності є активність, яка виникає як результат вияву потреб, інтересів, переконань і виражає значення для особистості тих або інших об'єктів, явищ. Отже, професійна мобільність – це процес зміни інтересів працівника і акт прийняття рішення про зміну місця роботи чи професії, це більш-менш стійка властивість особистості, підготовленість чи здатність її до зміни виду професійної діяльності.

## 2.4. ПРОФЕСІЙНА МОБІЛЬНІСТЬ ЯК ПЕДАГОГІЧНА КАТЕГОРІЯ

Система професійно-технічної освіти в Україні переживає важливий і відповідальний етап у своєму розвитку. Водночас це є етап розвитку педагогічної науки, що характеризується появою нового поняттєвого апарату, уточненням, переосмисленням та збагаченням новим змістом основних педагогічних категорій. Це зумовлено, з одного боку, узагальненням результатів досліджень сучасної науки, а з другого, змінами в логіці наукового мислення, викликаними змінами в соціокультурних орієнтаціях суспільства.

Експерти Міжнародного банку реконструкції й розвитку стверджують, що «здатність суспільства створювати, адаптувати, перетворювати на джерело прибутку й використовувати знання має вирішальне значення для стійкого економічного зростання й підвищення життєвого рівня населення. Знання перетворюються на найбільш важливий чинник економічного розвитку» [509, с. 7]. Характерною ознакою процесу становлення економіки України на початковому етапі було економічне зростання, яке вимірюється не тільки накопиченим капіталом, але й збільшенням обсягу знань, використовуваних на практиці. Провідна роль у побудові економіки, заснованої на знаннях, надається системі професійної освіти як соціальному інституту, що створює людський капітал.

У Комюніке з реалізації перетворення Європи в простір безперервної освіти, прийнятому 21 листопада 2001 року Європейською Комісією, наголошується, що навчання протягом життя (*Lifelong Learning*) повинно охоплювати також дошкільний і пенсійний вік: воно не обмежується лише економічним підходом, або лише освітою для дорослих. Воно також охоплює весь спектр формальної, неформальної та інформальної освіти, від дошкільного до пенсійного віку. Було також схвалено програму на 10 років, спрямовану на досягнення трьох основних цілей: поліпшити якість і ефективність систем освіти й професійної підготовки в країнах Євросоюзу; зробити їх доступними для всіх громадян; зробити їх відкритими у світовому масштабі. Для досягнення цих

цілей визначено 13 завдань, що стосуються різних типів і рівнів освіти – формальної, неформальної та інформальної – таких, як підготовка вчителів, формування базових умінь, інтегрування інформаційних технологій в освітній процес, ефективність інвестицій, вивчення мов, мобільність, надання педагогічної підтримки протягом всього життя й ряд інших.

У червні 2002 року робочою групою було представлено звіт за якісними показниками навчання протягом життя (*Lifelong Learning*) і запропоновано 15 показників, а також прийнято Резолюцію Ради Європи про необхідність навчання протягом життя (*Lifelong Learning*); у листопаді 2003 року було опубліковано Комюніке Єврокомісії щодо оцінки прогресу в реалізації Лісабонської стратегії; у лютому 2004 року представлено спільний звіт Ради з освіти й Єврокомісії з реалізації Лісабонських рішень: «Освіта і навчання 2010» (*«Education and Training 2010»*). У травні 2004 року на спільному засіданні Ради Європи й представників урядів країн-членів ЄС ухвалено рішення з приводу оцінки неформальної та інформальної освіти (*«Validation of non-formal and informal learning»*); у липні 2005 року опублікований робочий документ ЄС зі створення Європейської Системи Кваліфікацій (*European Qualifications Framework — EQF*), що визначила пріоритетною уніфікацію кваліфікацій і сертифікацію; у грудні 2006 року прийнято рекомендації Європейського парламенту і Ради Європи стосовно ключових компетенцій у галузі освіти впродовж всього життя (*«Key Competences for Lifelong Learning»*); у листопаді 2006 року ухвалено рішення №1720/2006/ЄС Європарламенту і Ради Європи про початок нової інтегрованої програми в галузі освіти упродовж усього життя (*«Lifelong Learning Programme»*), що вступила в дію з 1 січня 2007 року і триватиме до 2013 року.

Уперше в єдину програму об'єднано освітні можливості для людей усіх вікових категорій. Програма увібрала в себе раніше створені програми: *Erasmus* (3 114 млн євро), *Leonardo da Vinci* (1 725 млн євро), *Comenius* (1047 млн євро) і *Grundtvig* (358 млн євро). Їх об'єднує «наскрізна» рамкова програма, що координує загальну політику співробітництва та інновацій, вивчення іноземних мов, розвиток інформаційно-технологічної й педагогічної структури та ін. Крім того, інтегровану програму доповнює нова програма Жана Моне, що підтримує інститути й види діяльності, спрямовані на європейську інтеграцію. Загальний бюджет програми *«Lifelong Learning Programme»* – 6 970 млн євро.



В останні десятиліття відбувається розширення семантичного поля самого терміна «навчання упродовж життя» («*Lifelong Learning*»): воно визначається як «вся пізнавальна діяльність, здійснювана протягом життя [індивіда], з метою розширення знань, удосконалення вмій і компетенцій – в особистісній, громадянській, соціальній перспективі, і/або у зв'язку із професійною зайнятістю» [585].

Таке тлумачення може бути наочним прикладом переплетення в одному цілому двох названих раніше підходів безперервної освіти – ліберальної й інструменталістської. У більше докладному тлумаченні навчання упродовж життя припускає набуття й постійне оновлення всіх видів індивідуальних можливостей, інтересів, знань і кваліфікацій, починаючи з дошкільного віку й закінчуючи пенсійним. Набуті знання, уміння та навички мають дати кожному громадянину можливість адаптуватися до життя в суспільстві, заснованому на знанні, для того, щоб активно брати участь у всіх сферах соціального й економічного життя, зберігати контроль над власним майбутнім. Передбачається, що для кожного індивіда всі форми освіти повинні являти цінність: формальна, неформальна (наприклад, досвід, набутий у процесі трудової діяльності) та інформальна освіта, що здобувається у ситуаціях повсякденного спілкування [585].

Перелік основних етапів європейської освітньої політики й інструментів інституалізації освіти протягом життя вказує на одну із цілей економічного об'єднання Європи. Саме переважно їй підпорядковується і соціальна політика Євросоюзу загалом, і освітня політика зокрема. Проте не можна не відзначити напруження, що знаходить вияв у ряді офіційних документів і рішень між двома тенденціями в інтерпретації «навчання упродовж життя» («*Longlife Learning*») – «інструменталістської» і «ліберальної». Це цілком зрозуміло, оскільки політика ніколи не представляє якусь монолітну в ідеологічному відношенні соціальну групу, а є складним поєднанням політичних позицій, економічних міркувань, ідеологічних установок і філософських підходів. Це наочно проявляється й у різноманітті інтерпретацій тісно пов'язаних з «освітою протягом життя» концепту – «суспільства, що навчається» (*Learning society*).

Динамічність сучасного світу, технічний прогрес та поява нових галузей діяльності людини майже повністю змінюють уявлення про умови праці в традиційних галузях виробництва та сфери послуг. Сьогодні одним з нових педагогічних явищ, що

потребує глибокого дослідження, є явище «мобільності». Варто зауважити, що людина не народжується мобільною і навіть не стає нею сама по собі. І якщо в суспільстві мобільність не є панівною якістю для більшості, тоді держава (влада), що відповідальна за вирішення загальних проблем, повинна мотивувати населення до мобільності, заохочувати її прояв, активізувати рушійні до неї сили.

До початку 90-х років ХХ століття в Україні характерним було обмеження професійної мобільності людини. Закінчивши школу, молода людина усвідомлено чи неусвідомлено обирала професію, якій присвячувала все своє життя. Ці люди з гордістю говорили, що мають тільки один запис у трудовій книжці. Ті, хто часто змінював місця роботи й навіть професії, називалися «літунами». Ми погоджуємося з думкою, що за тих умов це було законірно й правильно. Саме тому говорити про широку професійну мобільність у той період не доводиться. В останні десятиліття наша країна живе в іншому вимірі. Лібералізація соціально-економічних відносин спричинила появу конкуренції й зробила конкурентний чинник вирішальним у боротьбі за життєві блага. «Умови гри» змінюються практично щодня. У результаті, навіть протягом життя одного покоління, можуть відбуватися конструктивні перебудови економіки. Тому треба бути готовим до того, що «одержаної первинної освіти буде не досить і доведеться протягом життя постійно доучуватися й переучуватися відповідно до розвитку виробництва та цільового компонента професійної підготовки, реалізованого в навчальній діяльності» [427, с. 22].

У зв'язку з цим є підстави говорити про кризу знаннево-освітньої парадигми, пов'язаної зі зміною самого феномена знання та його співвідношення із суспільною практикою: добування інформації стає пріоритетною сферою професійної діяльності людини й умовою існування сучасного виробництва. Значний потік інформації, що застаріває швидше, ніж учень закінчить професійно-технічний навчальний заклад, уже неможливо «втиснути» у зміст навчальної програми. За таких умов знаннєве навчання стало втрачати сенс. В умовах ринкового суспільства, зокрема суспільства, що переживає трансформацію, суспільства, більша частина населення якого обтяжена матеріальними проблемами, мобільність стає умовою виживання й досягнення успіху. Якщо говорити про освітню мобільність, то вона припускає здатність індивіда вчитися взагалі й учитися нового зокрема.

На думку Є. Іванченко, «в умовах нових соціально-економічних відносин, що все більше стверджують себе на Україні, педагогічна наука не може не порушувати питання професійної мобільності спеціалістів, бо ринок праці диктує підвищені вимоги до якості підготовки молодих фахівців, спроможних до конкурентної боротьби за робочі місця» [191, с. 25]. Для того, щоб повною мірою використати весь потенціал робочої сили, необхідно ще в стінах професійно-технічного навчального закладу сформувати професійно мобільного кваліфікованого робітника. Адже сьогодні потрібні не тільки добре професійно підготовлені робітники, а й робітники, що можуть і бажають вчитися й пристосовуватися до нових умов. Тому одним із найважливіших завдань сучасної професійно-технічної освіти є завдання так модернізувати навчально-виробничий процес, збагативши його рекомендованими наукою педагогічними технологіями, щоб він всебічно сприяв високій ефективності навчання учнів [327].

Отже, смыслом професійно-технічної освіти стала підготовка професійно мобільного кваліфікованого робітника, готового повноцінно жити й працювати навіть в стані невизначеності й передбачуваності, готового до саморозвитку й самовдосконалення.

Поява педагогічних категорій «мобільність» та «професійна мобільність» зумовлена декількома причинами, з-поміж яких науковці виділяють зовнішні та внутрішні [51, 200]. Зовнішні причини, на думку В. Борисова, визначаються змінами в середовищі життєдіяльності людини (глобальні та індивідуальні). Глобальні зміни викликані реструктуризацією української економіки, а індивідуальні можуть бути викликані зміною професії, робочого місця, статусу в організації в результаті різних причин (стан здоров'я, зміна місця проживання тощо) [51].

Внутрішні причини залежать від індивідуальної спрямованості особистості. З одного боку, вони визначаються мотивацією успіху, яка викликає в особистості прагнення до вдосконалення професійних умінь та навичок, саморозвитку, кар'єрного зростання, а з іншого, пізнім професійним самовизначенням, що передбачає перехід до професії, яка значно відрізняється за профілем від одержаної раніше професійної освіти. Сучасна ситуація в суспільстві вимагає від людини «здатності до самозмінювання як способу прийняття виклику швидко змінюваній реальності з орієнтацією на автономність, незалежність, опору на власні сили» [105, с. 34].

Деякі науковці (С. Капліна, С. Кугель, Р. Ривкіна) вважають, що мобільність притаманна будь-якому пізнавальному процесу, у тому числі й тій його формі, яка реалізується у навчальному закладі, зокрема професійно-технічному [200, 250, 423]. Оскільки «мобільність» означає рухливість, тобто рух людини в її життєдіяльності, суть її розвитку, то, на думку науковців, її прояви важливо розкривати стосовно всіх складових, що забезпечують процеси життєдіяльності й навчання. Мобільність вони справедливо розглядають як принцип, що забезпечує усунення чи пом'якшення диспропорцій між проблемою, що постала, і наявною структурою кадрів [250].

Ми поділяємо думку С. Капліної, яка вважає, що принцип мобільності, як категорія дидактики, повинен відповідати таким критеріям, як інструментальність, універсальність та самостійність [200]. Критерій інструментальності полягає не тільки в неперервному здійсненні процесу формування професійної мобільності, але й в докорінній перебудові самого характеру навчання. Із сприйняття та запам'ятовування навчального матеріалу процес навчання має перетворитися на процес здобування знань з метою глибоко розуміти сутність тих процесів, що відбуваються. Слід зауважити, що можливості всіх дисциплін стають усвідомлено необхідними, оскільки без них неможливо оволодіти професійними питаннями та здійснити сам процес формування професійної мобільності майбутнього кваліфікованого робітника. Критерій універсальності полягає в гнучкості етапів формування професійної мобільності, в поєднанні та регулюванні взаємовідносин із соціальними партнерами, з метою забезпечення швидкої адаптації майбутніх кваліфікованих робітників до нових умов праці за рахунок резервів, закладених як в навчальних дисциплінах теоретичного циклу, так і в практичній підготовці та досвіді роботи. Критерій самостійності знаходить своє відображення в організації процесу формування професійної мобільності і виконує методологічну та регулятивну функції.

Методологічна функція знаходить свій вияв у системоорганізуючій (здатність принципу бути основним «логічним вузлом» у розвитку теорії формування професійної мобільності), в дидактичній (властивість принципу відображати закономірності динаміки педагогічного процесу з формування професійної мобільності), в інтегративній функції (сприяє забезпеченню цілісності навчально-виробничого та виховного процесу з формування професійної мобільності майбутніх кваліфікованих робітників і його ре-

зультатів). Регулятивна функція включає структурно-змістову функцію (відображає спрямованість змін процесу формування професійної мобільності з метою забезпечення умов досягнення цілісності результатів її розвитку), субординативна функція (розглядає взаємодію компонентів професійної мобільності, характер взаємозв'язку між ними), координуюча функція (виявляється в узгодженості різних дисциплін, етапів, ступенів навчання і посиленні людської гнучкості при адаптації до нових виробничих умов [200]). Отже, принцип мобільності має справді універсальне значення для реалізації закономірностей освітнього процесу, його логічності та розв'язання суперечностей.

Зміна професійної діяльності практично завжди пов'язана з необхідністю оволодіти новими знаннями, технологіями, підлаштовуватися під нову професію, через зміну поглядів, інтересів, цінностей, а також з кількісними і якісними змінами структури особистості [126]. Проте, як вважають М. Боритко та М. Сергеев, глобальні комунікації, механізація виробництва та стандартизація загрожують втраті людиною її ідентичності, тобто можливості бути самою собою [52, 439]. Інноваційність життя, притаманна сучасному суспільству спонукає до врахування його тенденцій і у професійно-технічній освіті. Винятково важливе значення мають такі тенденції, як: прискорення соціального розвитку в результаті взаємодії економічного, наукового та культурного потенціалу всієї планети; усунення негативних явищ, які гальмують соціальний прогрес; науковий підхід до явищ і процесів, що відбуваються в суспільстві й житті людей; творчість як універсальний мотив для всіх видів діяльності людини [105, с. 35]. Водночас передбачається, що налаштування поведінки людини на швидкозмінні життєві ситуації залежить від її загальної здатності мобілізувати в певній ситуації набуті знання й досвід.

У матеріалах Другого Міжнародного конгресу з технічної та професійної освіти, який відбувся у квітні 1999 року в Сеулі, зазначається, що XXI століття – це століття знання, інформатизації та комунікацій, а «глобалізація і революція в інформаційних і комунікаційних технологіях потребують обґрунтування нової парадигми розвитку, центром якої є людина» [394, с. 67–68]. Особливу вагу мають висловлені на цьому Конгресі пропозиції щодо розробки життєво перспективних моделей «з урахуванням того, що система технічної і професійної освіти і підготовки (ТПОП) має не тільки готувати людей до трудової діяльності в інформаційному суспільстві, а й виховувати відповідальних

громадян, які свідомо ставляться до проблеми цілісності навколишнього середовища та піднесення добробуту своїх співвітчизників» [335, с. 24]. Надзвичайно важливим є висновок про доцільність розробки програм технічної професійної освіти і підготовки, які спрямовувалися б не тільки на запити ринку праці, а й на потреби розвитку в соціальному, економічному, особистісному та природному аспектах [394]. Тож, усе це мотивує розглядати мобільність як дієвий системотвірний чинник, що сприяє цілісності процесу навчання і визначає його як категорію дидактики, що відображає закономірності зміни структури навчального матеріалу і поєднання методів навчання з метою навчання, виховання та розвитку особистості для забезпечення балансу між об'єктивною виробничою діяльністю і суб'єктивною позицією особистості.

У сучасних умовах постали якісно нові вимоги до якості робочої сили. Як зауважував С. Батишев, такими є вимоги професійної мобільності, тобто здатності швидко освоювати технічні нововведення й нові спеціальності. А ця здатність значною мірою залежить від рівня загальної й політехнічної освіти, від широти й обґрунтованості спеціальної підготовки [392]. Сьогодні професійна мобільність відіграє надзвичайно важливу роль у сучасному суспільстві, адже вона прямо пов'язана з рівнем професійної освіти людини і є найбільш надійним каналом висхідної професійної мобільності. Цілком слушною є думка Р. Пріми стосовно того, що професійну мобільність доцільно розглядати як: «підґрунття ефективного реагування особистості на «виклик» сучасного суспільства, своєрідний особистісний ресурс, що лежить в основі дієвого перетворення суспільного довкілля і самого себе в ньому; системне багатогранне явище, що вимагає інтегрованого, міждисциплінарного підходу щодо дослідження; внутрішній (мотиваційно-інтелектуально-вольовий) потенціал особистості, що лежить в основі гнучкої орієнтації і діяльнісного реагування в динамічних соціальних і професійних умовах у відповідності з власними життєвими позиціями; забезпечує готовність до змін і реалізацію цієї готовності у своїй життєдіяльності (готовність особистості до сучасного життя з його багатоаспектними чинниками вибору); детермінує професійну активність, суб'єктність, творче ставлення до професійної діяльності, особистісного розвитку, що сприяє ефективному розв'язанню фахових проблем» [388, с. 101–102]. З огляду на те, що сучасний ринок праці поєднує «престижні» роботи, характеризується стабільністю зайнятості,

становищем робітника, високим рівнем оплати праці, можливостями професійного зростання, використанням професійних технологій, доречною є думка О. Грішнєвої та П. Смолєвєк про те, що конкурентоспроможність робітників на українському первинному ринку праці забезпечуватиме фундаментальна базова освіта, здатність до навчання та поповнення знань, наявність додаткових знань та навичок, професійна мобільність, система цінностей, орієнтована на власний розвиток [108]. До того ж, сучасний кваліфікований робітник «повинен уміти працювати зі «старим досвідом», тобто проблематизувати його, в разі необхідності відмовитись від нього, усвідомивши в чомусь свою обмеженість і недостатність» [105, с. 126–127]. На думку науковців (М. Гусаковського, С. Костюкевич, Л. Яценко та ін.) практика проблематизації повинна бути включена до числа актуальних завдань сучасної освіти [499]. Тому при побудові процесу професійної підготовки майбутнього кваліфікованого робітника, здатного до професійної мобільності, варто звертатися до його життєвого досвіду і навчити його з ним працювати. В навчально-виробничому процесі це дасть учневі змогу самостійно структурувати навчально-виробничі ситуації, а згодом реагувати на життєві та професійні ситуації в умовах їх невизначеності, що і буде виявом професійної соціальної мобільності. Ситуації невизначеності сьогодні є досить новим чинником, що впливає на життєдіяльність людини. Завдання викладача, майстра виробничого навчання – створити ситуації відкритості, свободи можливостей і перспектив. Саме на ситуацію повинні впливати педагоги, змінювати її і тим самим створювати все нові й нові можливості для професійного становлення та саморозвитку учня. Працюючи в режимі ситуації невизначеності, учень «набуває досвіду самостійного руху, самовизначення, вироблення самостійних рішень, досвіду існування в непередбачуваному майбутньому і вироблення в ньому власних стратегій розвитку» [105, с. 127].

Хоча поняття «професійна мобільність» досить успішно увійшло у наукову теорію й педагогічну практику, в українських довідкових виданнях ми, на жаль, його тлумачення не знайшли. У педагогічній енциклопедії Є. Рапацевич визначає професійну мобільність як «можливість і здатність успішно переключатися на іншу діяльність або змінювати вид праці. Професійна мобільність передбачає володіння системою узагальнених професійних способів і умінь ефективно їх використовувати для виконання

яких-небудь завдань у суміжних галузях виробництва і порівняно легко переходити від однієї діяльності до іншої. Професійна мобільність передбачає також високий рівень узагальнених професійних знань, готовність до оперативного відбору і реалізації оптимальних способів виконання різних завдань у галузі своєї професії. В умовах швидких змін техніки і технології виробництва професійна мобільність виступає важливим компонентом кваліфікаційної структури спеціаліста...» [365, с. 482].

Під професійною мобільністю науковці (М. Лошкар'єв, Є. Іванченко) розуміють інтегровану якість особистості, що виявляється у здатності успішно переключатися на іншу діяльність або змінювати види діяльності у галузі економіки та фінансів із залученням правової сфери; вмінні ефективно використовувати систему узагальнених професійних прийомів для виконання будь-яких завдань у згаданих галузях діяльності та порівняно легко переходити від одного виду діяльності до іншого, згідно з аналізом економічної та соціальної ситуації в державі; володінні високим рівнем узагальнених професійних знань, досвідом їх удосконалення та самостійного здобування; готовності до оперативного відбору та реалізації оптимальних способів виконання завдань у галузі економіки та фінансів, спираючись на передові світові тенденції; орієнтації в кон'юнктурі ринку праці» [275, 190].

Водночас Н. Кожемякіна розглядає професійну мобільність менеджерів-аграріїв як «здібність і готовність особистості працювати в умовах швидких динамічних (горизонтальних і вертикальних) змін у рамках своєї професії, а також в умовах певних соціальних перетворень (статусу, ролі, професії і т. ін.)» [220, с. 28].

Окремо професійну мобільність офіцера Збройних сил України визначає А. Ващенко як інтегровану сукупність соціальних, індивідуальних та військово-професійних якостей особистості офіцера, які забезпечують продуктивне виконання покладених на нього службово-професійних обов'язків у встановлений термін з мінімальними витратами людських ресурсів і матеріальних засобів, на будь-якій посаді, як у мирний так і у воєнний час, а також надають змогу планувати свою кар'єру та професійне зростання [65, с. 43]. Як бачимо, одні дослідники розглядають професійну мобільність як інтегровану якість особистості, інші – як сукупність якостей особистості. На нашу думку, обидва підходи дають можливість характеризувати професійну мобільність як



поєднання певних якостей особистості, проте вони враховують тільки професійну підготовку, тоді як надзвичайно важливими є «ключові компетенції», що залишилися поза увагою.

Заслуговує на увагу тлумачення терміну «професійна мобільність», яке Л. Горюнової, яка говорить про певний триплекс, що включає: якість особистості (забезпечує внутрішній механізм розвитку людини через сформованість ключових та загальнопрофесійних компетентностей); діяльність людини (детермінована подіями, що змінюють середовище і результатом якої виступає самореалізація людини в житті та професії); процес перетворення людиною самої себе, а також навколишнього професійного та життєвого середовища) [105, с. 186]. Разом з тим поряд із поняттям «професійна самореалізація», як зауважує К. Черемних, «з'являється поняття професійного самоздійснення (як складової самоздійснення особистісного), основним змістовим навантаженням якого є акцентування на розгляді професійного життя людини в єдності із загальними векторами її життєвого шляху (життєвими цілями, цінностями, смислами)» [523, с. 34].

На думку інших дослідників (Л. Горюнової, Е. Зеєра, Б. Ігошева), можливість здійснення людиною переміщень, змін у своїй професійній діяльності зумовлюється наявністю компетенцій і компетентностей [105, 171, 183]. Іншим таким же значущим чинником забезпечення професійної мобільності Б. Ігошев, наприклад, вважає наявність у людини певних особистісних якостей, здатностей і виділяє такі, як: соціальна активність, що виражається в готовності брати участь у різних суспільних заходах, проектах різної змістовної спрямованості; висока адаптивність до різних суспільних ситуацій, функціонально різних видів діяльності; креативність, творче перетворення будь-якої ситуації [183, с. 108–109].

Наголошуючи на складності реалізації своїх можливостей для вузького фахівця, Л. Абдулліна розглядає поняття «професійна мобільність» у контексті сучасного ринку праці [1], основою якої, на думку науковців, все-таки є сукупність набутих у школі і поза нею навичок, що пов'язуються з поняттям професії і поєднуються звичайно в одній особі, й об'єднаних загальною назвою [314]. Ми погоджуємося з Л. Абдулліною в тому, що основою професійної мобільності є широкопрофільна загальна професійна підготовка та володіння набором «ключових компетенцій», які формують загальнокультурне ядро справжнього професіонала [1]. Професійна мобільність, як зауважує Л. Горюнова, «розкри-

вається в контексті особистісно-діяльнісного, системно-синергетичного, подійного й компетентнісного підходів» [105, с. 20].

До змісту поняття «професійна мобільність» належать: вибір професії, підвищення кваліфікації, визначення умовної зміни місця роботи або професії, плинність кадрів тощо.

У змісті професійної мобільності Є. Іванченко виділяє три складових: соціологічну, психологічну та економічну [191, с. 23]. Характер і зміст професійної мобільності, формування професійно мобільного кваліфікованого робітника зумовлюються зміною вимог до існуючих професій і виробленням нових, більш престижних професій, що забезпечують його високий соціально-професійний статус. На цій підставі, сутність професійної мобільності Л. Горюнова визначає як *якість особистості, що забезпечує внутрішній механізм розвитку людини; як діяльність людини, детерміновану подіями; як середовище, результатом якого виступає самореалізація людини в професії й житті; як процес перетворення* людиною самої себе і професійного й життєвого середовища, що її оточує [105].

У характеристиці мобільності важливими є критерії її оцінювання. Такими критеріями Ю. Калиновський вважає: власності і якості особистості (відкритість світу, довіра до людей і до себе, гнучкість, оперативність, локалізація контролю, толерантність); уміння (рефлексії, саморегуляції, самовизначення, цільовизначення); здатності (бачити і розуміти сутність змін у соціумі; бачити варіативність і альтернативність розвитку ситуації; конструктивно, продуктивно мислити; проектувати необхідні зміни в мікросоціумі; вирішувати проблеми; адаптуватися до змін) [197, с. 284].

У такому разі виникає необхідність вивчення професійної мобільності на рівні особистісних якостей (адаптивність, комунікативність, самостійність, пристосовність, цілеспрямованість, ціннісні орієнтації й установки, соціальна пам'ять, критичне мислення, здатність до самопізнання, саморозвитку, самоосвіти, соціальна рухливість); на рівні характеристик діяльності (рефлексивність, креативність, проєктивність, прогнозування, цільовизначення, гнучкість, пластичність); на рівні процесів перетворення власної особистості, діяльності, навколишнього середовища [105].

У своєму дослідженні ми будемо дотримуватися думки Л. Горюнової, суть якої в тому, що компетентнісний підхід дає змогу представити професійну мобільність як сукупність певних

компетенцій, які формуються, актуалізуються й активізуються в діяльності в міру виникнення важливих проблем. Такий підхід забезпечує взаємозв'язок освіти й ринку праці та орієнтує на включення в освіту практико-орієнтованих життєвих проблем і ситуацій [105].

Методологічне значення мають види мобільності (соціальна, культурна, соціокультурна, академічна), а також її форми (вертикальна, горизонтальна, глобальна) [105, с. 15–17].

Думка Л. Горюнової про те, що нині все більшого значення набуває професійне самовизначення людини, суголосна з нашою. Ми погоджуємося з тим, що професійне самовизначення слід розглядати як процес формування ставлення особистості до себе як до суб'єкта професійної діяльності, який володіє комплексом компетенцій, що забезпечують йому адаптацію в соціально-економічних умовах, які зазнають постійних змін [105, с. 81]. Безумовно, інструментом, що забезпечує соціальну і професійну мобільність особистості, просування її у суспільстві є освіта. Підтвердженням цього є думка А. Фурсенка про те, що освіта є певним «соціальним ліфтом», який дає змогу «людям, навіть в чомусь ущемленим, різко підвищити свій статус» [512, с. 8]. Такий підхід змушує нас розглядати процес професійного орієнтування як можливість переосмислити й керувати власним життям і професійною кар'єрою. А оскільки ми живемо у постійно змінюваному світі, то система професійно-технічної освіти мусить безперервно адаптуватися з огляду на зміни і зважати, на нашу думку, на два важливих завдання: соціальне (формування готовності до професійної мобільності у випускників професійно-технічних навчальних закладів) і загальноекономічне (формування професійно мобільного кваліфікованого робітника: професіоналізм і мобільність потрібні для кращого функціонування економіки держави). Необхідно планувати таке відтворення трудових ресурсів, яке забезпечить віддачу не тільки порівняну з експлуатацією багатих природних ресурсів, але й у перспективі значно перевищить ці очікування. Тому професійно-технічна освіта повинна відповідати економічно заданому стандарту і задовольняти актуальні потреби у кваліфікованих робітниках, забезпечуючи їх професійну мобільність. Професійна мобільність потрібна у нашій країні, яка переживає складний період, пов'язаний з реформаційними процесами в економіці, диверсифікацією промисловості, переломом суспільної свідомості та конкуренцією на ринку праці.

Потреба у кваліфікованих робітниках, здатних переключатися з одного виду діяльності на інший, з широкими комунікативними вміннями і навичками – виклик сучасності. Тому необхідно на завершальному етапі професійної підготовки майбутнього робітника наполегливо адаптувати «систему професійної освіти до актуальних і перспективних потреб ринку праці, орієнтувати на конкретні «меню професійних кар'єр» [347, с. 64].

У проекті Концепції розвитку професійно-технічної (професійної) освіти України на період до 2020 року одним із пріоритетних напрямів розвитку галузі є «...розвиток особистості, здатної до ефективної роботи за спеціальністю на рівні світових стандартів, адаптуватися до змін техніки, технологій, організації праці, готової до постійного професійного зростання та мобільності» [473, с. 31]. Особливості вияву професійної мобільності молодих кваліфікованих робітників на ринку праці, що постійно змінюється, виражаються системою вимог, що висуваються до випускників професійно-технічних навчальних закладів з метою підвищення рівня й швидкості професійної мобільності та вимог ринку праці до якості підготовки кваліфікованих робітничих кадрів.

Успішність процесу формування професійної мобільності майбутнього кваліфікованого робітника залежить від розвитку його творчих здібностей, адже індивідуальні властивості, або «внутрішні» особисті властивості містять у собі все самобутнє й оригінальне, творче. На думку О. Хоршевої, творча функція особистості міститься в її рухливості, що творить і створює себе й світ навколо себе, в основі якої закладені особливі властивості особистості [516, с. 48]. Отже, мобільність убирає в себе всі індивідуальні, особливі властивості особистості: і здатність до самовдосконалення, і здатність до самобутності, і творчі акти, що зливаються у творчий процес [516, с. 49–50]. На наш погляд, досить влучно Ю. Калиновський відобразив вимоги, які ставить сучасна цивілізація до особистості (швидкість, темп, ефективність, інтенсивність, оперативність) і які визначають стиль мислення і діяльності людей, соціальних і етнічних груп (швидке реагування) [197, с. 17–21].

Педагоги визначають дві домінанти професійної мобільності: з одного боку – професійно-освітні можливості майбутнього кваліфікованого робітника, а з другого, вимоги, що висуваються до професійно-технічного навчального закладу з боку суспільства й ринку праці у швидкості, рівні формування професійної мобіль-

ності і якості підготовки професійно мобільного кваліфікованого робітника. Професійна мобільність формується за трьома напрямками: 1) освоєння нової сукупності професійних знань у різних сферах професійної праці (в основі цього виду професійної мобільності лежить кон'юнктура на ринку праці); 2) поява інтегрованих професій (наприклад, соціальний педагог, що включає в себе знання таких видів діяльності, як соціальний працівник, соціолог, психолог, медичний працівник, дефектолог та ін., що дає йому змогу на базі однієї професії освоювати перераховані види професійних знань як нові професії); 3) освоєння професій, що мають загальнопрофесійний, надспеціальний характер (наприклад, економіст, менеджер, маркетолог, юрист та ін.). У зв'язку з цим змінюється й характер вимог професії до людини. Замість пріоритету спеціальних знань в освоєнні професії формується пріоритет загальнопрофесійних, міжпрофесійних знань.

Освітній аспект, на нашу думку, полягає у виділенні в діяльності професійно-технічного навчального закладу функції формування професійної мобільності майбутніх кваліфікованих робітників, що має стратегічно реалізуватися поряд з освітньою. З урахуванням цього, формування професійної мобільності учнів професійно-технічних навчальних закладів полягає у такому: виділення формування професійної мобільності як напряму освітнього процесу, орієнтованого на підготовку професійно підготовленого, мобільного працівника, готового до самостійної професійної діяльності в умовах динамічного соціального, економічного й професійного середовища; визначення в змісті професійної підготовки інтегрованого ядра, що забезпечує формування професійної мобільності; визначення інтегративної цілісності освітніх засобів (змісту, форм, методів), необхідних для досягнення високого рівня сформованості професійної мобільності; наявність необхідної сукупності суб'єктів процесу формування професійної мобільності; ресурсне забезпечення процесу формування професійної мобільності (нормативно-правове, науково-методичне, кадрове, організаційне, інформаційне, матеріально-фінансове й мотиваційне).

Отже, сучасне суспільство в умовах інтенсивного інформаційного розвитку висуває високі вимоги до рівня професійної підготовки майбутніх кваліфікованих робітників, здатних до ефективного виконання соціальної й професійної функцій. Визначальними характеристиками сучасного кваліфікованого робітника стають самостійність, нестандартність мислення й дій,

ефективність вирішення професійних і життєвих завдань різного рівня, здатність бути суб'єктом професійного розвитку, професійна мобільність.

*Професійна мобільність майбутнього кваліфікованого робітника – це якість особистості, що є необхідною для успішної життєдіяльності особистості в сучасному суспільстві, яка виявляється в праці і забезпечує самовизначення, самореалізацію в житті та професії через сформованість ключових компетенцій та ключових кваліфікацій і прагненні особистості змінити не тільки себе, а й професійне поле та життєве середовище. Професійна мобільність передбачає готовність кваліфікованого робітника до зміни виконуваних професійних завдань, до зміни робочого місця, здатність швидко освоювати нові види робіт, нові спеціальності.*

Системотвірним чинником формування сучасного кваліфікованого робітника стає його підготовка до професійного розвитку. Формування професійної мобільності в процесі навчання припускає безперервність навчального пізнання як необхідної умови створення нового знання. Професійна мобільність у навчальному пізнанні реалізується в процесі здійснення міжпредметних і міждисциплінарних зв'язків на основі системного, особистісно-орієнтованого, діяльнісного і компетентнісного підходів.

## Розділ 3

# ПЕДАГОГІЧНЕ ПРОЕКТУВАННЯ СИСТЕМИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ МОБІЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ КВАЛІФІКОВАНИХ РОБІТНИКІВ

### 3.1. ПЕДАГОГІЧНЕ ПРОЕКТУВАННЯ ТА ОБІРУНТУВАННЯ МОДЕЛІ ПРОЦЕСУ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ МОБІЛЬНОСТІ МАЙБУТНЬОГО КВАЛІФІКОВАНОГО РОБІТНИКА

Практика сучасної ринкової економіки спонукає до розв'язання завдань формування кваліфікованих робітників нового типу, робітників, які прагнуть постійно підвищувати професійну майстерність з метою бути конкурентоспроможними на ринку праці завдяки своїй високій професійній мобільності. Значна роль у формуванні нової системи професійної підготовки належить освітнім проектам. Як зауважує С. Позняк, «специфіка проектної діяльності дає змогу ефективно і в стислі терміни вирішувати нагальні проблеми освіти і завдання, що ставляться перед нею в ході освітньої реформи, оскільки проектна діяльність ґрунтується на розгляді можливостей задоволення потреб шляхом вибору найкращого з альтернативних варіантів розвитку на різних рівнях підготовки та прийняття рішень» [378, с.175].

Педагогічне проектування зумовлене необхідністю розв'язання актуальної проблеми, що виявляє суперечності між потре-

бами суспільства, що знаходять вияв у соціальному замовленні, і неможливістю науки і практики вчасно їх задовольнити.

Проблеми проектування педагогічних систем, процесів і технологій розглядалися в працях В. Безрукової, В. Беспалька, М. Горчакової-Сибірської, М. Кларіна, І. Колесникової та інших [32, 39, 207, 225].

Аналіз науково-педагогічних джерел свідчить, що терміни «проект», «проекування» сьогодні досить часто вживаються у педагогічній теорії та практиці. Наприклад: проект певної системи, що реалізується на практиці; педагогічна діяльність, яка реалізує науково-обґрунтований проект навчально-виховного процесу тощо [139, с. 345].

Поняття «проект» з латинської (*projectus*) означає «кинутий уперед», у «Глумачному словнику української мови» – це задуманий план дій, сукупність заходів, об'єднаних однією програмою; це розробка, планування чи конструювання будь-якої системи чи моделі [192, с. 376]. Від виникнення ідеї до повного завершення кожен проект проходить ряд ступенів розвитку. Повну сукупність ступенів розвитку О. Новиков та Д. Новиков називають життєвим циклом проекту [338, с. 15]. Життєвий цикл проекту прийнято розділяти на фази, фази на стадії, стадії на етапи [57]. Зауважимо, що проектування є початковою фазою проекту. Будь-який проект реалізується через певну сукупність технологій. Важливу роль в організації продуктивної діяльності під час складання проекту відіграє рефлексія (постійний аналіз цілей, завдань процесу, результатів). Тож, проект будується на триєдності його фаз: фази проектування, технологічної фази і рефлексивної фази [338, с. 16]. Фаза проектування охоплює такі стадії: концептуальну, моделювання, конструювання системи, технологічної підготовки. Кожна із фаз складається з етапів. Так, концептуальна фаза включає етапи виявлення суперечності, формулювання проблеми, визначення проблематики, визначення мети, вибір критеріїв. Фаза моделювання складається з таких етапів: побудова моделей, оптимізація моделей, вибір моделі (прийняття рішення). До фази конструювання системи входять етапи декомпозиції, агрегування, дослідження умов, побудова програми. Останньою є фаза технологічної підготовки [338, с. 30–31].

Формування культури технологічного типу на рубежі ХХ–ХХІ століть стимулювало вчених до аналізу методологічних основ проектної діяльності. Остання, безумовно, має безпосереднє відношення до системи професійно-технічної освіти, яка повинна



забезпечити диференціацію та індивідуалізацію підготовки робітничих кадрів, здатних бути конкурентоспроможними на сучасному ринку праці. Адже сьогодні ринок робочої сили вимагає від працівника професіоналізму, високої відповідальності за результати праці, професійної та соціальної мобільності, індивідуальності [32, с. 147]. Отже, педагогічне проектування є первинним етапом привнесення інновацій у діяльність викладача, майстра виробничого навчання, яка є технологією реалізації їх професійної парадигми й особистісною самореалізацією. Проектування системи формування професійної мобільності майбутніх кваліфікованих робітників належить до сфери педагогічного проектування. Предметом педагогічного проектування можуть бути концепції освітніх і виховних систем, програми їх реалізації й розвитку; проекти розвитку навчальної групи; комплексні плани навчальної і виховної роботи; різноманітні форми навчання й виховання тощо. Рівень і ступінь деталізації продуктів проектування може бути різним, залежно від форми подання – концептуальної, змістовної, технологічної, процесуальної (модель, проект, програма, форма, технологія та ін.). Наприклад, В. Безрукова об'єктами педагогічного проектування визначає педагогічні системи, педагогічні процеси і педагогічні ситуації і вважає, що педагогічне проектування полягає в тому, щоб створювати передбачуваний варіант майбутньої діяльності і прогнозувати її результат [32, с. 101].

Нерозробленість теоретичних основ проектування, на думку І. Ковальчука, одна з основних причин низької інноваційної культури педагога. Педагогічне проектування науковець розглядає як визначення параметрів та майбутнього стану функціонування педагогічного об'єкта з урахуванням впливу новостворених умов [217]. Тому в сучасній освіті активно розвиваються три види проектування, а саме: соціально-педагогічне (спрямоване на зміну соціального середовища або розв'язання соціальних проблем педагогічними системами), психолого-педагогічне (мета якого перетворення людини і міжособистісних відносин в рамках освітніх процесів), освітнє (проектування якості освіти та інноваційні зміни освітніх систем і інститутів) [225, с. 35 – 36].

У нашому дослідженні поняття «педагогічне проектування» поєднує всі види проектної діяльності, суб'єктом яких може виступати педагог професійного навчання, майстер виробничого навчання; діяльність така здійснюється з педагогічною метою і її результат має педагогічні наслідки [225, с. 36].

Успіх сучасного випускника і молодого кваліфікованого робітника визначається, перш за все, здатністю гнучко реагувати на постійно змінювані умови (соціальні, професійні, виробничі тощо). Суспільству потрібен фахівець, здатний гнучко перебудувати зміст своєї діяльності відповідно до вимог ринку праці. Якщо на початку XX століття старіння знань наставало через 12 років, в середині XX століття – через 8–10 років, то нині оновлювати знання необхідно через кожні 2–3 роки.

Динамізм сучасного соціально-економічного розвитку країни викликає потребу в кваліфікованих робітниках, які вміють аналізувати, приймати і реалізовувати нестандартні рішення в ситуації ринкової конкуренції, тобто робітниках, які володіють професійною мобільністю. Тому підготовка кваліфікованих робітників, здатних до професійної мобільності є одним із найважливіших завдань професійно-технічної освіти України. Саме в процесі навчання у професійно-технічному навчальному закладі відбувається перехід від використання окремих знань, умінь та навичок до системного сприйняття конкретної професійної діяльності за обраною професією, створення її прогностичних алгоритмів і виходу на рівень концептуальної професійної поведінки, створення образу «Я – професійно мобільний кваліфікований робітник».

Перш, ніж перейти до опису розробленої нами моделі формування професійно мобільного кваліфікованого робітника, ми вважали за доцільне розглянути такі поняття як «моделювання» і «модель».

У філософії, соціології, економіці, психології, педагогіці науковці трактують ці поняття по-різному. Визначають моделювання так: теоретичний метод дослідження процесів і станів за допомогою їх реальних (фізичних) чи ідеальних (наприклад, математичних) моделей; метод дослідження об'єктів на моделях-аналогах певного фрагменту природної чи соціальної реальності; метод опосередкованого практичного чи теоретичного оперування об'єктом (досліджується не сам об'єкт, а допоміжна природна чи штучно створена система – квазіоб'єкт, що здатна замінити досліджуваний об'єкт і в кінцевому підсумку дати інформацію про досліджуваний об'єкт; заміщення виучуваного об'єкта іншим, спеціально для цього створеним; характерологічне інформаційне представлення поведінки фізичної чи абстрактної системи за допомогою іншої системи. Отже, дослідники сходяться на думці, що моделювання відображає спосіб вивчення об'єктів на їх моделях [28, 95, 208, 529].

Так, відомий вчений у галузі професійно-технічної освіти С. Батишев розглядає моделювання як опосередковане дослідження об'єкта, за якого вивчається не тільки сам досліджуваний об'єкт, що цікавить дослідника, об'єкт, а й допоміжна система, що виступає в речовинній або абстрактній формі й відображає інші внутрішні й зовнішні функціональні зв'язки об'єкта [29].

Говорячи про моделі, багато вчених мають на увазі, насамперед, математичні моделі, називаючи їх навчальними й дидактичними [263].

«Модель» у перекладі з французької та латині означає міру, зразок, норму [350]. Під моделлю науковці розуміють штучно створений об'єкт у вигляді схеми, креслення, який аналогічний досліджуваному об'єкту і відображає у більш простому, зменшеному вигляді структуру, властивості, взаємозв'язки і відношення між елементами досліджуваного об'єкта [219]. Подібне визначення ми знайшли у словнику професійної освіти, де визначено модель як зразок, примірник чого-небудь; зменшене відтворення якоїсь споруди, механізму; тип, марка, зразок конструкції; схема для пояснення якогось явища або процесу [391, с. 195].

У психологічному словнику модель визначається як ідеальна копія реального об'єкта, яка відтворює не всі явища в цілому, а лише найбільш суттєві його риси, властивості, які є визначальними по відношенню до результату і закріплені у «наочно сприйманих і представлених зв'язках і відношеннях речових або знакових елементів» [47, с.11].

Філософський енциклопедичний словник визначає модель як таку уявно представлену або матеріально реалізовану систему, яка, «відображаючи або відтворюючи існуючий або проєктований об'єкт дослідження, здатна заміщати його так, що її вивчення дає нам нову інформацію про цей об'єкт» [507, с. 19].

За В. Штоффом, «модель – це така уявлювана чи реально втілювана система, яка, відображаючи чи відтворюючи об'єкт дослідження, здатна заміщати його так, що її вивчення дає нам нову інформацію про цей об'єкт» [545, с. 204].

Досліджуючи проблеми управління персоналом, Ю. Цицкін визначає модель як особливу структурну схему, що дає змогу фахівцям побачити проблему як у цілому, так і в найбільш важливих її деталях [521, с. 39].

У педагогіці під моделлю розуміють еталон, стандарт, зразок. Аналіз науково-педагогічної літератури дав змогу виявити, що, починаючи з кінця ХХ століття набуває досить широкого

розповсюдження термін «модель спеціаліста», а трохи пізніше і «модель кваліфікованого робітника». У загальному плані «під моделлю спеціаліста розуміються професійні, творчі (креативні) і особистісні якості професіонала, що визначають його здібність працювати в умовах ринкових відносин, досягаючи результатів, адекватних вимогам суспільного та науково-технічного прогресу» [412, с. 41]. В теорії педагогічного моделювання домінує думка, що модель професії, особистості фахівця, його діяльності проектується в модель змісту навчання [119, 123, 320, 487, 535].

Модель професійно мобільного кваліфікованого робітника – це не тільки відображення якостей і окремих аспектів професійної діяльності, що можуть бути встановлені емпіричним шляхом, але й стандарт, еталон робітника такого рівня кваліфікації, який необхідно одержати як результат навчально-виробничого та виховного процесу у професійно-технічному навчальному закладі.

На думку вчених (А. Андреев, І. Аітов, О. Леонтьев, А. Маркова та ін.), метою розробки моделі фахівця є розв'язання суперечності між зростаючим обсягом інформації, швидко змінюваними виробничими технологіями, якими необхідно оволодіти професійно мобільному кваліфікованому робітникові і здатністю людини освоїти все пропоноване за конкретно відведений час. Суголосна цьому думка О. Матвієнко щодо того, що «виявлені потреби й суперечності є одним із джерел інноваційних процесів у розробленні сучасних моделей підготовки спеціаліста для тих сфер діяльності, які трансформуються на вимогу часу» [301, с. 51]. З огляду цього, ми вважаємо, що врахування особистісного компонента в моделі формування професійно-мобільного кваліфікованого робітника є обов'язковим, оскільки неможливо розділити якості кваліфікованого робітника з особистісними [5, 14, 264, 293]. Вони пов'язані і єдині за своєю природою, до того ж багато в чому особистісні якості визначають професійні [264]. Дійсно, як зауважують науковці (Н. Багдасар'ян, С. Батишев), носієм професійних якостей виступає не абстрактний фахівець, а конкретна особистість зі своїм внутрішнім життям, емоційною та духовною сферою, психофізичними особливостями [21, 30].

Тож, діяльність викладачів, майстрів виробничого навчання, вихователів та адміністрації професійно-технічного навчального закладу має бути скоригована відповідно до вимог, які пред'являються до сучасного кваліфікованого робітника ринком праці, соціальними відносинами і його майбутньою професійною діяльністю. Не відпрацювавши моделі професійно мобільного кваліфікова-

ного робітника, важко створити адекватну модель процесу формування професійної мобільності майбутнього кваліфікованого робітника та системи роботи професійно-технічного навчального закладу з формування професійно мобільного кваліфікованого робітника.

Моделювання є важливим засобом педагогічних досліджень, оскільки дає змогу імітувати реальні або конструктивні системи за допомогою аналогів, що відтворюють властивості об'єктів і системи оригіналів у їхній організації й функціонуванні. Особливого значення набуває моделювання як метод пізнання у тих випадках, коли емпірична картина досліджуваного явища неповна й не виявлена в деталях. Синтез наявних знань про конкретний об'єкт та виявлення найбільш важливих для дослідження його ще не вивчених сторін – основна перевага методу моделювання [425]. При побудові моделі доцільно спиратися на закономірності, характерні властивості, що є визначальними у формуванні певних якостей об'єкта. Водночас необхідно враховувати передбачувані впливи різноманітних чинників з якими безпосередньо пов'язаний об'єкт.

З урахуванням результатів досліджень науковців (Б. Гершунський, Л. Гур'є, А. Савельєв, І. Липський та ін.) нами було визначено вихідні принципи побудови моделей та послідовність операцій при їх розробці в такий спосіб: визначення цілей і конкретних завдань моделювання; збір, систематизація та обробка інформації, відповідно до сформульованих завдань; виділення основних чинників, що справляють істотний вплив на досліджуваний об'єкт або явище; побудова моделі з огляду на поставлені завдання, які має вирішувати створювана модель; перетворення моделі стосовно конкретних, фіксованих соціально-педагогічних умов з урахуванням виділених суттєвих чинників, відбір оптимальних варіантів результатів; розробка комплексу рекомендацій зі зміни педагогічного об'єкта на заключному етапі моделювання (етап перенесення результатів на об'єкт) [91, 115, 269, 425]. Разом з тим, ми вважали за необхідне, перш ніж розпочати моделювання, визначити усвідомленість потреб, які спонукають особистість до активності і способів їх задоволення. Говорячи про модель професійно мобільного кваліфікованого робітника і модель формування професійної мобільності у майбутніх кваліфікованих робітників, необхідно визначити і результат освіти, який передбачає формування компетенцій, що сприяють мобільності фахівця, яка в свою чергу, забезпечує прогресивну якісну професійну та життєву діяльність. Зауважимо, що компетенції форму-

ються і виявляються у спеціально створених педагогічних умовах і ситуаціях. Проте для створення відповідних умов, що сприятимуть їх формуванню, необхідно переглянути існуючу систему роботи професійно-технічного навчального закладу з підготовки кваліфікованого робітника; зміст, методи, форми та технології навчання; готовність до такої діяльності педагогічного колективу. Про що будемо говорити у наступному розділі.

Побудова моделі професійно мобільного кваліфікованого робітника здійснювалась нами на основі аналізу сучасного і попереднього стану досліджуваного об'єкта.

Розглянемо модель професійно мобільного кваліфікованого робітника з позиції вимог сучасного ринку праці, а також можливість реалізації цих вимог в сучасному освітньому стандарті. Аналіз досліджень щодо змісту моделі фахівця, її структурних компонентів свідчить, що вони мають подібні елементи [39, 487]. У структурі діяльності фахівця науковці виділяють такі сторони: функціональну (аналіз структури діяльності), предметну (аналіз знань та умінь) і особистісну (специфічні соціальні і психологічні якості) [433, 470].

Серед вимог, що висуваються до професійно мобільного кваліфікованого робітника, виділяють такі:

– *особистісна компетентність* – сукупність компетенцій, що стосуються особистості (набір характерних якостей окремої особистості): ініціативність, впевненість у собі, здатність до творчості, здатність пристосовуватися до середовища, що змінюється, готовність до ризику та ін.;

– *професійна компетентність* – сукупність компетенцій людини, що стосуються її професії (здатність до виконання роботи): знання, уміння і досвід, якими вона володіє у своїй професії;

– *соціальна компетентність* – сукупність компетенцій людини, що стосуються її соціального життя (вміння жити і працювати в соціумі, комунікабельність, здатність вживатися / працювати з іншими людьми, здатність переборювати конфлікти, здатність до самоорганізації), постановка і досягнення цілей, прийняття рішень та ін.;

– *особливі переваги особистості, USP особистості* – характерні риси, переваги особистості, які роблять її унікальною і можуть бути корисні, цікаві, наприклад роботодавцю [72, с. 141].

Отже, серед вимог, що ставляться до майбутнього професійно мобільного кваліфікованого робітника, нами було виокремлено такі загальні спільні компоненти, які створили основу моделі професійно мобільного кваліфікованого робітника:

- вимоги до професійно мобільного кваліфікованого робітника, пов'язані з виробничими та посадовими обов'язками;
- знання і вміння, необхідні професійно мобільному кваліфікованому робітнику як професіоналу;
- особистісні якості, що забезпечують ефективність діяльності та професійну мобільність.

Розроблена нами модель професійно мобільного кваліфікованого робітника (рис. 3.1) враховує також той факт, що сьогодні проблема зайнятості вже не може бути вирішена «ні за допомогою вузькопрофесійної підготовки, ні за допомогою загальної освіти» [171, с. 63]. Разом з тим, вже не є ефективною традиційна політика у сфері професійної мобільності, коли реакція на зміни ринку праці полягали у простій перестановці робочої сили. Нині на перший план виходять вимоги адаптації кваліфікованих робітничих кадрів до структурних змін робочих місць протягом усього процесу професіоналізації особистості. І як результат – постала необхідність у застосуванні такого поняття, як «ключова кваліфікація», яке науковці визначають так: «Під ключовою кваліфікацією розуміється комплекс психологічних якостей, здібностей в структурі загальної кваліфікації фахівця, які мають широкий радіус дії, забезпечуючи доступ до ефективного виконання загально професійних функцій» [171, с. 65]. Виходячи з цього, ми вважали за потрібне ввести до моделі різномірну структуру ключових кваліфікацій. До першої групи ключових кваліфікацій віднесено функціональні кваліфікації вузького радіусу дії, що характеризують окрему професію і пов'язані зі специфічними професійними функціями, які обслуговують операційну сторону діяльності і, на жаль, дуже швидко втрачають свою актуальність, тобто застарівають. Другу групу ключових кваліфікацій середнього радіусу дії становлять поліфункціональні метапрофесійні якості, що забезпечують якісну працю в рамках споріднених професій і залишаються актуальними досить тривалий час. До третьої групи ключових кваліфікацій віднесено кваліфікації широкого радіусу дії, а саме: екстрафункціональні метапрофесійні якості, що не пов'язані з конкретними професійними функціями. Вони забезпечують загальну спрямованість професійної діяльності і допомагають кваліфікованому робітнику швидко і гнучко реагувати на зміни ринку праці [168]. До базових характеристик ми віднесли міцні знання та вміння з професії, що забезпечуються сформованістю професійної компетентності, професійної культури та професійних компетенцій.

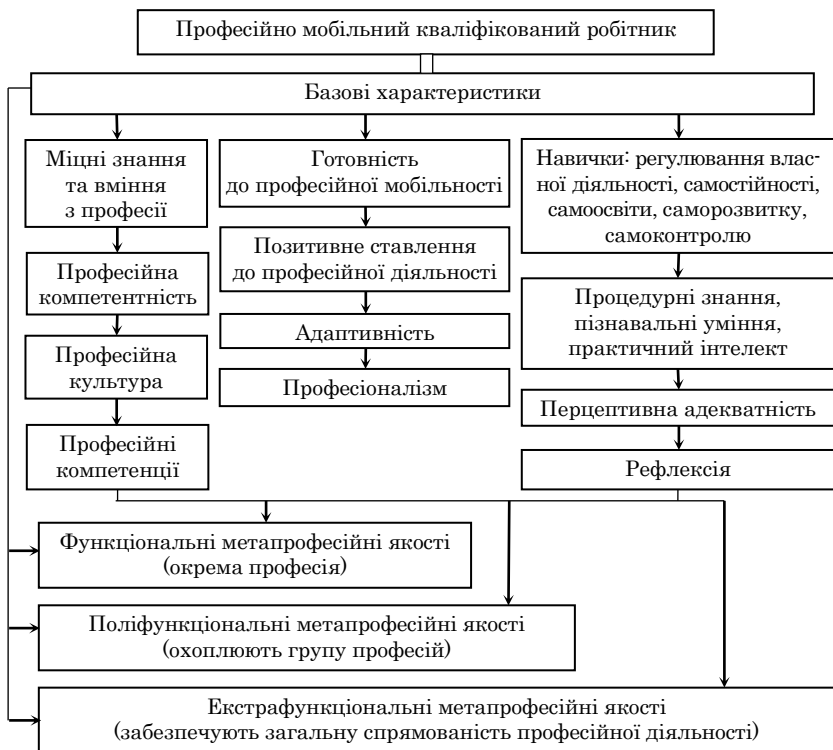


Рис. 3.1. Модель професійно мобільного кваліфікованого робітника\*

Важливе значення для професійної мобільності має сформована готовність до неї, що виявляється у позитивному ставленні до професійної діяльності, адаптивності та професіоналізму особистості. Третьою характеристикою ми визначили навички регулювання власної діяльності, самостійність, самоосвіту, саморозвиток, самоконтроль; процедурні знання, пізнавальні уміння, практичний інтелект; перцептивну адекватність та рефлексію. Як бачимо, в нашій моделі професійно мобільного кваліфікованого робітника, провідну роль відіграють компоненти, спрямовані на формування професійної мобільності майбутнього професійно мобільного кваліфікованого робітника, а саме: готовність до про-

\* Розроблено автором. Далі, розроблене автором графічне й табличне подання інформації, позначатиметься зірочкою (\*).



фесійної мобільності та навички регулювання власної діяльності, що забезпечують розвиток кваліфікованого робітника як особистості і професіонала, а також здатність його до адаптації в змінених виробничих умовах і навіть в умовах нової професійної діяльності.

На основі моделі професійно мобільного кваліфікованого робітника, ми розробили педагогічну модель формування професійно мобільного кваліфікованого робітника, яка враховує поступальний характер цього процесу, вплив зовнішніх чинників (зміна й розвиток моделі компетенцій кваліфікованого робітника певного напрямку підготовки) і внутрішніх чинників (зміна психологічних якостей особистості в процесі освоєння ефективної професійної поведінки). Ґрунтуючись на теоретичному аналізі досліджень в галузі педагогіки професійної освіти, психології праці й професійної діяльності, а також, керуючись засадами системності, безперервності, оптимальності, з огляду на специфіку навчання у професійно-технічному навчальному закладі, особливості професійної діяльності кваліфікованого робітника з конкретної професії та логіці формування професійної мобільності учнів, автором була створена процесуальна педагогічна модель формування майбутнього професійно мобільного кваліфікованого робітника.

Отже, поняття моделі універсальне й може бути використане в багатьох напрямках різних галузей знань. У педагогіці традиційним напрямом є моделювання процесу сприйняття й навчання, а загальне трактування моделі являє собою ідеальний образ предмета або явища.

Розглядаючи професійну освіту з огляду на гуманістичну парадигму, провідну роль відводимо самосвідомості суб'єкта, ствердженню самоцінності людської індивідуальності, а метою професійної освіти вважаємо максимальний розвиток здатностей людини до самопізнання, саморегуляції й самоосвіти.

У світлі гуманітаризації сучасної професійно-технічної освіти, моделювання процесу формування професійно мобільного кваліфікованого робітника засновано на його адаптації до професії (спеціальності) з використанням акмеологічного та аксіологічного підходів.

Відомо, що акмеологія вивчає закономірності й механізми розвитку людини при досягненні нею високого рівня зрілості й можливості самореалізації. Акмеологічний підхід дає змогу побудувати модель освітнього процесу, у якому кожен учень орієнтується на образ професіонала, проектує проміжні й кінцеві цілі своєї освіти у професійно-технічному навчальному закладі й ви-

будовує індивідуальну стратегію професійного розвитку протягом кожного року навчання, удосконалюючись у процесі вивчення спеціального курсу «Основи професійної мобільності».

В основі аксіологічного підходу лежить твердження про цінність людини, її діяльності, освіти. Згідно з А. Маслоу, тенденція до самоактуалізації становить сутність особистості – прагнення людини реалізувати себе, свої можливості, здібності, що можливо тільки в діяльності. Учні самореалізуються в аудиторній і позааудиторній діяльності. Прагнення до самоактуалізації – це самоствердження особистості, створення власної картини світу, реалізація власного потенціалу.

Використання акмеологічного та аксіологічного підходів при моделюванні процесу формування професійно мобільного кваліфікованого робітника у професійно-технічному навчальному закладі підсилює гуманістичну спрямованість освітнього процесу, виявляє гуманістичний потенціал майбутнього фахівця як професіонала й громадянина.

Перевага використання методу моделювання полягає в тому, що моделювання дає можливість цілеспрямовано формувати процес навчання, коригуючи в цьому процесі підсумкову модель. Так, на думку Н. Кузьміної, модель педагогічної системи – це множина взаємопов'язаних структурних і функціональних компонентів, підпорядкованих цілям виховання і навчання підростаючого покоління і дорослих людей [253].

Слід наголосити, що перебіг процесу формування професійної мобільності відбувається більш ефективно, якщо він є цілеспрямованим, планомірним і спеціально організованим. Виявлення сутності та структури поняття «професійна мобільність» дало нам змогу сконструювати поетапну модель формування професійно мобільного кваліфікованого робітника у навчально-виробничому процесі професійно-технічного навчального закладу (рис. 3.2). Зауважимо, що при побудові моделі ми спиралися на результати дослідження Е. Зеєра, А. Павлової та Е. Симанюк щодо взаємозв'язку навчальної діяльності і професійного розвитку особистості та виділені ними етапи професійної підготовки учня [171, с. 27–29].

Розроблена нами модель формування професійно мобільного кваліфікованого робітника є відкритою, динамічною і гнучкою, що дає змогу використовувати її у навчально-виробничому процесі професійно-технічного навчального закладу з урахуванням соціально-економічних та виробничих змін, а також динаміки змін на ринку праці.



Рис. 3.2. Модель формування професійно мобільного кваліфікованого робітника\*

Реалізація моделі здійснюється при використанні системного, особистісного, діяльнісного, контекстного та компетентнісного підходів. Системний підхід забезпечує єдність бачення проблеми і взаємозв'язок між усіма компонентами процесу формування професійно мобільного кваліфікованого робітника. Особистісний підхід забезпечує внутрішню мотивацію досягнення та успіху. Діяльнісний створює умови для особистісно-інтелектуального та діяльнісно-професійного розвитку учнів. Компетентнісний підхід сприяє формуванню в учнів здатності й готовності самовизначатися, самореалізовуватися та саморозвиватися.

Зауважимо, що в нашій моделі формування професійно мобільного кваліфікованого робітника перевага надається самостійному розв'язанню проблем з використанням власного соціального та професійного досвіду як індивідуального, так і групового.

Ми поділяємо думку Б. Ігошева щодо того, що при формуванні професійної мобільності особливого значення набувають такі принципи:

– принцип гуманізації освіти (освіта повинна забезпечувати умови не лише для засвоєння конкретних знань, умінь та навичок, але й для формування в учнів певних якостей особистості, ціннісних орієнтацій та установок);

– принцип випереджувального характеру освіти (вимагає трансформації його із соціального інституту відтворення людських ресурсів в інститут управління суспільним розвитком через реалізацію суспільно значимих освітніх цілей);

– принцип неперервності освіти (зміна її структури, характеру зв'язків між різними рівнями, підсистемами, ланками; розширення форм одержання освіти; спрямованість на гнучке, оперативне задоволення освітніх потреб мобільної особистості, неперервного розвитку та зміни професійно-виробничої сфери, суспільства в цілому [184, с. 34–40]).

Впровадження моделі формування професійної мобільності відбувається в чотири етапи: мотиваційно-орієнтований, діяльно-орієнтований, особистісно-орієнтований та контрольно-коригуючий.

*Мотиваційно-орієнтований етап* формування професійної мобільності майбутніх кваліфікованих робітників (1, 2 курс) має на меті адаптацію випускників загальноосвітньої школи до нових умов навчання; формування уявлень про професійну мобільність, про її роль у професійній діяльності кваліфікованого робітника; про зв'язок ринку праці і професійної мобільності, а також про вимоги до компетентності робітників у розвинених країнах; розвиток інтересу до обраної професії та вивчення навчальних дисциплін, участі у професійно значущій діяльності.

Цей етап охоплює мотиваційно-цільовий та професійно-середовищний компоненти. Мотиваційно-цільовий компонент – це формування професійної мобільності учнів професійно-технічного навчального закладу, що ґрунтується на зміні стереотипу дій та мислення учнів при визначенні мети та виборі способів роботи, що забезпечують досягнення прогнозованого результату. Цей компонент виявляється у зближенні мети діяльності

усіх учасників освітнього процесу та системи роботи професійно-технічного навчального закладу з формування професійно мобільного кваліфікованого робітника на основі врахування індивідуальних особливостей, власного досвіду та реально існуючих умов. Так, О. Леонтьєв зазначав, що майбутній фахівець здатен бути особистістю і ця здатність є не що інше, як індивідуально-психологічні особливості людини, які дають змогу здійснити дії, що забезпечують його індивідуальну персоніфікацію в інших людях [264]. Отже, мотиваційно-цільовий компонент формування професійної мобільності передбачає набуття учнем таких складових професійної мобільності, як готовність і ставлення особистості до професійної мобільності. А це, на нашу думку, означає, що в учнів у процесі навчання у професійно-технічному навчальному закладі необхідно сформувати:

- усвідомлення необхідності і важливості для себе набуття якостей професійно мобільного кваліфікованого робітника;

- уміння вчитися, тобто оволодіння способами навчально-пізнавальної діяльності в процесі засвоєння знань, умінь та навичок;

- усвідомлення професійної мобільності як інтегративної якості особистості, яке відповідає майбутній професійній діяльності;

- мотивацію до оволодіння професійною мобільністю;

- розуміння і прийняття як власних ціннісних орієнтацій щодо оволодіння професійною мобільністю.

Професійно-середовищний компонент передбачає врахування і цілеспрямоване використання можливостей середовища у освітньому процесі. Середовище – це те, серед чого знаходиться суб'єкт, що опосередковано впливає на його розвиток, типизує і усереднює його особистість.

*Другий етап – діяльнісно-орієнтований* (2 курс) – включає змістовно-технологічний та процесуально-діяльнісний компоненти. Цей етап спрямований на формування знань, умінь та досвіду і забезпечує учням можливість упевнено орієнтуватися в сучасних виробничих технологіях, матеріалах відповідно до обраної професії, а також обирати найбільш доцільні способи, прийоми і технології під час розв'язання виробничих завдань. Тому, головним на цьому етапі є формування умінь і узагальнених способів дій, так званих ключових компетенцій.

Змістовний компонент має інваріантну та варіативну частини. В основу виділення і розробки інваріантної частини змістовного блоку покладені такі ідеї:

– модернізація навчальних планів за рахунок включення знань, спрямованих на формування професійної мобільності, в дисципліни загально професійної і спеціальної підготовки учнів;

– модернізація змісту практик;

– участь учнів у позааудиторній і позаурочній роботі (диспути, тренінги з роботодавцями, представниками різних професій, зустрічі з випускниками професійно-технічних навчальних закладів і студентами вищих навчальних закладів, акції, соціальні проекти, класні години та ін.).

Зміна технологічного блоку, що включає в себе різні технології та методи навчання і виховання, спрямована на створення діяльнісного простору, що дає змогу наблизити навчально-виробничий і виховний процес у професійно-технічному навчальному закладі до соціально-професійної діяльності, тобто створити соціально-професійне середовище, яке сприятиме формуванню професійної мобільності учнів професійно-технічного навчального закладу.

Процесуально-діяльнісний компонент у моделі формування професійно мобільного кваліфікованого робітника розглядається нами як сукупність певних компетенцій, які формуються, актуалізуються і активізуються в діяльності в процесі виникнення різноманітних проблем. Означений процес забезпечує взаємозв'язок професійно-технічної освіти та ринку праці. Він орієнтує на включення до змісту професійно-технічної освіти практико-орієнтованих як життєвих, так і професійних проблем і ситуацій. Водночас процесуально-діяльнісний компонент передбачає розробку і запровадження форм, методів, засобів навчання, орієнтованих на формування професійної мобільності в учнів професійно-технічних навчальних закладів у навчально-пізнавальній та професійній діяльності.

Важливу роль у формуванні професійної мобільності відіграє спеціальний авторський курс «Основи професійної мобільності», що допоможе закласти основи соціально-професійної діяльності, сформулювати вимоги до особистісних якостей учнів, вказати шляхи їх вдосконалення, розвивати професійне мислення, мотивацію. Учні включаються в діяльність, яка є досить близькою до професійної, що сприяє формуванню професійної мобільності.

З огляду на те, що модульний підхід у навчанні передбачає укрупнення навчальних дисциплін і збільшення часу на практичну, індивідуальну та самостійну роботу, то вважається за мо-

жливе об'єднати дисципліни «Техніка пошуку роботи», «Основи галузевої економіки і підприємництва», «Технологія і етика ділових відносин» в єдиний курс «Основи професійної мобільності» і віднести його до загально-професійної підготовки. Пропонований курс може бути використаний також як розширений елективний курс до вище зазначених дисциплін, оскільки зазначені дисципліни є переважно теоретичними курсами, в яких на практичні роботи виділено лише по 2–5 годин (якості професійно мобільного кваліфікованого робітника в процесі вивчення лише теоретичного матеріалу сформувати неможливо).

*Третій етап – особистісно-орієнтований* (3 курс) – включає навчально-професійний компонент, що передбачає формування таких навчально-професійних умінь, як планування і організація своєї професійної діяльності, її аналіз і корекція, ров'язання професійних завдань, виявлення проблем власної професійної діяльності і шляхи їх розв'язання, аналіз виробничо-технологічних ситуацій, уміння будувати взаємовідносини у професійному колективі, уміння «продати» себе на ринку праці.

*Четвертий етап – контроль-коригуючий* (3 курс) – охоплює три компоненти: діагностувальний, аналітико-коригуючий та результативний. Діагностувальний компонент – це сукупність діагностик на виявлення окремих показників професійної мобільності. Аналітико-коригуючий компонент передбачає визначення критеріїв оцінки та рівня сформованості професійної мобільності в учнів професійно-технічних навчальних закладів з відповідної професії. Результативний критерій дає змогу відстежувати результати, вносити корективи, спрямовувати роботу учасників навчально-виробничого та виховного процесу на досягнення поставленої мети.

Нами було розроблено модель процесу формування професійної мобільності (рис. 3.3). Варто зазначити, що ми при побудові моделі процесу формування професійної мобільності майбутніх кваліфікованих робітників спиралися на такі базові принципи:

– системності (формування професійної мобільності являє собою цілісний процес, оскільки розглядається нами у взаємозв'язку зовнішніх і внутрішніх факторів; передбачає дотримання відповідності мети, змісту, форм, методів, засобів і оцінювання результатів навчання);

- фундаменталізації професійно-технічної освіти;
- гуманізації навчально-виробничого процесу в ПТНЗ;
- соціального партнерства.

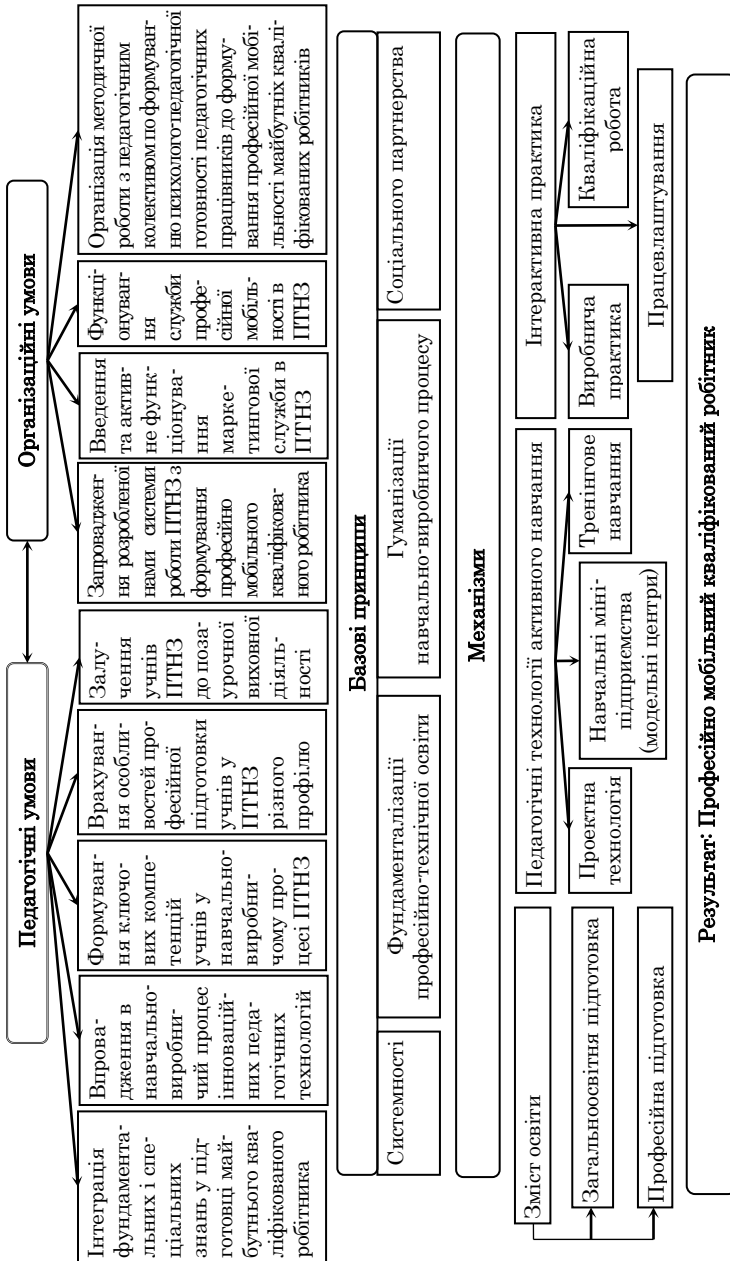


Рис. 3.3. Модель процесу формування професійної мобільності в учнів ПТНЗ\*



Нами також були враховані й інші принципи, як-то:

– принцип контекстності навчання (навчання, з одного боку враховує життєво важливі для учня цілі і орієнтоване на виконання ним соціальних ролей або вдосконалення особистості, а з іншого боку, будується з урахуванням професійної, соціальної, побутової діяльності учня і його просторових, професійних, побутових умов);

– принцип актуалізації результатів навчання (передбачає безвідкладне використання на практиці набутих знань, умінь та навичок і якостей);

– принцип рефлексивності (усвідомлення учнем і педагогом всіх параметрів процесу навчання і своїх дій щодо його організації);

– принцип пріоритету самостійності навчання (передбачає не проведення якої-небудь роботи як виду навчальної діяльності, а самостійне здійснення учнем свого навчання);

– принцип соціальної активності (передбачає активне застосування учнями знань, умінь та життєвого досвіду);

– принцип індивідуалізації (передбачає прийняття кожного учня зі всіма його особливостями, можливостями, достоїнствами і недоліками);

– принцип кооперативної діяльності учня з іншими учнями з планування, реалізації, оцінювання і коригування процесу навчання;

– принцип професійної мобільності (передбачає створення умов для найбільш швидкого освоєння галузевих технологій, спеціалізації, виховання потреби постійно підвищувати свою освіту і кваліфікацію); принцип опори на життєвий досвід учня (використовується як одне із джерел навчання);

– принцип неперервності (формування професійної мобільності відбувається неперервно протягом всього періоду навчання);

– принцип суб'єктивності (передбачає можливість для кожного учня обирати завдання, види діяльності, обсяг навантаження, самостійно переходити із однієї навчально-виробничої та виховної зони до іншої).

Формування професійно мобільного кваліфікованого робітника у навчально-виробничому процесі професійно-технічного навчального закладу нами здійснюється з урахуванням таких підходів:

– *системного* (дає змогу розглядати роботу професійно-технічного навчального закладу з підготовки професійно мобільного кваліфікованого робітника як систему, визначати її структуру, взаємозв'язки між елементами як усередині системи, так і з

зовнішнім середовищем, дослідити принципи функціонування цієї системи й формування її у професійно-технічному навчальному закладі, а також процес управління нею);

– *діяльнісного* (забезпечує формування відповідних компетенцій, притаманних професійно мобільному кваліфікованому робітнику, які формуються, актуалізуються і активізуються в діяльності; даний процес забезпечує взаємозв'язок процесу професійної підготовки та ринку праці і орієнтує на включення до змісту професійної підготовки практико-орієнтованих життєвих і професійних проблем та ситуацій);

– *компетентнісного* (сприяє орієнтації процесу професійної підготовки на визначення структури і складу ключових конструктивів – ключових кваліфікацій (компетентностей, компетенцій та метапрофесійних якостей) та їх формування у майбутніх професійно мобільних кваліфікованих робітників);

– *контекстного* (актуалізуються можливості змісту навчальних предметів для забезпечення підготовки висококваліфікованих професійно мобільних робітників).

Першим компонентом моделі процесу формування професійно мобільного кваліфікованого робітника є педагогічні та організаційні умови, за раціональної організації яких цей процес буде протікати більш успішно. У педагогічному розумінні умови – це сукупність об'єктивних можливостей змісту, форм, методів і матеріально-просторового середовища, спрямованих на досягнення поставленої мети. На наш погляд, саме компонент «умови» має забезпечувати системність та реалізацію компетентнісного підходу у процесі формування професійної мобільності майбутнього кваліфікованого робітника.

Орієнтація навчально-виробничого та виховного процесу на підготовку професійно мобільних кваліфікованих робітників передбачає формування професіоналізму учнів у процесі навчально-пізнавальної діяльності і дає змогу суб'єктам навчально-виробничого процесу вийти за межі поставлених цілей і завдань професійної освіти. Причому, це може знайти свій вияв як у вузько знанневому підході до навчання, так і в зведенні підготовки кваліфікованого робітника до формування вузькопрофесійних умінь та навичок.

Мотивація учнів на оволодіння професійною мобільністю на основі внутрішнього творчого орієнтування учня на професію (ця умова спрямована на подолання внутрішніх бар'єрів, перебудову свідомості учня, його психологічну готовність працювати у про-

фесійному середовищі. Це досягається за рахунок формування установки, інтересу, сильної мотивації, підвищеної активності); наявність діагностованої мети навчання (мета процесу формування професійної мобільності повинна бути поставлені діагностично, тобто настільки виразно й точно, щоб можна було однозначно зробити висновок про ступінь її реалізації й вибудувати відповідним чином дидактичний процес, що гарантує досягнення мети за заданий час). Для цього необхідні: спосіб, інструмент, для однозначного виявлення діагностованої якості особистості; шкала оцінювання якості, що ґрунтується на результатах вимірів у процесі об'єктивного контролю її сформованості. Результатом формування професійної мобільності в учнів у навчально-виробничому процесі професійно-технічного навчального закладу є професійно мобільний конкурентоспроможний кваліфікований робітник з відповідної професії.

Отже, професійну мобільність ми розглядаємо як властивість особистості, що спрямована на перетворення себе і навколишнього середовища згідно з тенденціями розвитку суспільства. Вона є основою професійної компетентності. В її структурі можна виділити такі, на наш погляд, найбільш значущі, визначальні складові:

– когнітивну, що представляє собою базові, універсальні, фундаментальні, що не піддаються швидкому старінню знання з тих галузей, які виділяються як сфери ключових компетенцій для певного виду професійної діяльності;

– процесуально-діяльнісну, що забезпечує вміння оперативно й гнучко застосовувати у практичній діяльності свої знання, розв'язувати будь-які професійні завдання оптимальним і найбільш ефективним способом;

– організаційно-діяльнісну, основу якої становить здатність до самоорганізації, саморозвитку, що забезпечує кваліфікованому робітнику вміння постійно оновлювати свій арсенал знань і способів діяльності, організовувати внутрішні й зовнішні ресурси, необхідні для розв'язання конкретного професійного завдання.

### **3.2. СИСТЕМА РОБОТИ ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ З ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО МОБІЛЬНОГО КВАЛІФІКОВАНОГО РОБІТНИКА**

Упродовж останніх років спостерігається значне поширення автоматизації та механізації праці, що зазвичай приводить до підвищення вимог ринку праці до якості підготовки робітничих кадрів у професійно-технічних навчальних закладах. Сьогодні підприємства відчувають нестачу висококваліфікованих фахівців, здатних бути конкурентоспроможними на ринку праці, тобто у фахівцях, які володіють професійною мобільністю. Тому останнім часом значну увагу дослідників (Л. Горюнова, Є. Іванченко, С. Желтова, Ю. Калиновський, Н. Кожемякіна та ін.) стала привертати проблема формування професійної мобільності. Таку увагу можна пояснити також швидкою зміною технологічною базою, яка визначає необхідність постійного пристосування людини до динамічного соціального і професійного середовища. Великий попит мають такі якості особистості, як адаптивність, професійна гнучкість, готовність віддаватися роботі, професійна мобільність. Разом з тим, варто відзначити, що комплексного змістовного аналізу професійної мобільності в дослідженнях немає. Саме це і визначає актуальність дослідження проблеми становлення та розвитку професійної мобільності особистості.

У комплексі заходів з підтримки збалансованості попиту та пропозиції робочої сили, підвищення її якості на ринку праці важливе значення має створення в галузі професійно-технічної освіти гнучкої, орієнтованої на працевлаштування, системи підготовки майбутніх професійно мобільних кваліфікованих робітників.

Система, системний підхід – категорії, що є предметом дослідження різних наук: філософії, економіки, психології, соціології та педагогіки. Незважаючи на загальне визнання системного підходу в різних галузях знань, до цього часу він «поки що не має чітко сформульованих загальних принципів і власного обличчя» [377, с. 27]. Так, теорія відкритої системи, розроблена Л. Бергланфі стосовно живого організму в біології, математична модель

системи, що розуміється як взаємодія вхідних стимулів і вихідних реакцій М. Месаровича і Я.Такахара, а також теорії, присвячені системному підходу в кібернетиці, інформатиці, в управлінні то-що. Зауважимо, що сам Л. Берталанфі не претендував на загальний характер його теорії систем, вважаючи, що існуючі теорії систем і його, у тому числі, «є лише моделями різних аспектів світу» [35, с. 519]. Такий підхід характерний для зарубіжних фахівців в галузі системології. Наприклад, Дж. Касті переконливо засвідчує, «що не існує єдиної моделі цієї системи: існує безліч моделей, кожна з яких має характерні математичні властивості й кожна з яких придатна для розв'язання певного класу питань, пов'язаних зі структурою й функціонуванням системи» [203, с. 12]. На думку Л. Берталанфі, необхідність системного підходу виникла як альтернатива механістичній точці зору, що полягала у віднесенні живих організмів до частин і часткових процесів, організм розглядався як агрегат клітин, клітини – як агрегат колоїдів і органічних молекул, поведінка – як сума безумовних і умовних рефлексів. Суть своєї концепції Л. Берталанфі визначає так: «організми суть організовані явища, і ми, біологи, повинні проаналізувати їх у цьому аспекті» [35, с. 38]. Отже, можна стверджувати, що система – це не просто кількісна сума її елементів, це – нова якість. Це положення Л. Берталанфі пов'язував з поняттям цілісності системи, як проявом жорсткої взаємозалежності елементів і цілого.

Більш точним видається твердження І. Блауберга, який вважав, що «головним у цій характеристиці є властивість інтегративності, тобто виникнення на рівні цілого в результаті взаємодії частин нових якостей і властивостей, не властивих окремим частинам або їхній сумі» [44, с. 17]. І. Блауберг, як і Л. Берталанфі вважав цілісність найважливішою й визначальною властивістю системи. Зазначена властивість інтегративності стала одним з фундаментальних у системології обґрунтуванням необхідності системного підходу.

Ще на початку 90-х років ХХ століття В. Садовський зазначав, що розробці загальних теорій систем були присвячені праці переважно до 1970 року, після чого акцент системних досліджень змістився у бік розробки складних і надскладних нерівноважних систем, а що стосується загальної теорії систем, то вона так і залишилася проектом, «щодо якого сьогодні важко сказати й те, як його здійснювати, і навіть те, чи можливо взагалі такий проект реалізувати» [430, с. 71].

З огляду на значні змістовні розходження між різними типами систем І. Блауберг, В. Садовський, Е. Юдін вважають, що

для сучасного етапу розвитку системних досліджень навряд чи можна вважати ефективним шлях експлікації змісту поняття «система», заснований на спробах виділення загальних характеристик цього змісту в різних конкретних випадках. Більш перспективним, на їхню думку, є змістовний розгляд різноманіття значень цього поняття. Науковці запропонували взяти за відправний пункт визначення системи як цілісної множини елементів, а вже потім рухатися шляхом типологічного аналізу таких множин, створюючи сімейство понять «система» [43, с. 33].

Слово «система» (від грец. *systema* – ціле, що складене з частин) означає цілісність, яка являє собою єдність закономірно розташованих і взаємопов'язаних частин [319, с. 115]. Розкриваючи загальні поняття теорії систем і системного аналізу, Г. Корнілов пропонує обрати «золоту середину» і розуміти термін «система» як сукупність (безліч) окремих об'єктів з неминучими зв'язками між ними. Якщо ж ми виявляємо хоча б два таких об'єкти – учитель і учень у процесі навчання, продавець і покупець у торгівлі, телевізор і передавальна станція в телебаченні та ін. – то це вже система [285].

Наш науковий інтерес викликав саме педагогічний аспект цих понять. У словнику «Професійна освіта» (за ред. Н. Ничкало) система визначається як: «1) Порядок, зумовлений правильним розташуванням частин. 2) Сукупність принципів, засадових для певного вчення. 3) Форма суспільного устрою (наприклад, державна С.). 4) Спосіб побудови чогось (наприклад, виборча С.). 5) Сукупність господарських одиниць, установ організаційно об'єднаних у єдине ціле (наприклад, С. кооперації). 6) Сукупність частин, пов'язаних спільною функцією (наприклад, серцево-судинна С.). 7) Сукупність гірських порід, що характеризуються певною викопною фауною і флорою. 8) С. відліку – тіло або група незмінно розташованих одне до одного тіл, відносно якого (яких) визначають рух іншого тіла чи місце події в певний момент часу» [391, с. 314].

У педагогіці термін «система» використовується для:

- визначення якісних станів педагогічних процесів;
- позначення деяких педагогічних утворень [32, с. 101].

Досліджуючи системно-структурний підхід до організації навчання, Т. Ільїна так тлумачить поняття «система»: «Система – виділена на основі певних ознак упорядкована множина взаємопов'язаних елементів, об'єднаних єдиною метою функціонування і єдності управління, які виступають у взаємодії із середовищем як цілісне явище» [185, с. 16]. Науковець характеризує систему як штучну, відкриту, що не відзначається жорсткими зв'язками [185, с. 17].

Незважаючи на те, що існує значна кількість формулювань поняття «система», науковці вказують на «можливість виділення інваріантної ознаки в існуючих визначеннях поняття «система» [561, с. 13]. Таким інваріантним змістом у цьому понятті є ідея взаємодії множини частин, елементів та інтеграція їх в ціле. Для побудови системи всі чинники (компоненти) є важливими. В. Безрукова виділяє чотири ознаки педагогічної системи:

- повнота компонентів, причетних до досягнення мети;
- наявність зв'язків і залежностей між компонентами (за допомогою встановлення таких залежностей можна усунути суперечності, поглибити вивчення можливостей кожного учня, послабити чи посилити вплив окремих чинників тощо);
- наявність провідної ланки, головної ідеї, необхідних для об'єднання компонентів;

- поява у компонентів системи загальних якостей [32, с. 102].

Науковці (Ю. Коментаревський та В. Афанасьєв) у своїх дослідженнях приділяли значну увагу системі та системному підходу [229, 17]. Так, В. Афанасьєв виділяє ряд ознак, що характеризують систему як цілісне утворення:

- наявність інтегративних якостей (системність), тобто таких якостей, якими не володіє ні один із окремо взятих елементів, що утворюють систему;

- наявність складових елементів, компонентів, частин, із яких утворюється система;

- наявність структури, тобто певних зв'язків і відношень між частинами і елементами;

- наявність функціональних характеристик системи в цілому і окремих її компонентів;

- наявність комунікативних властивостей системи, що проявляються у двох формах: у формі взаємодії із середовищем і у формі взаємодії даної системи із суб- і суперсистемами, тобто системами більш низького чи високого порядку, по відношенню до яких вони виступають як частина (підсистема) або як ціле;

- історичність, наступність або зв'язок минулого, сучасного і майбутнього в системі і в її компонентах [17].

У педагогіці досить часто вживається поняття «педагогічна система». Зауважимо, що різні дослідники вкладають у це поняття різний смисл. Найчастіше під педагогічною системою розуміють концепцію виховання особистості, обґрунтовану і розвинену тим чи іншим ученим-педагогом (наприклад, педагогічні системи Я. Коменського, К. Ушинського, В. Сухомлинського та ін.). А оскільки

«формування цих концепцій відбувалося в рамках певних суспільно-історичних формацій і мета, специфіка і основні елементи цих формацій не могли не позначитися на поглядах педагогів, то часто говорять про педагогічні системи первіснообщинного, рабовласницького, феодального та інших суспільств» [337, с. 116].

На думку академіка О. Новикова, поняття «педагогічна система» сьогодні найчастіше «пов'язане із системним підходом до вивчення педагогічних явищ» [337, с. 117]. Тому, на його думку, під системою можна розуміти і такий складний об'єкт, як будь-який навчальний заклад, оскільки він складається із багатьох пов'язаних між собою елементів, упорядкованих за відношеннями і таких, що характеризуються єдністю загальних цілей функціонування.

Досліджуючи проблему системного підходу до аналізу уроку, Ю. Конаржевський виділив найбільш суттєві ознаки системи:

- система завжди складається із деякої сукупності елементів;
- система складається із сукупності взаємопов'язаних, взаємодіючих елементів;
- система має певний рівень цілісності;
- система є ієрархічною;
- в системі між елементами існують субординаційні зв'язки;
- системі притаманна цілеспрямованість у поведінці;
- система обов'язково взаємодіє із зовнішнім середовищем [229, с. 19–28].

Водночас, на думку Н. Мойсеюк, «основними ознаками системи є: а) наявність компонентів, які можна розглядати у відносній ізольованості, поза зв'язками з іншими процесами і явищами; б) наявність внутрішньої структури зв'язків між цими компонентами, а також їхніми підсистемами; в) наявність певного рівня цілісності, ознакою якої є те, що система завдяки взаємодії компонентів одержує інтегральний результат; г) наявність у структурі системоутворюючих зв'язків, які об'єднують компоненти, як блоки, частини в єдину систему; д) взаємозв'язок з іншими системами» [319, с. 115].

Елемент – це мінімальна структуроутворювальна одиниця системи, що має межу і яка володіє функціональною інтегративністю [229, с. 19]. Подальший поділ елемента в межах цієї системи не є можливим, оскільки такий поділ може призвести до порушення якісних характеристик цієї системи. Спосіб за допомогою якого елементи системи пов'язуються між собою, характер їх зв'язку називають структурою. Об'єднання елементів, пов'язаних специфічним відношеннями і об'єднаних однією метою, підпорядкованою цій системі, утворює підсистему. Кожна підсистема являє



собою закінчене ціле і разом з тим є невід'ємною частиною системи, до складу якої вона входить. У будь-якій системі виділяють склад і структуру [229, с. 19–23]. Склад – це множина, набір елементів, підсистем, блоків, що утворюють ціле. Структура – це спосіб зв'язку цих елементів [229, с. 21]. Важливе місце у будь-якій структурі відіграють системоутворювальні зв'язки, зокрема це стосується зв'язків наступності: «між членами педагогічного колективу, між окремими предметами в ході їх викладання, зв'язки наступності в ході здійснення методичної роботи» [229, с. 21].

Варто звернути особливу увагу на зв'язки наступності у формуванні та розвитку загальнопрофесійних умінь та навичок. У спеціальну групу зв'язків Ю. Конаржевський відносить «зв'язки наступності в діяльності учнів» [229, с. 21]. Наявність у системи інтегративних якостей чи властивостей, що виникають в результаті взаємодії її елементів, але відсутність у кожного з них, характеризує певний рівень цілісності системи. Зауважимо, чим різноманітнішими є зв'язки між елементами системи, тим більше інтегративних властивостей вона матиме.

Розгалужена система координаційних зв'язків характеризує ієрархічність системи. На думку В. Садовського, «ієрархічність системи означає, що кожен її компонент, у свою чергу, може розглядатися як система, а сама досліджувана система являє собою лише один із компонентів більш широкої системи» [429, с. 136]. З огляду на те, що «ієрархічність – суттєва ознака не тільки управління, але й інформації та організації, особливо у високоорганізованих, тобто в біологічних і соціальних системах», можна з упевненістю стверджувати, що рівень, розташований вище, одержує інформацію від попереднього про його стан, а потім цю інформацію опрацьовує і, діючи згори донизу, вже відповідним чином впливає на нижчий рівень, змінюючи його [371, с. 15]. В силу того, що елементи системи виконують різні функції в процесі її життєдіяльності, тому вони для системи мають різне значення. У соціальних системах елементи не тільки існують одночасно, але й інколи породжують один одного у процесі розвитку системи [229, с. 26]. Тому в таких системах існують не тільки координаційні зв'язки, але й субординаційні. Отже, педагогічна система – складне утворення, що об'єднує компоненти різної якості і різного призначення. Наприклад, системи можуть утворювати люди (учні, викладачі, вихователі, батьки, роботодавці); матеріально-технічні засоби (ТЗН, комп'ютерна техніка тощо); функції, виконувані кожним із них тощо.

Середовище по-різному впливає на систему. Зовнішнє середовище одночасно створює умови існування і функціонування системи, і слугує джерелом інформації і полем прикладання інформаційних та управлінських впливів, здійснюваних системою. Будь-які впливи середовища на систему (позитивна чи негативні) завжди мають дезорганізуючий характер [229, с. 30].

Педагогічні системи бувають малими, середніми, великими і супервеликими [32, с. 103]. Систему роботи професійно-технічного навчального закладу з формування професійно мобільних кваліфікованих робітників ми відносимо до систем середньої величини, оскільки вона охоплює зв'язки малих систем між собою (система виробничого навчання, система позанавчальної діяльності учнів, система професійної орієнтації, система методичної роботи з педагогічним колективом тощо) та зовнішні зв'язки (система роботи з роботодавцями, система роботи з громадськими організаціями тощо).

Специфічною ознакою будь-якої соціальної системи (а соціально-педагогічної системи особливою) є те, що вона створена для виконання певних завдань і має конкретну мету. Підтвердження цього ми знаходимо у дослідженнях В. Афанасьєва та Ю. Конаржевського, які виділяють спільну для всіх соціально-педагогічних систем ознаку: мету і управління [17, 229]. За Ю. Конаржевським, «мета – це бажаний, заздалегідь запрограмований результат, що буде досягнутий у майбутньому» [229, с. 28]. Тому кожна підсистема, кожен елемент діють на виконання однієї мети, що стоїть перед системою як цілим. З огляду на це, можемо стверджувати, що мета – це результат в ідеалі. Отже, кожна система «має своє призначення (мету) і, як наслідок, свій набір компонентів» [32, с. 103]. «Цільові характеристики системи виступають суттєвими ознаками систем з активною поведінкою, яка передбачає перетворення оточення відповідно до наявних потреб і цілей» [561, с. 15]. Такі системи з активною поведінкою прийнято називати цілеспрямованими. Вони є багатофункціональними. Це означає, що «в однакових або різних оточеннях сама система цілком чи її підсистеми і елементи можуть видозмінювати цілі, виконувати різноманітні способи дій для досягнення різних або однакових результатів» [561, с. 15].

Цілеспрямованість педагогічної системи Н. Кузьміна визначає такими ознаками: її народження зумовлене певними потребами суспільства, які вона повинна задовольнити; її діяльність підпорядкована певним цілям і контролюється, виходячи з них; носіями цілей є всі компоненти педагогічної системи; головними носіями цілей є керівники систем, педагоги й учні. Педагогічну

систему, на думку дослідниці, можна характеризувати як таку, що самоорганізується, оскільки такі її компоненти, як «педагоги» і «учні», є живими істотами; відповідальність за вибір дій у будь-якій конкретній ситуації розподіляється між двома або більше індивідами (групами індивідів) і хтось бере ініціативу на себе; самовиховання, самоосвіта, саморозвиток дитини є найважливішими передумовами успішності діяльності педагогічних систем; разом з тим самовиховання, самоосвіта й саморозвиток вихованця є найважливішою метою педагогічних систем [255, с. 92–93].

Цілі, що визначаються педагогічними системами, утворюють ієрархії цілей. З огляду на це, О. Новиков виділяє три рівні цілей:

– перший рівень цілей – соціальне замовлення суспільства, його різних соціальних груп усім системам освіти на певний суспільний ідеал особистості як людини, громадянина, професіонала;

– другий рівень цілей – це вже освітня мета для кожної освітньої програми, для кожного типу освітніх закладів окремо, де соціальне замовлення трансформується в поняттях і категоріях педагогіки;

– третій рівень цілей – це ті педагогічні цілі, які реалізуються повсякденно, на кожному занятті [337, с. 117].

Зауважимо, що мета є головним системоутворювальним елементом педагогічної системи, а її досягнення здійснюється в ході педагогічного процесу, що обумовлений не тільки освітніми цілями, а й взаємодією основних його компонентів: змістом навчання; викладанням (діяльність учителя, викладача, майстра виробничого навчання, вихователя); учінням (діяльність учня); засобами навчання. Головна відмінність проектування педагогічної системи від традиційного планування навчально-виробничого та виховного процесу у професійно-технічному навчальному закладі полягає в тому, щоб «найдетальнішим чином окреслити освітні цілі педагогічної системи на діагностичній основі» [337, с. 118]. Це, у свою чергу, означає однозначність опису цілей, визначення способу їх виявлення, вимірювання і оцінювання ступеня їх реалізації.

Зазначимо, що частина науковців-педагогів звертала увагу на недостатню вивченість основного компонента педагогічних систем – людини і природи педагогічних явищ і процесів як основної перешкоди на шляху впровадження системного підходу в педагогіці. Так, Б. Бігінас наголошує: «Ми настільки ще мало знаємо про головні сторони, властивості й зв'язки педагогічних явищ, що моделювання реального педагогічного процесу можливо лише в першому наближенні» [40, с. 2]. Такої ж думки дотримувався й В. Красевський, який стверджував, що для того, щоб займатися вимірами

й формалізацією відносин, які існують між педагогічними явищами, потрібно точно знати, що саме може й повинне бути обмірюване й формалізоване, тобто вимір і формалізація залежать від якісної розробленості педагогічної проблематики [243].

Деякі вчені висловлюють думку, що слабка формалізованість педагогічних об'єктів, пов'язана з недостатністю знань про них, що обмежує застосування системного підходу тими педагогічними явищами, які вже достатньо вивчені й мають більш просту структуру. В. Загв'язинський пропонує використовувати формалізовані процедури системного підходу для з'ясування окремих зв'язків і залежностей (наприклад, прямого й зворотного зв'язків у системі «учитель-учень»), оскільки формалізація виявляється недостатньою для загальних висновків про перебіг педагогічного процесу [157, с. 57].

Для створення системи формування професійно мобільного кваліфікованого робітника необхідні такі компоненти, як чітко визначена мета, принципи створення системи, інформаційне забезпечення, кадри, що будуть здійснювати підготовку професійно мобільних кваліфікованих робітників, матеріально-технічне забезпечення і, звісно, учні.

Система формування професійно мобільного кваліфікованого робітника має володіти такими специфічними ознаками:

- її мета – формування професійно мобільних кваліфікованих робітників та формування готовності педагогів до такої діяльності;
- провідною ланкою нашої системи є учень;
- система є відкритою, динамічною, тобто здатною змінюватися під впливом зовнішнього середовища і навіть такою, що приймає ці впливи і посилює чи послаблює їх.

Оцінюючи якість цілей системи формування професійної мобільності у майбутніх кваліфікованих робітників, необхідно враховувати такі характеристики, як:

- ієрархічність цілей;
- особистісно-діяльнісну спрямованість цілей;
- єдність навчання, виховання та розвитку учнів;
- діагностичність цілей (можливість вимірювання і оцінки результатів);
- реалізованість цілей (можливість досягнення з урахуванням термінів навчання і наявних ресурсів).

При проектуванні цілей системи формування професійної мобільності у майбутніх кваліфікованих робітників доцільно спиратися на особистісно-діяльнісний підхід, що передбачає формування і розвиток особистості майбутнього професійно мобіль-

ного кваліфікованого робітника у процесі його активної діяльності. Організована діяльність означає «впорядкованість її у цілісну систему з чітко визначеними характеристиками, логічною структурою і процесом її здійснення» [337, с. 8].

Отже, основними характеристиками будь-якої педагогічної системи є доцільність її створення, цілеспрямованість, наявність структурних компонентів, визначення зв'язків і відношень між ними, взаємозв'язок і взаємодія із зовнішнім середовищем, функціонування системи як єдиного цілого, динамічність, ієрархічність, впорядкованість. Доцільність створення системи визначається прагненням досягти очікуваного, достатньо вагомого і значимого результату. Незаперечним є те, що зумовлює призначення системи – мета, яка і є найважливішим системоутворювальним чинником.

Особистісно-діяльнісна спрямованість професійної освіти має важливе методологічне і практичне значення і дає змогу чіткіше визначати цілі педагогічного процесу, спрямованого на формування професійно мобільного кваліфікованого робітника. А проектування педагогічної системи передбачає «можливість за допомогою розроблених діагностичних процедур систематичного на кожному занятті контролю і оцінки досягнень цих детально спроектованих освітніх цілей» [337, с. 118].

Тож, системний підхід, на думку Г. Корнілова, передбачає, щоб всі елементи системи і всі операції в ній повинні розглядатися тільки як одне ціле, тільки в сукупності, тільки у взаємозв'язку один з одним [236]. На цій підставі науковець виділяє п'ять принципів теорії систем та системного підходу:

- розгляд елементів сукупності системи як єдиного цілого (заборона розглядати системи як просте поєднання елементів);
- властивості системи не просто сума якостей її елементів (система має особливі властивості, якими можуть і не володіти окремі елементи);
- максимум ефективності системи;
- обов'язковість врахування зовнішніх зв'язків (розгляд системи як підсистеми більш великої системи);
- можливість (а іноді й необхідність) розподілу певної системи на частини, підсистеми.

Викладене вище дає можливість сформулювати дефініцію поняття «система» як багаторівневу конструкцію із взаємодіючих елементів, поєднаних у підсистеми декількох рівнів для досягнення єдиної мети функціонування (цільової функції) [236, с. 4].

Аналіз особливостей системного підходу й загальної теорії систем з позицій генезисної концепції системності дає змогу виокремити такі основні напрями:

– перший напрям – акцент на вивченні сучасного стану й перспектив розвитку системного підходу в різних предметних галузях (архітектура, біологія, медицина, психологія, екологія, економіка, техніка, фізика, хімія, кібернетика, математика тощо);

– другий напрям – проводиться формально-логічний аналіз системного підходу (А. Уйомов, В. Тюхтін, Ю. Урманцев) [442, 496];

– третій напрям – вивчаються логіко-методологічні підстави системного підходу (М. Попович, В. Садовський, М. Сетров, Л. Берталанфі, М. Месарович) [35, 428, 430];

– четвертий напрям – проводиться категоріально-змістовний аналіз системного підходу на загальному рівні (М. Попович, В. Сагатовський, А. Уйомов) [496].

У системі професійно-технічної освіти ще в 90-х роках ХХ століття діяв механізм взаємодії професійно-технічних навчальних закладів і виробничої сфери через інститут базових підприємств. На той час кваліфікованих робітників готували під державне замовлення відповідно до заявок базових підприємств з готовими кваліфікаційними характеристиками і під гарантоване їх працевлаштування на цих підприємствах.

При створенні освітнього середовища, в якому здійснюватиметься професійна підготовка та формування професійно мобільного кваліфікованого робітника, необхідно щоб система навчання була не тільки інформативною, але й активною відносно того, яку інформацію необхідно надати учневі на відповідному етапі його професійної підготовки, щоб забезпечити простір для активних самостійних дій з проектування власного навчального процесу.

Що стосується нових соціально-педагогічних реалій, нами сформульовано поняття «система підготовки професійно мобільних кваліфікованих робітників». Система підготовки професійно мобільних кваліфікованих робітників є гнучкою й мобільною ланкою цілісної системи професійно-технічної освіти і являє собою сукупність взаємодіючих і взаємопов'язаних компонентів: різних рад (підприємств, консультативної, фахової, педагогічної, координаційної, науково-методичної), маркетингової служби, ринку праці, служби зайнятості, соціальних партнерів, Центру мобільності з відділами (професійної орієнтації, психологічної підготовки, загальноосвітньої підготовки, професійної підготовки, дозвілля та методичної роботи), діяльність яких підпорядкована єдиній меті – формуванню професійно мобільного кваліфікованого робітника (рис. 3.4).

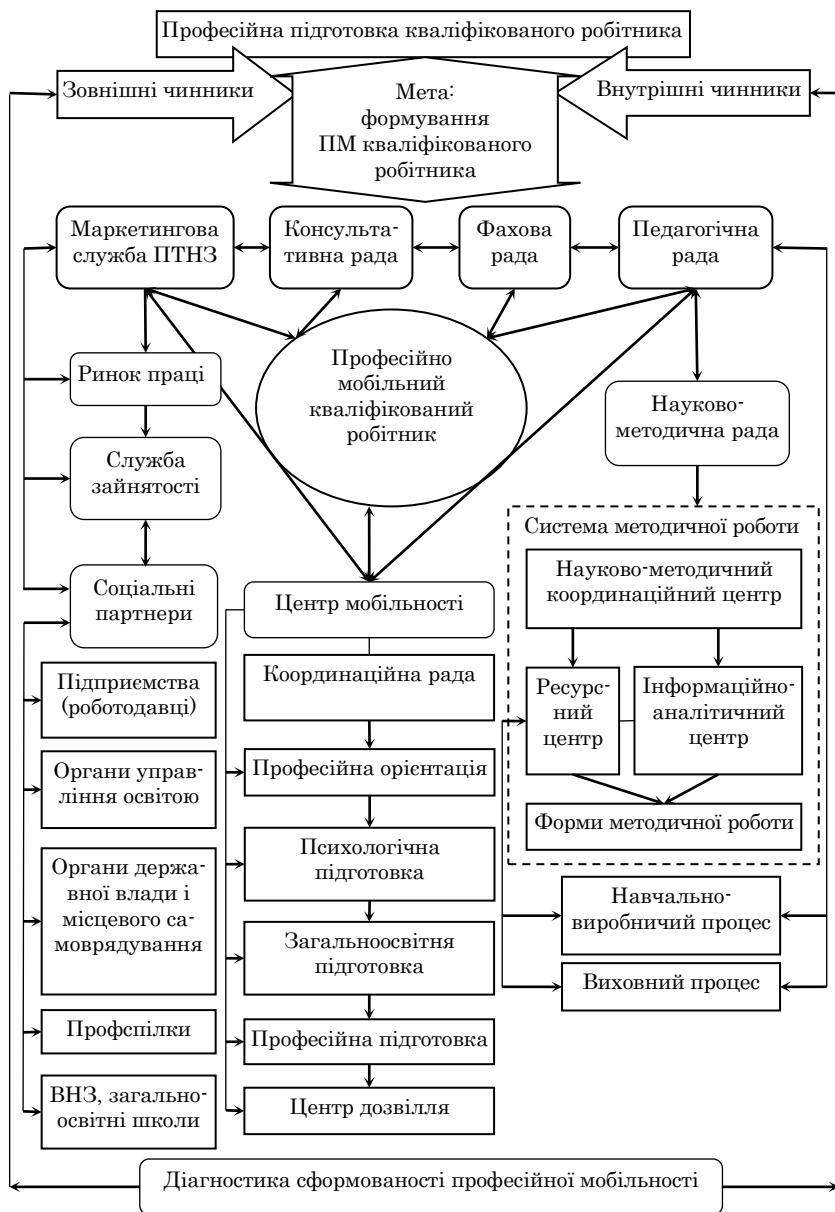


Рис. 3.4. Система роботи професійно-технічного навчального закладу з формування професійної мобільності учнів\*

Нова педагогічна система – це не проста сукупність елементів, що до неї входять, а їх взаємозалежна сукупність. Збої у функціонуванні будь-якого елемента позначаються на функціонуванні системи в цілому. Тому винятково важливим є узгодження динаміки ринку праці й професій з перерахованими вище елементами педагогічної системи – інфраструктурою з профорієнтації у професійно-технічних навчальних закладах.

Під проектуванням систем «у найбільш загальному вигляді ми розуміємо спеціальну, концептуально обґрунтовану і технологічно забезпечену діяльність зі створення образу бажаної майбутньої системи» [312, с. 70]. На думку Н. Михайлової, «проектування – найбільш радикальний спосіб оновлення існуючої практики, необхідна і досить продуктивна форма здійснення нововведень...» [312, с. 71]. Проектування науковцями розглядається як особлива діяльність людей (проектувальників). Це означає, щоб зрозуміти суть проектування, необхідно врахувати і розглянути всі елементи, притаманні проектуванню, як і будь-якій іншій соціально значущій людській діяльності. Як і всяка діяльність, проектування має процесуальний характер, передбачає проходження певних етапів, стадій, кроків, здійснення окремих дій і навіть цілих складних процедур [312, с. 79].

Ми вважаємо, що такий підхід є правомірним і буде забезпечувати одержання запланованого результату. Аналіз існуючих систем підготовки кваліфікованих робітників у професійно-технічних навчальних закладах показав, що вони є приблизно однакови і в основному зорієнтовані на формування знань, умінь і навичок. З огляду на те, що сьогодні суспільство і роботодавці вимагають професійно мобільного кваліфікованого робітника, ми дійшли висновку, що в основу розроблення системи формування професійної мобільності майбутніх кваліфікованих робітників необхідно покласти мету, орієнтовану на результат, яким має бути професійно мобільний кваліфікований робітник. При розробці системи формування професійної мобільності майбутніх кваліфікованих робітників в умовах соціального партнерства ми спиралися також на науково обґрунтований системно-структурний підхід, що передбачає взаємозв'язок компонентів структури системної організації та принципи побудови системи, виділені К. Кязімовим на основі порівняльного аналізу попередніх і сучасних освітніх систем у змістовному й історичному ракурсі. Такими принципами є:

- гнучкість, багаторівневність і багатофункціональність;
- врахування загальних тенденцій розвитку освіти;



- доступність для всіх категорій незайнятого населення при одночасному пріоритеті для слабо захищених верств;
- задоволення потреб незайнятого населення в професійному навчанні, надання їм широкого спектра послуг у виборі професії, спеціальності й можливостей навчання;
- орієнтація навчання на нові галузі трудової діяльності;
- сприяння трудовій активності, підприємливості та іншим формам самозайнятості;
- профорієнтація з актуалізацією психологічної підтримки населення;
- децентралізація, розширення самостійності, оптимальність управління;
- багатоканальність джерел фінансування, оптимізація термінів і вартості навчання;
- тісна взаємодія із соціальними партнерами [261, с. 33].

Водночас розроблена система враховує й такі принципи, як: безперервність, комплексність, міждисциплінарність, багаторівневість, багатопрофільність, модульність, універсальність, технологічність, соціальна обумовленість, професійна спрямованість, міжгалузева взаємозумовленість, стадійність, соціалізація й професіоналізація особистості.

З огляду на висловлені міркування процес створення системи включає: теоретичне обґрунтування ієрархії її цілей і завдань, структури й принципів формування системи; уточнення основних понять, що належать до нової системи; методичне забезпечення професійного навчання майбутніх кваліфікованих професійно мобільних робітників; розробка спеціального курсу «Основи професійної мобільності»; визначення принципів побудови моделі управління запропонованою системою.

Головною метою системи підготовки професійно мобільних кваліфікованих робітників є формування професійно мобільного кваліфікованого робітника, а отже й забезпечення прав громадян на широкий спектр освітніх послуг, спрямованих на підвищення конкурентоспроможності й професійної мобільності, сприяння в працевлаштуванні, а також підтримка збалансованості попиту та пропозиції робочої сили, зниження соціальної напруженості в суспільстві. Завдання системи – оптимізувати процес підготовки професійно мобільних кваліфікованих робітничих кадрів, узгодивши психолого-педагогічні, соціально-економічні й організаційно-управлінські чинники.

Аналізуючи значення системи професійної освіти для підготовки конкурентоспроможного професійно мобільного кваліфікованого фахівця, вважаємо за доцільне навести досить цікаву думку вітчизняного вченого Л. Карамушки, яка, досліджуючи психологічні основи управління в системі середньої освіти, зазначає, що головна мета освітньої організації полягає в забезпеченні навчання, виховання та розвитку особистості, тобто кінцевим «продуктом» функціонування будь-якої освітньої організації є «живий» об'єкт, особистість – соціальна істота, яка включена в суспільні відносини і виступає суб'єктом цих відносин [202].

На основі аналізу наукових досліджень і практики роботи професійно-технічних навчальних закладів з підготовки майбутніх робітничих кадрів, нами запропоновано систему роботи професійно-технічного навчального закладу з формування професійно мобільного кваліфікованого робітника. Кожен компонент, що входить до системи, має свої власні організовані підсистеми. При моделюванні системи роботи професійно-технічного навчального закладу по формуванню професійно мобільного кваліфікованого робітника, ми виділили зовнішні і внутрішні чинники, що впливають на цей процес із-зовні і визначають логіку поведінки та саморозвитку особистості майбутнього кваліфікованого робітника. До зовнішніх ми віднесли чинники, пов'язані, перш за все, зі станом ринку праці та вимогами роботодавців до рівня підготовки майбутніх кваліфікованих робітників, тобто – соціальні та економічні чинники.

*Соціальні чинники* – це те макро- і мікросередовище, яке впливає на формування професійно мобільного кваліфікованого робітника. Макросередовище – це економічна ситуація в країні, рівень науково-технічного прогресу, розвиток та поява нових галузей промисловості, політична ситуація в країні та стан природного середовища. Мікросередовище – це те соціально-професійне середовище, в якому відбувається формування професійно-мобільного кваліфікованого робітника (економічна ситуація в регіоні, поява нових навчальних закладів, умови організації навчально-виробничого та виховного процесу у професійно-технічному навчальному закладі, рівень кваліфікації адміністрації та педагогічного колективу, перспективи професійно зростання, сімейні обставини тощо).

*Економічні чинники* – це матеріальне благополуччя, яке є індикатором вияву статусу учня (величина стипендії, забезпече-

ність спецодягом, харчуванням, заробітна плата кваліфікованого робітника, пільги тощо).

*Внутрішні чинники* (біологічні, індивідуально-психологічні, інформаційні) – це потреби, інтереси, мотиви, що формують ставлення учня до навколишнього світу, до самого себе, до реалій соціально-професійного життя. Так, біологічні чинники передбачають врахування стану здоров'я абітурієнта, який дає йому можливість одержати ту чи іншу професію, обрати той чи інший навчальний заклад. Наприклад, якщо людина має захворювання органів дихання, то вона не може навчатися за професіями, пов'язаними із забрудненим середовищем (електрогазоварник, прохідник, прокатник гарячого металу та ін.). Індивідуально-психологічні чинники – це сукупність особистісних якостей учня (потреби, мотивація, характер, швидкість та гнучкість мислення, пам'ять, комунікативність, рівень знань, умінь та навичок, рівень адаптивності тощо). Інформаційні чинники передбачають володіння теоретичним матеріалом з різних предметів, поінформованість учня про можливі варіанти соціально-професійної діяльності, володіння інформаційно-технічними засобами тощо.

У структурі системи роботи професійно-технічного навчального закладу з формування професійної мобільності майбутніх кваліфікованих робітників значна увага приділена ринку праці та соціальним партнерам (підприємства-роботодавці, органи управління освітою, органи державної влади і місцевого самоврядування, профспілки, загальноосвітні школи, ВНЗ). Тому ми вважали за доцільне ввести до структури маркетингову службу професійно-технічного навчального закладу, яка й здійснюватиме аналіз ринку праці, взаємодіятиме із службою зайнятості та соціальними партнерами, Консультативною радою і службою мобільності. Запровадження маркетингової служби сприятиме збільшенню «реальної віддачі та результативності навчального процесу без залучення додаткових ресурсів, раціонального коригування навчальних програм, ухвалення економічно грамотних управлінських рішень» [193, с. 57]. Діяльність маркетингової служби повинна будуватися з урахуванням таких принципів: орієнтація навчально-виробничого процесу на споживачів робочої сили (роботодавців); врахування орієнтації на цілі, що висуваються найнятими робітниками; орієнтація на системний підхід; орієнтація на довгострокову перспективу. Зважаючи на ці принципи, маркетинг професійно-технічного навчального закладу має уособлювати систему діяльності, що дає змогу оцінювати

кон'юктуру ринку праці, тенденції та перспективи його зміни та приймати обґрунтовані управлінські рішення, спрямовані на профорієнтацію, підготовку професійно мобільних кваліфікованих робітників та їх працевлаштування і закріплення на робочому місці. Основними функціями маркетингової служби професійно-технічного навчального закладу є такі: аналіз соціально-професійного середовища, в якому працює професійно-технічний навчальний заклад; вивчення і прогнозування кон'юктури ринку робочої сили; аналіз ринку споживачів робочої сили (роботодавців); планування профілів та обсягів підготовки робочої сили; стимулювання працевлаштування випускників професійно-технічних навчальних закладів; організація рекламної та профорієнтаційної діяльності для стимулювання набору абітурієнтів. Сучасні економічні умови потребують нових підходів до маркетингу. Для цього необхідно змінити алгоритм у ланцюгу:

продукт → реклама → споживачі

на

споживачі → продукт → реклама

Отже, професійно-технічний навчальний заклад, надаючи послуги, мусить орієнтуватися на споживача своїх послуг – вступників і роботодавців. Ті професійно-технічні навчальні заклади, які швидко зорієнтувалися в ситуації «почали відкривати підготовку кваліфікованих робітників за новими навчальними професіями, які користуються популярністю у вступників», змінювати навчальні плани і програми відповідно до потреб роботодавців, орієнтувати свої рекламні матеріали на інтереси споживачів навчального продукту [193, с. 60].

Консультативна рада здійснює зв'язок професійно-технічного навчального закладу з підприємствами певної галузі регіону. Консультативна рада виконує «дорядчу» функцію та надає інформацію щодо змін у певній галузі, впровадженні перспективних технологій, наявності вакансій на ринку праці, а також поради щодо актуальності на сьогоднішній день розділів навчальної програми та компетенцій, якими повинні володіти випускники професійно-технічних навчальних закладів. Консультативна рада не має повноважень керувати навчально-виробничим процесом. Її завданням є лише ознайомлення педагогічних колективів професійно-технічних навчальних закладів із ситуацією у певній галузі виробництва та надавати рекомендації щодо поліпшення підготовки випускників даного напрямку.

До складу Консультативної ради входять роботодавці підприємств галузі, для якої професійно-технічний навчальний заклад готує кваліфікованих професійно мобільних робітників; представники підприємств (майстри, бригадири, виконроби), які добре обізнані з технологічним процесом, технікою цього виробництва; представники центру зайнятості; випускники минулих років, які працюють за спеціальністю; представники різних демографічних груп; представник професійно-технічного навчального закладу, відповідальний за навчання за цією професією (як правило, це старший майстер).

Для залучення осіб до роботи у Консультативній раді за галуззю слід використовувати таку стратегію: визначення ймовірних кандидатур у члени Консультативної ради; підготовка та розсилання запрошень поштою; проведення роз'яснювальних бесід з кандидатами в члени Консультативної ради; розміщення оголошення в засобах масової інформації; співпраця при відборі кандидатів до Консультативної ради з галузевими асоціаціями, профспілками (Асоціація роботодавців регіону, Регіональна профспілка працівників певної галузі тощо).

Консультативна рада, як правило, складається з 8–12 осіб: голова (обирається серед членів ради терміном на 2 роки, відповідає за організацію засідань та головує на них, визначає час наступного засідання, встановлює порядок денний, стежить за виконанням рекомендацій Консультативної ради професійно-технічних навчальним закладом); заступник голови (обирається серед членів Консультативної ради; в разі необхідності виконує функції голови); члени Консультативної ради (беруть участь у засіданнях, вносять пропозиції щодо порядку денного та залучення осіб для роботи у засіданнях ради, висловлюють поради та рекомендації); представник професійно-технічного навчального закладу, відповідальний за навчання за відповідною професією (як правило, це старший майстер), веде протокол та документацію засідань, розробляє порядок денний, погоджує з головою ради, розсилає його разом з запрошеннями за місяць до засідання, забезпечує реагування професійно-технічним навчальним закладом на рекомендації Консультативної ради.

На представника професійно-технічного навчального закладу покладається відповідальність – довести до адміністрації і педагогічного колективу рекомендації Консультативної ради та організувати роботу з їх розгляду та виконання. У випадках, коли рекомендації ради не надаються до виконання, дати аргумен-

товані пояснення причин цього та запропонувати альтернативні шляхи вирішення проблеми.

Робота Консультативної ради за галуззю оцінюється якістю наданих рекомендацій, робота ж професійно-технічного навчального закладу – реакцією на ці рекомендації. Ми вважаємо, що на сьогоднішній день, створення Консультативної ради в усіх професійно-технічних навчальних закладах сприятиме підвищенню якості професійного навчання, адаптації молодих робітників до нових економічних умов, обґрунтованому розподілу та працевлаштуванню.

З метою координації зусиль усіх учасників навчально-виробничого та виховного процесу щодо формування професійно мобільного кваліфікованого робітника нами було запропоновано створити спеціальну службу – Центр мобільності, до складу якого входять такі підрозділи: координаційна рада; відділ методичної роботи (науково-методична рада); відділ професійної орієнтації; відділ психологічної підготовки; відділ загальноосвітньої підготовки; відділ професійної підготовки; відділ дозвілля. На відміну від традиційної моделі методичної служби, запропонована служба мобільності (Центр мобільності) будується не за предметним, а за функціональним принципом. Центр мобільності виконує координаційну, управлінську, інформаційну, аналітичну та консультативну функції. Організаційно-управлінським органом Центру мобільності є Координаційна рада, яку очолює заступник директора професійно-технічного навчального закладу з навчально-виробничої роботи. Створення Центру мобільності у професійно-технічних навчальних закладах докорінним чином змінює й підходи до визначення мети, завдань та змісту професійно-технічної освіти. Орієнтація на кінцевий результат сприяє досягненню цілей реалізації Державних стандартів професійно-технічної освіти і формуванню професійної мобільності у випускників професійно-технічних навчальних закладів.

Для забезпечення оперативного реагування на зміни змісту професійної підготовки до системи введено Фахову раду (очолює викладач-методист, або старший викладач спеціальних дисциплін), яка, реагуючи на всі запити Центру мобільності, та взаємодіючи із науково-методичною радою (очолює заступник директора з навчально-методичної роботи) через відділ методичної роботи, інформує педагогів про ці зміни (через інформаційно-аналітичний центр) та залучає їх до різних форм методичної роботи.

Із створенням такого центру докорінно змінюються зміст і форми методичної роботи з викладачами, учителями, майстрами виробничого навчання і вихователями. Зміст методичної роботи орієнтується на тісний зв'язок з роботодавцями (стажування на підприємствах-партнерах, вивчення нових технологій, обладнання, техніки тощо). Організація методичної роботи з педагогічним колективом ґрунтується на діяльнісному підході, тому серед форм методичної роботи переважають практико-орієнтовані, зокрема тренінги, оскільки саме вони сприяють формуванню у викладачів, учителів, майстрів виробничого навчання і вихователів необхідних соціально-професійних компетенцій, що забезпечать їм можливість формувати професійно мобільного кваліфікованого робітника.

Діяльність відділів Центру мобільності здійснюється на основі комплексного вивчення учнів, відстежування індивідуального маршруту супроводу і підтримки їх протягом усього терміну навчання у професійно-технічному навчальному закладі. Зауважимо, що служба мобільності створює всі умови у навчально-виробничому і виховному процесі для того, щоб кожен учень на основі власного вибору, рекомендацій психологічної служби міг проектувати індивідуальний маршрут у навчанні. Для цього необхідна модернізація інваріантної частини як змісту освіти, так і навчальних дисциплін шляхом включення знань, умінь та навичок, спрямованих на формування якостей особистості, що сприятимуть формуванню професійної мобільності та модернізація змісту виробничих практик. Особливу увагу варто звернути на варіативну частину змісту освіти і вводити спеціальні та елективні курси, факультативи тощо. Ми пропонуємо до варіативної частини змісту освіти (навчальних планів) ввести спеціальний курс «Основи професійної мобільності». Більш детально це питання буде розкрито у четвертому розділі. Не можна залишити поза увагою й виховну роботу, яка здійснюється через центр дозвілля (гуртки, клуби за інтересами, соціальне партнерство).

Отже, модернізація змісту професійної освіти та змісту навчання окремих дисциплін, впровадження запропонованої системи роботи професійно-технічного навчального закладу з формування професійно мобільного кваліфікованого робітника забезпечить підготовку кваліфікованих, конкурентоспроможних робітників, здатних мобільно реагувати на зміну виробничих ситуацій, на зміни ринку праці.

### **3.3. ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ МОБІЛЬНОСТІ МАЙБУТНЬОГО КВАЛІФІКОВАНОГО РОБІТНИКА В УМОВАХ СОЦІАЛЬНОГО ПАРТНЕРСТВА**

В умовах швидкозмінних кількісних і якісних показників структури й форм зайнятості населення, вимог роботодавців до рівня кваліфікації робітників і фахівців, що постійно зростають, активного впровадження у виробництво сучасних технологій, загальної інформатизації значно зростає необхідність підвищення ефективності підготовки, насамперед, молоді до трудової діяльності в умовах динамічно мінливого ринку праці [303].

Одним з важливих завдань модернізації професійно-технічної освіти в Україні є підвищення привабливості цієї системи для потенційних інвесторів і соціальних партнерів та зміцнення її зв'язків з ринком праці. Для цього необхідно здійснити ряд заходів спрямованих на оптимізацію мережі професійно-технічних навчальних закладів з одночасним відновленням матеріально-технічної бази й створенням ресурсних центрів; здійснити підготовку і перепідготовку майстрів виробничого навчання і викладачів. Наступним кроком має бути розробка нового змісту професійно-технічної освіти, заснованого на компетенціях, та його корекція з боку соціальних партнерів і потреб ринку праці; розвиток інфраструктури навчально-виробничої діяльності професійно-технічної освіти; налагодження стосунків зі службою зайнятості.

За умов виконання вказаного, актуальності набуває питання формування нової системи відносин між професійно-технічними навчальними закладами й підприємствами, союзами роботодавців, службою зайнятості – тобто з усіма, хто стає не просто споживачем «продукції» системи професійно-технічної освіти, але й джерелом її фінансового благополуччя. Історія економічного розвитку нашої країни та зарубіжних країн свідчить, що зміни потребує і організаційна структура взаємодії виробництва та професійно-технічної школи.



Так, у Великій Британії діють механізми, що дають змогу поліпшити управління системою професійної освіти. До них слід віднести: посилення зв'язків з ринком праці; делегування галузевим об'єднанням відповідальності за певних споживачів робочої сили; планування підготовки й перепідготовки фахівців; підвищення ролі підприємств у навчанні кваліфікацій, що відповідають конкретним запитам промисловості; розвиток професійної орієнтації, що сприяє більшій зацікавленості молоді в поглибленому освоєнні обраної професії. Крім того, уряд спонукує малий і середній бізнес брати участь у фінансуванні професійної освіти. Починаючи з 2000 року, всі компанії із числом працівників більше 50 чоловік, інвестують у професійну освіту.

У Німеччині на законодавчому рівні регулюються питання змісту освіти з кожної затвердженої професії, контролю якості освіти, а Закон «Про професійну освіту» визначає її структуру в рамках дуальної системи.

В Угорщині повсюдно створені ради професійної освіти й навчання, куди входять підприємці, представники торгово-промислових палат, міністерств. Торгово-промислові палати відповідають за формування списку професій для навчання, які затверджуються міністром професійної освіти й навчання.

У системі професійної освіти й навчання Данії налічується близько 85 потоків. У кожному потоці зміст навчання визначається національним галузевим комітетом разом з Міністерством освіти. Комітет ухвалює рішення щодо тривалості навчання, його структури, змісту, процедури тестування, які затверджуються Радою з професійної освіти при Міністерстві освіти. Данська система відрізняється гнучкістю й досить легко пристосовується до змін вимог ринку праці. З появою там попиту на нову професію Галузевий комітет подає до Міністерства освіти відповідну пропозицію на затвердження нового потоку.

Особливістю європейської системи професійно-технічної освіти, як зауважує Л. Махмудов, є чітка орієнтація на потреби роботодавців у кваліфікованих робітничих кадрах, вимоги ринку праці, а основними принципами – навчання практичних навичок, життя в суспільстві, основ існування, безперервне й самостійне навчання. Водночас, у європейських країнах повсюдно діють спеціалізовані інформаційні системи, спеціальні служби із працевлаштування випускників, розроблено фінансовий і нормативно-правовий механізми функціонування системи професійної освіти, удосконалюються зв'язки з роботодавцями [360].

Повніше враховувати вимоги роботодавців, швидше реагувати на зміни кон'юнктури ринку праці професійно-технічним навчальним закладам допоможе соціальне партнерство – система, що поєднує роботодавців, службу зайнятості, учнів і їхніх батьків, а також органи управління освітою і професійно-технічні навчальні заклади.

Соціальне партнерство в професійно-технічній освіті – це особливий тип взаємодії навчальних закладів із суб'єктами й інститутами ринку праці, державними й місцевими органами влади, громадськими організаціями, націленою на максимальне узгодження й реалізацію інтересів усіх учасників цього процесу. Спрямованість на реалізацію інтересів партнерів докорінно видозмінює систему відносин соціального партнерства в умовах ринкової економіки. Саме інтерес до взаємодії повинні відчувати й роботодавці, і профспілки, і владні структури, щоб їхні відносини із професійно-технічною школою набули партнерського характеру.

В основі інтересів роботодавців завжди лежить економічний інтерес. Допомогти сприяти реалізації цього інтересу може професійно-технічний навчальний заклад, що справді володіє потенціалом, що здатний зацікавити роботодавця. Таким потенціалом є майбутній професійно мобільний кваліфікований робітник – випускник професійно-технічного навчального закладу, попит на якого на ринку праці постійно зростає. Зрозумілий інтерес до системи соціального партнерства й профспілкових об'єднань. Чим якіснішою буде професійна підготовка, тим менше виникатиме соціальних проблем, конфліктів з роботодавцями, тим нижчою буде соціальна напруженість у суспільстві.

Соціальне партнерство є природною формою життєдіяльності професійно-технічної освіти. В умовах ринкової економіки тільки в тісному партнерстві з роботодавцями стає можливим ефективно реалізувати основну її функцію – забезпечення ринку праці кадрами кваліфікованих професійно мобільних робітників, затребуваних реальним сектором економіки. Крім того, для професійно-технічного навчального закладу відкриваються додаткові можливості, такі як: постійний доступ до інформації про ринок праці (дає змогу уточнювати структуру професій і обсяг підготовки кадрів); врахування вимог роботодавців щодо змісту підготовки фахівців; спільна розробка стандартів професійно-технічної освіти, навчальних планів і програм; організація практики учнів на устаткуванні, що застосовується в реальному секторі економіки; організація систематичного стажування майстрів виробничо-

го навчання та викладачів для ознайомлення з новітніми видами устаткування й технологічними процесами; створення механізму оцінки якості підготовки випускників професійно-технічних навчальних закладів незалежними експертними комісіями з питань, розроблювальних разом з роботодавцями; цільова підготовка фахівців для конкретного підприємства, що підвищує можливість працевлаштування випускників; спільні проекти, що дають можливість здійснювати поповнення позабюджетних фондів професійно-технічних навчальних закладів: курси підвищення кваліфікації працюючих, використання навчальної матеріально-технічної бази для виконання замовлень підприємств тощо.

Разом з тим, варто наголосити, що очевидна зацікавленість усіх учасників системи соціального партнерства в якнайшвидшому її становленні ще не означає, що цей процес має самоорганізований характер. Перешкодами в його налагодженні є не тільки суб'єктивні причини: роз'єднаність роботодавців, інерційність мислення багатьох керівників підприємств та професійно-технічних навчальних закладів, відсутність належного контакту між органами управління освітою і службою зайнятості, але й об'єктивні: відсутність законодавчої бази для формування такого партнерства, відсутність системи оподаткування, що стимулювала б рівень професіоналізму кадрів на підприємстві тощо.

У найзагальнішому вигляді можна виділити дві основні сфери соціального партнерства: ринок праці й ринок освітніх послуг. У цьому полі взаємодіють всі суб'єкти соціального партнерства, тут вони реалізують систему інтересів, що виникають у ході такої взаємодії.

Суб'єктами ринку праці виступають роботодавці, що конкурують між собою за найбільш кваліфіковану робочу силу, що забезпечує кращу продуктивність праці і якість продукції, її якнайшвидший збут споживачеві. Зрозуміло, між підприємствами існує не тільки конкуренція, й партнерство. Руїнування зв'язків професійно-технічної освіти з підприємствами в останні роки привело до того, що багато хто з них перестали приділяти увагу питанням перепідготовки й підвищення кваліфікації своїх кадрів. І лише ті, хто не втратив розуміння важливості цієї справи, не тільки не знизили активності але й інтенсифікували підготовку кадрів, створюючи власні освітні структури, навчальні центри, відряджаючи своїх співробітників на стажування й різноманітні курси.

Створення власної навчальної бази підприємствами є наслідком їхньої недовіри до державної системи професійно-технічної освіти. Однак, як свідчить досвід, при бажанні навчальна установа спроможна змінити це ставлення виробничників до себе, довести свою спроможність і взяти на себе вирішення питань щодо забезпечення виробництва кваліфікованими кадрами.

Державні органи управління освітою шляхом розробки стандартів встановлюють ті правила й норми, яких професійно-технічні навчальні заклади повинні дотримуватися. Співробітництво зі службою зайнятості забезпечує спільне вивчення й аналіз ринку праці, допомагає прогнозувати потреби підприємств, а також використовувати бази професійно-технічних навчальних закладів для перепідготовки безробітних.

Суперечності між органами освіти й службами зайнятості, місцевими органами влади, засновані на відсутності довіри останніх до якості роботи професійно-технічних навчальних закладів у нових умовах, свідчать про відсутність діалогу між найважливішими соціальними партнерами. До громадських організацій, що є суб'єктами ринку праці, можна віднести різні асоціації підприємців і торгово-промислові палати, професійні спілки. На жаль, ця категорія соціальних партнерів професійно-технічної освіти поки також займає пасивну позицію в питаннях формування освітньої політики. А тим часом, розвиток співробітництва сприяв би зниженню соціальної напруженості в суспільстві, підвищенню їхньої відповідальності за організацію професійного навчання, збільшенню впливу на формування законодавчої бази професійно-технічної освіти. Засоби масової інформації формально не є суб'єктами системи соціального партнерства. Однак їхній вплив на процес становлення цієї системи досить значний. Їх залучення до захисту позицій професійно-технічної освіти сприяло б формуванню активної суспільної думки в цьому питанні, успіху становлення всієї системи соціального партнерства.

Всі форми роботи професійно-технічних навчальних закладів із соціальними партнерами можна розділити на дві великі групи: договірні й організаційні. Договірні форми містять у собі всі види взаємодії на основі двосторонніх і багатосторонніх договорів, організаційні – реалізуються за допомогою створення додаткових органів консультаційних та інших рад. Практика використання договорів професійно-технічними навчальними закладами відома давно, однак, останнім часом тематика їх сильно розширилася. Традиційним предметом таких договорів раніше

було: організація виробничого навчання й практики учнів; стажування й підвищення кваліфікації викладачів; перепідготовка й навчання працівників підприємств.

Нині до перерахованих аспектів співробітництва додалися нові: спільна комерційна діяльність і реалізація проектів; спільна участь у конкурсах, ярмарках, виставках; надання підприємствам інформаційних і консалтингових послуг; надання маркетингових послуг; виконання робіт за договорами підряду; спільна участь у міжнародних проектах; проведення науково-дослідних і технологічних робіт.

Організаційні форми співробітництва є більше високим рівнем взаємодії із соціальними партнерами. Вони припускають створення структур, що наділяються спеціальними повноваженнями, і діють на основі статутних та інших регулюючих документів, затверджуваних у встановленому порядку. До них належать різні Ради (консультативні, професійні, піклувальні тощо), що включають, крім освітніх установ, органи управління освітою і служби зайнятості, роботодавців, профспілки та ін. Всю діяльність таких рад умовно можна окреслити як консультаційну й піклувальну. Відповідно до напрямку діяльності вони й називаються – Консультативні й Піклувальні ради. Консультативна рада сприяє в розробці стратегії реформування системи професійної освіти шляхом залучення до цієї роботи органів управління, зацікавлених громадських організацій. Вона забезпечує вироблення пропозицій щодо зміни змісту й структури професійної підготовки кадрів, можливому коригуванню навчальних програм і планів, введення додаткових блоків (модулів) в освітні програми з урахуванням вимог ринку праці. Прикладом може служити діяльність Консультаційної ради при Дніпропетровському навчально-виробничому центрі № 2. Завданнями Піклувальної ради є сприяння зміцненню й розвитку матеріальної й навчальної бази професійно-технічного навчального закладу, розвиток системи заохочувальних фондів і грантів, організація спонсорської допомоги професійно-технічним навчальним закладам, соціальна підтримка учнів і педагогічних працівників.

Незважаючи на об'єктивну необхідність і, здавалося б, очевидну загальну зацікавленість у розвитку системи професійно-технічної освіти, процес становлення інституту соціальних партнерів відбувається досить повільно. Причини цього умовно об'єднуємо у два блоки: проблеми зовнішнього характеру (екстернальні) і внутрішні проблеми професійно-технічного навчального

закладу (інтернальні). Екстернальні проблеми обумовлені загальною державною політикою в галузі професійно-технічної освіти. Дія зовнішніх чинників об'єктивно й порівняно слабо підкоряється регулюючому впливу з боку професійно-технічних навчальних закладів.

До числа внутрішніх (інтернальних) проблем організації соціального партнерства відносимо ті, які прямо залежать від професійно-технічного навчального закладу: його готовність усвідомити й прийняти власне становище на ринку освітніх послуг, нову парадигму розвитку професійно-технічної освіти, орієнтовану, насамперед, на задоволення потреб ринку праці, готовність ініціативно включитися в процес формування інституту соціального партнерства тощо.

Розглянемо докладніше вплив зовнішнього середовища на складний процес формування системи соціального партнерства. Вихідною точкою аналізу будемо вважати визнання того факту, що в сучасному українському суспільстві докорінно змінилася система економічних відносин. Незважаючи на відомі труднощі, входження країни в ринкову економіку відбулося, триває становлення ринків праці, капіталу, освітніх послуг та ін. А це значить, що потрібен перегляд, модернізація всієї системи професійно-технічної освіти, і в першу чергу, у частині її управління та цілевизначення. Значною мірою це залежить від держави, що особливо в нинішній перехідний, багато в чому суперечливий період розвитку економіки, повинна давати конкретні цільові настанови системі професійно-технічної освіти. І настанови ці мають полягати в тому, щоб націлювати навчальні заклади на реформування змісту професійно-технічної освіти відповідно до завдань реформування самої економіки. Необхідно конкретно й недвозначно заявити про те, що однією з основних цілей професійно-технічної освіти є задоволення потреб ринку праці. Що, поряд з функціями соціального захисту, професійна освіта повинна гарантувати молоді одержання професійних знань, умінь і навичок, що мають попит у майбутніх роботодавців.

Одночасно й самі навчальні заклади мають усвідомити, що справа не стільки у модернізації як такій, скільки в підходах і способах її проведення. Підходи й способи можуть бути різними, але саме вони визначатимуть кінцевий результат, і тому наслідки не завжди будуть й не у всіх випадках відповідати очікуванням. Але для того, щоб кожний професійно-технічний навчальний заклад міг правильно проводити політику модернізації

освіти, необхідна підтримка держави. Саме держава повинна відіграти роль посередника між ринком праці й ринком освітніх послуг, надати відносинам між ними відчутний поштовх, забезпечити правову й нормативну підтримку структурам, які змогли б закріпити зв'язок між професійно-технічною освітою і підприємствами індустрії.

Формування професійно мобільного кваліфікованого робітника сьогодні – один із визначників якості професійної освіти, яка є основним механізмом розв'язання цілого комплексу соціально-економічних проблем. Особливе місце серед чинників, що впливають на формування професійно мобільного кваліфікованого робітника, належить соціальному партнерству закладів професійно-технічної освіти з різними соціально-економічними інститутами. Спільна система їхньої діяльності забезпечує підготовку висококваліфікованих робітників, конкурентоспроможних і професійно мобільних на ринку праці. Останнім часом розширюється соціальне партнерство на всіх рівнях. Учасниками соціального партнерства можуть виступати педагоги, учні та їхні батьки, роботодавці, органи управління освітою, органи державної влади і місцевого самоврядування, громадські організації. Разом з тим, питання вдосконалення механізму взаємодії соціальних партнерів та формування в цій системі професійно мобільного робітника залишаються актуальними і потребують більш ефективного вирішення.

На думку Е. Зеера, «запровадження в практику роботи професійної школи інноваційних підходів дасть змогу суттєво поліпшити якість освіти, підвищити її економічну ефективність, забезпечити соціально-професійну захищеність особистості» [171, с. 27]. На практиці це виявляється у тому, що вводяться інноваційні навчальні курси, запроваджуються нові педагогічні технології, розвивається інноваційне проектування, підвищується інвестиційна привабливість системи професійно-технічної освіти, вдосконалюється співпраця з органами місцевого самоврядування, поширюється практика освітніх угод, розширяється база навчально-виробничої практики, забезпечується взаємодія ринку праці і професійно-технічної освіти. На нашу думку, добру справу в розвитку соціального партнерства та підготовки професійно мобільного кваліфікованого робітника, підвищенні кваліфікації чи перекваліфікації відіграє запровадження «мобільних модулів». Сутність такого підходу полягає в тому, що замовник на підготовку (клієнт) вказує, якими компетенціями він хотів би

оволодіти, щоб працювати на якомусь підприємстві чи фірмі. Завданням професійно-технічного навчального закладу є формування навчального модуля, який забезпечив би формування визначених компетенцій. Причому, зміст таких модулів буде постійно змінюватися відповідно до замовлень, що дасть змогу професійно-технічному навчальному закладу швидко і гнучко реагувати на запити ринку праці.

Соціальне партнерство є формою співпраці закладів професійно-технічної освіти із соціально-економічними, політичними, громадськими організаціями, що передбачає чіткий розподіл ролей і відповідальності з метою підготовки висококваліфікованих робітників, конкурентоспроможних і мобільних на ринок праці. Сучасним підприємствам потрібні фахівці, готові повноцінно працювати з першого дня після закінчення професійно-технічного навчального закладу. Для підготовки таких кваліфікованих робітників необхідно, щоб у набутті знань, формуванні умінь та навичок брали участь замовники кадрів, як соціальні партнери професійно-технічного навчального закладу. Професійна підготовка учнів, що здійснюється в умовах соціального партнерства професійно-технічного навчального закладу та соціально-економічних інститутів, потребує нової системи управління.

Під управлінням професійною підготовкою мається на увазі система принципів, функцій, організаційно-педагогічних умов, критеріїв управління, що ґрунтується на соціальному партнерстві «ПТНЗ – підприємство» і спрямована на підвищення якості освіти і підготовки висококваліфікованих робітників, конкурентоспроможних і мобільних на ринку праці. На думку Л. Щербак, «на всіх рівнях необхідно здійснити заходи щодо підвищення ролі і відповідальності професійно-технічних навчальних закладів за управління якістю» [546, с. 11].

Вивчення філософської, психолого-педагогічної літератури свідчить, що певні теоретичні напрацювання з проблеми модернізації управління освітніми закладами вже є. Як зауважує В. Пікельна, «управління розглядається і як процес прийняття і реалізації управлінських рішень, і як інформаційний процес, тобто процес постійного руху інформації по прямих і зворотних зв'язках у процесі управління» [374, с. 55]. Проте залишається відірваність системи професійно-технічної освіти від ринку праці, не подолано дефіцит кваліфікованих професійно мобільних робітничих кадрів, а наукова література також не пропонує методологічного обґрунтування соціального партнерства між про-



фесійно-технічними навчальними закладами та соціально-економічними інститутами, науково обґрунтованої моделі педагогічного управління формуванням професійної мобільності майбутніх кваліфікованих робітників в умовах соціального партнерства професійно-технічного навчального закладу із соціально-економічними інститутами.

Розкриваючи сутність поняття «управління», В. Пікельна аналізує різні підходи до його тлумачення. Науковець робить висновок, що «управління є адміністративною функцією керівництва і передбачає реалізацію загальних функцій управління у будь-якому спеціальному виді управлінської діяльності» [374, с. 56]. Управління передбачає керівництво людьми і відносинами між ними в системі ділової взаємодії, координацію й організацію їх діяльності, спрямованої на досягнення поставленої мети.

Тим часом на практиці спостерігається суперечність між: прагненням до створення нових суспільних відносин в системі професійно-технічної освіти та занадто повільним становленням тих соціальних інститутів, які здатні відтворювати ці відношення в системі закладів професійно-технічної освіти; необхідністю підготовки конкурентоспроможного, професійно мобільного кваліфікованого робітника і недостатнім науково-методичним забезпеченням професійної підготовки учнів у сучасних соціально-економічних умовах; необхідністю розвивати соціальне партнерство закладів професійно-технічної освіти з різними соціально-економічними структурами з метою підготовки висококваліфікованих робітників, конкурентоспроможних і мобільних на ринку праці та відсутністю цілісних, комплексних досліджень з питань управління професійною підготовкою учнів професійно-технічних навчальних закладів в умовах соціального партнерства.

Отже, освіта повинна задовольняти, з одного боку, потреби особистості в одержанні знань, умінь та навичок, а з іншого – суспільства у підготовці кваліфікованих кадрів. Необхідною умовою реалізації потреб суспільства у висококваліфікованих кадрах є взаємозв'язок економіки, ринку праці і системи професійно-технічної освіти, тобто соціальне партнерство професійно-технічних навчальних закладів з різними економічними і виробничими структурами.

На наше переконання, процес управління формуванням професійної мобільності учнів в умовах соціального партнерства «ПТНЗ-підприємство» буде більш ефективним, якщо забезпечити виконання цілком конкретних організаційно-педагогічних

умов, а саме: професійна підготовка учнів повинна мати варіативний характер, діяльнісну спрямованість і враховувати особливості регіонального ринку праці; професійна підготовка має здійснюватися на основі державного замовлення з урахуванням результатів моніторингу оцінки якості підготовки майбутніх кваліфікованих робітників; участь роботодавців у розробці освітніх програм і оцінки якості професійної підготовки учнів повинна бути постійною.

Соціальне партнерство в галузі професійно-технічної освіти – це якісно нові взаємовідносини між навчальними закладами, органами місцевої і державної влади, роботодавцями, учнями та їх батьками. Метою взаємодії партнерів є реалізація інтересів всіх учасників освітнього процесу для підготовки висококваліфікованих робітників, що матимуть попит на ринку праці. Результати дослідження дали змогу зробити висновок, що соціальне партнерство в галузі професійно-технічної освіти дає змогу делегувати підприємствам відповідальність за визначення потреби у кваліфікованих робітниках та за планування їх підготовки і перепідготовки; змінити підходи до профорієнтації (через допрофільну і профільну підготовку); посилити зв'язки професійно-технічних навчальних закладів з ринком праці через залучення роботодавців та інших соціальних партнерів до розробки кваліфікаційних вимог, процедур перевірки знань, професійних умінь та навичок; посилити роль підприємств у навчанні компетенцій, що відповідають конкретним вимогам виробництва; залучити соціальних партнерів до управління, контролю та оцінки діяльності професійно-технічних навчальних закладів через процедури їх ліцензування та атестації; сприяти навчальним закладам в організації їх діяльності на засадах самоврядованості, стимулювати їх більшій автономії, переходу на економічні методи управління, запровадження методів оцінювання кінцевих результатів, рівня працевлаштування випускників. Соціальне партнерство в системі «ПТНЗ – підприємство» сприяє збільшенню кількості випускників, які готуються на замовлення підприємств, працевлаштуванню випускників та поліпшенню їх матеріального становища, задоволенню потреб роботодавців і учнів у навчанні, зростанню рівня кваліфікації випускників. Таким чином, соціальне партнерство в системі «ПТНЗ – підприємство» спрямовується на забезпечення підвищення кваліфікації педагогічних працівників, модернізацію матеріально-технічної бази навчального закладу, стимулювання і мотивацію учнів, викладачів, майстрів

виробничого навчання, працевлаштування випускників, проф-орієнтаційну роботу як з учнями загальноосвітніх шкіл, так і з учнями професійно-технічних навчальних закладів і передбачає створення маркетингової служби навчального закладу.

Дослідження проблеми показало, що соціальне партнерство «ПТНЗ – підприємство» є ефективним, якщо будується на таких принципах: рівноправність сторін; демократизм, який дає змогу кожному учаснику виявити ініціативу, обґрунтувати свою позицію; нормативно-правове забезпечення діяльності учасників; добровільність прийняття сторонами обов'язків та обов'язковість їх виконання. В ході дослідження також були виявлені основні напрями соціального партнерства професійно-технічного навчального закладу з підприємствами, якими виявилися: визначення кількості учнів для навчання за професіями з урахуванням вимог ринку праці; надання підприємствами баз практик для професійно-технічних навчальних закладів та гарантоване працевлаштування випускників; організація профорієнтаційної роботи педагогічного колективу і фахівців підприємств з учнями загальноосвітніх шкіл з метою цілеспрямованого вивчення професій з використанням матеріальної бази як професійно-технічного навчального закладу, так і підприємств; участь фахівців підприємств у роботі приймальної комісії ПТНЗ; розробка науково-методичного забезпечення, яке визначає зміст і структуру практичної підготовки майбутніх кваліфікованих робітників; визначення активних форм і методів навчання учнів із залученням фахівців із підприємств; інформування педагогічного колективу ПТНЗ про стан ринку праці для уточнення структури професій та обсягів підготовки кадрів; врахування викладачами і майстрами виробничого навчання вимог роботодавців до змісту підготовки кваліфікованих робітників, залучення фахівців підприємств до розробки навчальних планів і програм; організація практики учнів ПТНЗ на обладнанні, що діє в сучасному секторі промисловості; організація систематичного стажування викладачів, майстрів виробничого навчання ПТНЗ для ознайомлення їх з найновішими типами обладнання і технологічними процесами; створення механізму оцінки якості підготовки ПТНЗ фахівців незалежними експертними комісіями спільно з роботодавцями; цільова підготовка ПТНЗ кваліфікованих робітників для конкретного підприємства з наступним працевлаштуванням випускників.

Ефективність соціального партнерства в системі «ПТНЗ – підприємство» визначається рівнем реалізації договірних обов'яз-

ків з підготовки висококваліфікованих робітників, конкуренто-спроможних і мобільних на ринку праці та рівнем соціальної і професійної адаптації випускників. Будь-який процес будується на певних засадах. Як основними принципами управління професійною підготовкою учнів слід керуватися такими: принцип системності, принцип маркетингової орієнтації, принцип функціональності, принцип встановлення нормативів до підсистем управління, принцип комплексності, принцип інтеграції, принцип директивної регламентації, принцип педагогічної підтримки, принцип врахування конкретної ситуації.

Розглянемо коротко сутність кожного з принципів.

*Принцип системності* передбачає, що професійна підготовка учнів розглядається як система, якій притаманні такі властивості: первинність цілого (системи), що дає можливість існувати компонентам; неаддитивність (неможливість звести властивості системи до суми властивостей, які складають її компоненти і неможливість виведення властивостей цілісної системи із властивостей компонентів); складність структури системи, яка характеризується кількістю рівнів ієрархії управління системою; різноманітність компонентів і зв'язків; складність поведінки і неаддитивність властивостей; обсяг інформації, необхідної для управління; вертикальна цілісність системи, тобто кількість рівнів ієрархії і ступінь їх взаємозв'язку; рівень впливу суб'єкта управління на об'єкт; горизонтальна уособленість системи, тобто кількість зв'язків між підсистемами одного рівня, їх залежність та інтегрованість по горизонталі; ієрархічність системи, за якої кожен компонент може розглядатися як підсистема; відкритість системи, тобто інтенсивність обміну інформацією з навколишнім середовищем; кількість систем зовнішнього середовища, що взаємодіють з цією системою; ступінь впливу інших систем на дану систему; сумісність системи з іншими системами; цілеспрямованість системи, під якою розуміють «дерево цілей»; пріоритет якості різних підсистем, який забезпечує виживання системи; емерджентність, тобто цілі компонентів системи можуть не відповідати цілям системи; неперервність функціонування і розвитку системи за рахунок суперечностей у різних галузях діяльності, різноманітні форм і методів функціонування, розвитку; інерційність системи, тобто швидкість зміни вихідних параметрів системи у відповідь на зміни вхідних параметрів; інноваційний характер діяльності системи, заснований на різних нововведеннях, постійному розвитку.

*Принцип маркетингової орієнтації* передбачає здійснення комплексу робіт з формування портфеля новинок, ресурсозбереження і комплексного розвитку, спрямованого на потреби ринку праці.

*Принцип функціональності* полягає у визначенні функцій суб'єктів управління, розподілі ролей.

*Принцип встановлення нормативів* до підсистем управління, якими є навчання, виховання, професійна майстерність тощо.

*Принцип комплексності*, дотримання якого вимагає врахування технічних, екологічних, економічних, організаційних, соціальних, психологічних, а за необхідності й інші аспектів управління та їх взаємозв'язків.

*Принцип інтеграції*, тобто дослідження і посилення взаємозв'язків між суб'єктами управління; розвиток співуправління і самоврядування.

*Принцип директивної регламентації* функцій, прав, обов'язків, нормативів якості, витрат, тривалості, компонентів професійної підготовки учнів як системи в нормативних актах (накази, розпорядження, вказівки, стандарти тощо).

*Принцип педагогічної підтримки* передбачає надання допомоги будь-якому учневі в розвитку його можливостей, творчих здібностей.

*Принцип врахування конкретної ситуації*, згідно з яким придатність різних методів управління визначається конкретними умовами, що виникають у процесі навчання, виробничої діяльності тощо.

Критерієм для класифікації методів управління професійною підготовкою учнів є вплив суб'єктів управління на об'єкти. У зв'язку з цим виділяємо такі методи управління: організаційно-адміністративні (ґрунтуються на примушенні); методи збудження (пов'язані зі стимулюванням, мотивацією, ґрунтуються на інтереси людей і включають економічні, соціологічні, психолого-педагогічні методи).

Управління професійною підготовкою учнів в умовах соціального партнерства «ПТНЗ – підприємство» має виробничо-педагогічний характер і передбачає забезпечення професійної компетентності випускників на основі формування компетенцій, заснованих на діяльності (уміння та навички здійснення професійної діяльності) і комунікативних компетенцій (уміння та навички ділового спілкування); моніторинг якості професійної підготовки; моніторинг професійної адаптації випускників професійно-технічних навчальних закладів; організацію навчально-виробничого процесу

відповідно до вимог роботодавців щодо кваліфікації випускників; сертифікацію кваліфікаційних характеристик випускників з участю соціальних партнерів; запровадження в навчально-виробничий процес інноваційних педагогічних технологій.

Основними функціями виробничо-педагогічного управління є: забезпечення ринку праці у необхідних обсягах конкурентоспроможними, мобільними, висококваліфікованими робітниками; сприяння успішній соціалізації кожного учня, з метою його самовизначення, активної життєдіяльності, швидкої адаптації до інновацій сучасного наукоємного виробництва.

Керівництво професійною підготовкою учнів в умовах соціального партнерства «ПТНЗ – підприємство» потребує: запровадження маркетингових досліджень регіонального ринку праці; створення регіонального банку соціальних партнерів у розрізі професій, за якими здійснюється підготовка; оновлення матеріально-технічного забезпечення процесу навчання; затребуваності випускників на ринку праці; підвищення в учнів мотивації до учіння, освоєння професії; залучення роботодавців та інших соціальних партнерів до розробки кваліфікаційних вимог, процедур перевірки знань, професійних умінь та навичок; підвищення методичного і професійного рівня викладачів та майстрів виробничого навчання. Виконання цих умов забезпечить, на нашу думку, ефективне управління й формуванням професійної мобільності учнів, які залучатимуться в різні форми організації навчання як у професійно-технічному навчальному закладі, так і на виробництві.

Найбільш ефективними формами співробітництва професійно-технічних навчальних закладів із соціальними партнерами, на нашу думку, є: практичне навчання учнів на реальних робочих місцях; залучення до проведення окремих занять для учнів представників підприємств; участь роботодавців в атестації учнів; участь роботодавців у конкурсах професійної майстерності, учнівських конференціях, декадах з професій; залучення роботодавців до участі у виставках; залучення роботодавців до розробки і рецензування навчально-програмної документації; стажування викладачів і майстрів виробничого навчання на реальних робочих місцях; підвищення кваліфікації працівників підприємств у професійно-технічних навчальних закладах; працевлаштування випускників; організація Опікунських рад, Галузевих рад з соціального партнерства. Найбільш перспективною формою соціального партнерства є регіональні Консультативні ради, до яких

входять представники навчальних закладів, роботодавців, професійних асоціацій, служб зайнятості, регіональних органів управління галуззю та освітою. Консультативні ради створюються з метою вдосконалення змісту професійної освіти і сприяння розвитку корпоративних демократичних стосунків між професійно-технічним навчальним закладом і соціальними партнерами на регіональному рівні.

Оцінювання якості управління професійною підготовкою учнів професійно-технічних навчальних закладів в умовах соціального партнерства «ПТНЗ – виробництво» здійснюється за критеріями, які визначаються основними етапами навчальної та професійної діяльності учнів як в умовах навчального закладу, так і в умовах виробництва. Так, перший етап передбачає формування навчальної діяльності, на другому етапі формуються основи професійної діяльності і лише на третьому етапі відбувається формування готовності випускника до професійної діяльності в умовах виробництва. Розподіл етапів за роками навчання залежить від складності професії.

Отже, управління формуванням професійної мобільності учнів в умовах соціального партнерства «професійно-технічний навчальний заклад-підприємство» буде найбільш ефективним, якщо учень у процесі професійної підготовки перебуватиме під управлінськими впливами не тільки професійно-технічного навчального закладу (як це мало місце за традиційної системи управління), але й підприємства (взаємодія з інженерно-технічними кадрами, кваліфікованими робітниками, використання матеріально-технічної бази під час практики тощо).

У країнах Європейського Союзу активізувалися інтеграційні процеси в галузі освіти загалом і професійної освіти і навчання зокрема. Вони зумовлені цілим рядом причин, найголовнішими з яких є:

- реалізація стратегії навчання протягом життя (покликана надати максимальні можливості професійної і особистісної самореалізації громадян);

- необхідність забезпечення конкурентоздатності європейської економіки в ситуації економічної глобалізації (потребує розвитку людського капіталу, шляхом інтеграції інвестицій, соціальної політики і політики в області зайнятості і підвищення конкурентоздатності і мобільності робочої сили);

- необхідність забезпечення: порівнянності кваліфікацій, одержаних громадянами різних країн; розширення можливостей

освоєння кваліфікацій, у тому числі і шляхом поступового накопичення одиниць кваліфікацій (так званих «залікових одиниць»);

– визнання кваліфікацій, одержаних у ході попередньої трудової діяльності і в результаті як формального, так і неформального навчання, в якості основи ефективного розвитку ринку праці в Європі; прискореного переходу до суспільства, заснованого на знаннях [235, с. 5].

Означені проблеми знайшли своє відображення на засіданні Європейської Ради в Ліссабоні (2000 р.), були конкретизовані в Робочій програмі «Освіта і навчання 2010» (березень, 2002 р.) у Барселоні, прийнятій в Копенгагені Декларації Європейської Комісії і міністрів освіти європейських країн (листопад, 2002 р.).

Система освіти України, у тому числі й професійно-технічна освіта, орієнтується на інтеграцію в європейський освітній простір, що спонукає до розробки відповідної стратегії з урахуванням особливостей власної системи освіти і визначенням реальних шляхів на її зближення з європейською. І якщо в системі вищої освіти «уже активно проходить процеси, спрямовані на забезпечення взаємного визнання документа про вищу освіту в рамках Болонського процесу», то система професійної освіти має у цьому певні труднощі [235, с. 8]. Причину цього ми бачимо в тому, що між професійно-технічною освітою і середньою спеціальною освітою існує взаємозв'язок лише у вигляді вертикальної мобільності (продовження навчання на більш високому щаблі), а питання горизонтальної мобільності залишаються невирішеними. Це пояснюється, насамперед, «розривом у системах присвоєваних кваліфікацій, відсутністю можливості поступового «накопичення кваліфікацій», а звідси, відсутності механізмів оцінки і сертифікації компетенцій, що лежать в основі кваліфікацій» [304, с.8].

Західні системи професійної освіти і навчання організовані дещо інакше. Їх об'єднує загальна інтегрована система кваліфікацій, які орієнтовані більшою мірою на компетенції, а не на засвоєння конкретних програм навчання. Саме це й забезпечує їм гнучкість освітніх траєкторій і можливість горизонтальної мобільності, а саме – при зміні траєкторії навчання враховуються всі раніше набуті компетенції, які є необхідними для нової спеціальності (незалежно від того, де, коли і як вони були набуті). Саме тому в західній практиці існує термін «професійна освіта і навчання», а не так як у нас – тільки «професійна освіта». Такий підхід дозволяє в умовах зростаючої трудової мобільності, прискорених темпів розвитку економіки і ринку праці, швидкого ста-



ріння одних професій і спеціальностей і виникнення нових, більш ефективно розв'язувати як економічні, так соціальні проблеми. Це також сприятиме розширенню можливостей одержання роботи та подолання соціального відчуження.

Досить цікавою практичною реалізацією Копенгагенської декларації є Програма Leonardo da Vinci (Фінляндія), яка цікавить нас з точки зору реалізації проектів в галузі підвищення мобільності. За цією програмою відбуваються: студентські обміни чи навчання на робочому місці за кордоном (базова професійна освіта або «учнівство»); навчання на робочому місці (вища освіта); міжнародне навчання молодих робітників, безробітних громадян чи випускників; обмін експертами організацій, що займаються питаннями освіти і ринку праці; обмін експертами для розвитку навчання іноземними мовами [235, с. 122].

Для реалізації завдань, поставлених в Ліссабоні, особливого значення набуває підвищення гнучкості системи професійної освіти в Україні, її відкритості до нових вимог, що виникають в результаті економічних процесів, заснованих на знаннях. Важливим моментом є адаптація професійної освіти і навчання до змінюваних потреб в уміннях, чого неможливо досягти без активної участі соціальних партнерів. З огляду на все вище сказане, можна з упевненістю стверджувати, що роль соціальних партнерів має постійно зростати. У міжнародній практиці соціальне партнерство в галузі професійної освіти розуміється як «взаємодія з суб'єктами економічного життя і сфери праці з метою підвищення ефективності професійної освіти і задоволення попиту на уміння і компетенції робочої сили на ринку праці» [354, с. 61].

Сформованість професійної мобільності у випускників професійно-технічних навчальних закладів є важливим показником успішності як професійно-технічного навчального закладу, так і роботодавця, який приймає на роботу молодого фахівця. В умовах переходу до ринкової економіки професійно-технічна освіта в Україні усе більше орієнтується на задоволення потреб ринку праці, конкретних запитів роботодавців, стає інструментом розв'язання економічних проблем суспільства. Одночасно змінюється характер дії економічних і соціальних чинників на стан професійно-технічної освіти.

Аналіз ситуації, яка склалася в промисловому та агропромисловому комплексах свідчить, що досить вагомим чинником стабілізації і розвитку виробництва є найбільш повне використання людських ресурсів. Їх висока професійна підготовка і кваліфіка-

ція також сприяють підвищенню продуктивності і якості праці. Відповідно зростає необхідність вдосконалення форм і методів підготовки майбутніх професійно мобільних кваліфікованих робітників в умовах соціального партнерства. Водночас, варто зауважити, що значення соціального партнерства до кінця ще не усвідомлене ні роботодавцями, ні професійно-технічними навчальними закладами, які вбачають у соціальному партнерстві лише одне із джерел фінансування.

Соціальне партнерство в Україні існувало досить давно – перші законодавчі документи належать ще до 1917 року [396]. Проте воно було жорстко регламентованим державою, і лише починаючи з 1991 року, з появою ринкової економіки соціальне партнерство набуло нового змісту і значення.

Ще зовсім недавно з позиції реформаторського підходу передбачалося, що в сфері освіти вдасться швидко вибудувати нову систему партнерства замість старої практики шефських відносин. Із другої половини 1990-х років почали створюватися консультативні й координаційні ради, однак ситуацію на краще вони не змінили. У середовищі освітнього менеджменту комерційні інтереси й прагнення до корпоративного виживання або експансії виявилися сильнішими за мотиви соціальної відповідальності. Тим часом у системі професійної освіти спостерігаються перекося – дефіцит у підготовці робітників, гіпертрофовані обсяги контингентів вищої освіти на тлі спаду контингентів у професійно-технічних навчальних закладах, низькі показники працевлаштування за одержаною професією [397, 405, 346].

Не можна не враховувати й той факт, що система виробництва, в якій функціонує підприємство, швидко змінюється. Сьогодні науково-технічний прогрес і жорстка конкуренція настільки прискорили розвиток техніки і технології, що в силу інерційності системи професійної освіти темпи підготовки кваліфікованих робітників почали відставати від вимог виробництва. Це явище ще у 1967 році було назване «світовою кризою освіти» [258]. В сучасних умовах, як відмічають фахівці, ця криза ще більше поглибилася. Так, на Міжнародній конференції праці в Женеві (2008 р.) наголошувалося, що «підвищення продуктивності за рахунок прогресу в галузі технологій і організації бізнесу неможливо досягти повною мірою без робочої сили, здатної використовувати свій потенціал і нові форми організації праці. Кваліфікована робоча сила служить основним чинником, який сприяє розширенню потенціалу для підвищення продуктивності» [395, с. 64].

За цих умов актуалізується нова система відносин між професійно-технічними навчальними закладами, роботодавцями, службами зайнятості – усіма, хто є не тільки споживачами «продукції» освітньої установи, але й джерелом її фінансового благополуччя.

У ринкових умовах соціальне партнерство стає найважливішим засобом підвищення якості професійно-технічної освіти і адаптації випускників професійно-технічних навчальних закладів до нових економічних умов. Це забезпечується спільними зусиллями соціальних партнерів із збереження та поповнення кадрового потенціалу підприємств різних галузей промисловості.

Досліджуючи соціальне партнерства як засіб підвищення якості професійної освіти, Т. Глушанок зауважує, що «соціальне партнерство у професійній освіті – це особливий тип взаємодії освітніх установ із суб'єктами і інститутами ринку праці, державними і місцевими органами влади, громадськими організаціями, спрямований на максимальне узгодження і врахування інтересів всіх учасників цього процесу» [96, с. 80]. Далі науковець наголошує на тому, що соціальне партнерство в системі професійно-технічної освіти є важливим елементом у формуванні сучасного підходу до галузей виробництва, воно є показником реальної зацікавленості суспільства й держави в подальшому розвитку виробництва з метою підвищення прибутковості й конкурентоспроможності загалом. Основна мета соціального партнерства, на наш погляд, – це сприяння процесу підготовки й перепідготовки конкурентоспроможних професійно мобільних кваліфікованих робітників, що швидко адаптуються до змін ринку праці.

Поняття «соціальне партнерство» розглядається як участь різних державних і громадських організацій, підприємств, а також окремих осіб у спільній діяльності, спрямованій на розв'язання конкретних завдань, що стоять перед галуззю. Спираючись на зарубіжний досвід, накопичений у цій галузі, порівнюємо способи розв'язання питань соціального партнерства. Сучасні відносини між системою підготовки професійно мобільних кваліфікованих робітничих кадрів і ринком праці, роботодавцями характеризується рядом суперечностей між: попитом і пропозицією робочої сили; професійно важливими в умовах ринкової економіки якостями особистості і відсутністю їх у переважній частині молоді; бажанням займатися цікавою справою і жорсткими обмеженнями ринку праці в плані надання можливостей працевлаштування; необхідністю раціонального розподілу робочої сили і відсутністю механізму зв'язку з роботодавцями.

Макропартнером у системі соціальних взаємин є сама держава. Як правило, відносини професійно-технічних навчальних закладів з іншими соціальними партнерами залежать від державної політики в системі професійно-технічної освіти. Це положення дуже легко перевірити, проаналізувавши характер відносин, що складаються в професійно-технічних навчальних закладах з таким найважливішими і значимими для них партнерами, як промисловість, транспорт, гірнична та будівельна галузі тощо.

Очолюють промислові підприємства керівники з різними поглядами на систему професійно-технічної освіти. Співробітничати або не співробітничати із професійно-технічними навчальними закладами залежить від рівня їхньої особистої зацікавленості. Навчальні заклади природно, можуть мотивувати керівників підприємств до співробітництва високою якістю підготовки кваліфікованих робітників, можливістю надання безоплатної й досить кваліфікованої робочої сили. Але, на жаль, можливості освітніх установ досить обмежені й, на превеликий жаль, держава нічого не робить для того, щоб повернути роботодавців обличчям до системи професійно-технічної освіти. Хоча, у більшості зарубіжних країн такий досвід існує, як правило, він полягає у значному зниженні податків для тих, хто підтримує освітні установи в тій або іншій формі; обов'язковості вимог до кваліфікації працівників при ліцензуванні або сертифікації; безлічі підтримуваних державою програм співробітництва між освітніми установами й індустрією, які вигідні для обох сторін.

Професійно-технічні навчальні заклади в Україні, тим часом, позбавлені такої підтримки свого головного соціального партнера – держави, і тому змушені самостійно шукати інших соціальних партнерів і налагоджувати стосунки з ними. Виходячи із прийнятого визначення соціального партнерства, опишемо основні типи соціальних партнерів системи професійно-технічної освіти. Насамперед відзначимо той факт, що розглядати категорію соціального партнерства можна стосовно як до системи професійно-технічної освіти загалом, так і до окремого професійно-технічного навчального закладу. У першому випадку стороною, що бере участь у соціальному партнерстві, виступає, умовно кажучи, вся сукупність освітніх установ разом з органами управління освітою. Утворивши єдине ціле, вони виступають партнером у системі тих відносин, які складаються на ринку праці. І тут можна виділити три основні категорії соціальних партнерів професійно-технічної освіти: роботодавців (підприємства); об'єднання

працівників (профспілки, громадські організації); державні органи управління, включаючи службу зайнятості.

Головним партнером виступає сама держава, що визначає політику в галузі промисловості, транспорту або сільського господарства. Названі ж органи здійснюють фінансування, зокрема підготовку фахівців через систему професійно-технічної освіти, розробляють державні освітні стандарти, залучають освітні установи до співробітництва із промисловими підприємствами через участь у конференціях, нарадах, виставках.

Роль держави на ринку освітніх послуг на сьогодні повинна зводитися до проведення в життя Концепції Державної цільової програми розвитку професійно-технічної освіти на 2011–2015 роки, що відповідає інтересам усіх учасників цього процесу. У цілому ж, політика держави, заснована на включенні професійно-технічної освіти в систему базових пріоритетів соціально-економічного розвитку, повинна бути орієнтована на:

- створення ефективної та гнучкої системи підготовки робітничих кадрів, орієнтованої на соціально-економічний розвиток країни (працевлаштування за робітничими професіями не менше 90% випускників професійно-технічних навчальних закладів);

- модернізацію матеріально-технічної бази державних професійно-технічних навчальних закладів;

- запровадження нового порядку формування та розміщення державного замовлення на підготовку кваліфікованих робітників;

- оснащення державних професійно-технічних навчальних закладів сучасними комп'ютерними комплексами, підключення їх до Інтернету;

- збільшення обсягів фінансування та інвестицій для забезпечення розвитку професійно-технічної освіти;

- посилення ролі місцевих органів виконавчої влади та органів місцевого самоврядування у формуванні робітничого потенціалу, що дасть змогу максимально враховувати потреби регіональних ринків праці;

- розвиток соціального партнерства, консолідацію зусиль центральних і місцевих органів виконавчої влади та органів місцевого самоврядування, навчальних закладів, роботодавців, науковців і громадських об'єднань;

- підвищення престижності робітничих професій [233, с. 6].

Водночас, створення умов для розвитку реального сектора економіки, як основного інституціонального суб'єкта ринку праці, що формує професійно-кваліфікаційну структуру попиту на ро-

бочу силу, сприятиме тому, що виробництво, яке працює стабільно, саме перетвориться в наймогутніший регулятор системи професійної підготовки кадрів, виступаючи одночасно й замовником і контролером якості освітнього продукту.

Важливе значення для розвитку і поглиблення соціального партнерства має оновлення нормативно-правової бази для нового типу взаємодії освітніх установ з роботодавцями, що сприятиме задоволенню основних інтересів обох сторін на взаємовигідній основі; посиленню «прозорості» інформаційних потоків про ситуацію на ринку праці й освітніх послуг, широкому інформуванню населення про професійну й кваліфікаційну структуру попиту, прогнозу основних макроекономічних показників ринку праці, про проблеми працевлаштування випускників, рейтинг та здорову конкуренцію професійно-технічних навчальних закладів тощо. Вважаємо, що державна податкова політика повинна сприяти спрямованості підприємств на проведення активних програм з перепідготовки й підвищення кваліфікації своїх кадрів і прийняти положення про вилучення з оподаткованої бази всіх видів витрат, пов'язаних з навчанням персоналу.

Регіональні органи управління освітою і економікою могли б допомогти в питанні кадрового забезпечення професійно-технічних навчальних закладів, організувавши цю роботу шляхом:

- створення переліку професій, потрібних на місцевому ринку праці;

- коригування змісту освітніх програм, налагодивши їх рецензування за участі роботодавців;

- формування регіональної системи перепідготовки й підвищення кваліфікації викладачів, майстрів виробничого навчання.

Іншим важливим чинником у галузі соціального партнерства є проведення тематичних, спеціалізованих семінарів, конференцій, виставок, на яких створювались би умови для налагодження безпосередніх контактів з партнерами, придбання або замовлення навчальних посібників з підготовки професійно мобільних кваліфікованих робітників з різних професій, а також активна участь в опануванні необхідних навичок роботи із матеріалами, інструментами, обладнанням тощо.

Погано налагоджена взаємодія між соціальними партнерами призводить до того, що установи професійно-технічної освіти страждають від неінформованості про потреби ринку праці, найбільш перспективні напрями, нові тенденції. Через брак такої інформації знижується якість підготовки робітничих кадрів, а

отже і можливість формування професійно мобільного кваліфікованого робітника. Одним із шляхів роз'язання проблеми «процесу виробництва» кваліфікованих професійно мобільних робітників є розробка вимог до професійно мобільних кваліфікованих робітників, відповідно до яких у професійно-технічному навчальному закладі буде виконуватись замовлення підприємства. Концептуальні підходи до визначення замовлення викладені в модульній системі професійного навчання, розробленій Міжнародною організацією праці. Процес формування замовлення на підготовку професійно мобільних кваліфікованих робітничих кадрів включає структуризацію професійної діяльності і системного аналізу структурних частин роботи, які мають логічно завершений характер. У результаті такого підходу створюється можливість визначення функцій, їх зміст і цілі, а також здібності, уміння та навички, якими повинен володіти кваліфікований професійно мобільний робітник [13].

Органи місцевого самоврядування залучають до співробітництва різні категорії соціальних партнерів (засоби масової інформації, видавництва, центри профорієнтації, служби працевлаштування тощо). Водночас підприємства беруть участь у реалізації освітніх програм через організацію практичного навчання учнів на своїй базі, їхнього працевлаштування, фінансування навчання своїх співробітників.

Зауважимо, що відносини з роботодавцями сьогодні вибудовуються складно. Причини цього нами проаналізовані раніше. Однак, як показує досвід, при бажанні професійно-технічний навчальний заклад спроможний змінити негативне ставлення до себе з боку роботодавців, довести свою спроможність взяти на себе розв'язання питань щодо забезпечення виробництва професійно мобільними кваліфікованими робітничими кадрами. Наприклад, на базі професійно-технічних навчальних закладів здійснюється підготовка робітничих кадрів за направленнями центрів зайнятості та за угодами з вищими навчальними закладами. Такий вид соціального партнерства дає змогу ефективно вирішувати проблему дефіциту кваліфікованих робітничих кадрів за рахунок орієнтації освітніх програм на потреби конкретного замовника.

У Російській Федерації такий вид навчання одержав статус додаткової професійної освіти (ДПО). На нашу думку, запровадження додаткової професійної освіти забезпечує формування професійно мобільних кваліфікованих робітників, що володіють

не лише якісними теоретичними знаннями, здобутими у навчальному закладі, а й дає можливість бути залученими до практико-орієнтованого навчання, спрямованого «на повне задоволення вимог і очікувань споживачів шляхом підготовки фахівців, затребуваних на сучасному ринку праці» [517, с. 37]. Водночас, такий кваліфікований робітник буде мобільним у своєму професійному полі як по горизонталі (вдосконалення професійної майстерності в межах обраної професії), так і по вертикалі (можливість переходити на більш високий освітньо-кваліфікаційний щабель).

Підвищення якості професійно-технічної освіти нерозривно пов'язане з організацією самостійної роботи як учнів, так і слухачів у процесі їх навчання. Досить цікавий досвід соціального партнерства через організацію самостійної роботи у системі дистанційного навчання запропонували Р. Гуревич та М. Кадемія. Учням 11 класу сільської школи було запропоновано в дистанційному режимі оволодіти професіями: «Оператор комп'ютерного набору», «Секретар, оператор комп'ютерного набору», «Обліковець, оператор комп'ютерного набору». Процес навчання був організований таким чином: учнів на установчих заняттях в училищі було ознайомлено з порядком навчання за дистанційною формою, змістом їхньої роботи та способами користування електронними матеріалами; було також розроблено графік складання залікових робіт та консультацій [112, с. 15].

Реалізація самостійної роботи повинна відповідати принципам системності та оперативності. Принцип системності полягає в тому, що кожна дисципліна, яка вивчається повинна спиратися на знання та вміння, одержані в попередній період. Принцип оперативності означає, що між моментом закінчення навчання і початком занять на курсах підвищення кваліфікації не повинно бути великого проміжку часу, оскільки раніше одержані знання можуть бути втрачені. Для відновлення знань кожен учень чи слухач, скориставшись дистанційною підтримкою, повинен мати можливість оперативно одержати коротку або ж розгорнуту довідку з будь-якого питання, терміну, методу тощо. Водночас є можливість миттєво перейти до повторного вивчення забутого матеріалу, не відхиляючись від вивчаємої теми, а потім також швидко повернутися до неї.

Одним з напрямів соціального партнерства в системі «ПТНЗ – підприємство» є спільна діяльність будівельних училищ і підприємств. Результатом такої взаємодії з компанією «Хенкель Батехнік (Україна)» стало оновлення матеріально-технічної бази



навчальних майстерень та лабораторій (створено 35 навчально-практичних будівельних центрів у 20 регіонах та у Києві). Можна констатувати, що тепер будівельні професійно-технічні навчальні заклади можуть готувати професійно мобільних кваліфікованих робітників за сучасними виробничими технологіями на замовлення роботодавців [134, с. 7].

Важливе місце в рамках соціального партнерства має мережева взаємодія між професійно-технічними навчальними закладами і оптимізація системи професійно-технічної освіти на регіональному рівні, оскільки вона дає змогу усунути дублювання у підготовці і навчанні з одних і тих же професій і «перевиробництво» робітників, що не мають попиту на ринку праці. З цією метою однопрофільні або близькі за профілем підготовки професійно-технічні навчальні заклади об'єднуються в один навчальний заклад.

Зрозумілий інтерес до системи соціального партнерства в об'єднань профспілок. Чим якіснішою буде професійна підготовка, тим менше виявиться соціальних проблем, конфліктів з роботодавцями, соціальної напруженості.

Не менший і в чомусь схожий інтерес до партнерства із професійно-технічною освітою має й служба зайнятості. Невідповідність вимогам ринку праці, низька кваліфікація приводить випускників професійно-технічних навчальних закладів на біржу праці. Знизити потік таких безробітних, скоротити витрати на їхню перепідготовку – у цьому і є практична зацікавленість у становленні системи соціального партнерства в професійно-технічній освіті.

Формування системи соціального партнерства в сучасних соціально-економічних умовах – досить тривалий і складний процес, що залежить від цілого ряду суб'єктивних і об'єктивних причин (стану економіки, соціальної обстановки, готовності долучитися до нього органів влади та волі, бажання й можливості керівників професійно-технічних навчальних закладів). Результативність і ефективність роботи професійно-технічного навчального закладу із соціальними партнерами визначається рівнем реалізації власних інтересів, що полягають, насамперед, у підготовці професійно мобільних кваліфікованих робітників і оцінюється за ступенем виконання своєї основної соціальної функції.

Професійно-технічна освіта чим далі більше орієнтується на задоволення потреб ринку праці, конкретних запитів роботодавців, стає інструментом розв'язання економічних проблем суспільства. Це означає, що проектуючи зміст професійно-технічної освіти

ти, необхідно враховувати потреби виробництва та ринку праці. Звідси виникає необхідність поєднання потреб економіки й професійно-технічної освіти, яка покликана забезпечити підготовку випускника до успішної самостійної професійної життєдіяльності в умовах світової економічної кризи. Втрачає своє значення первісна професійна освіта – освіта на все життя. Актуальною стає безперервна й «трансгранична» освіта. В умовах невизначеності сучасного постіндустріального суспільства потрібна орієнтація професійної підготовки не стільки на засвоєння знань і вмінь, скільки на формування проектної культури – здатності вирішувати завдання, знаходити шляхи розв'язання проблем у нестандартних ситуаціях реальної професійної діяльності. Вирішувати ці питання можливо лише за умови набуття професійно-технічної освіти в логіці компетентнісного підходу.

Організаційно-структурні механізми соціального партнерства забезпечують розподіл функцій і ролей, установлення різноманітних зв'язків між соціальними партнерами. Ми використовуємо системну структуру, що припускає об'єднання зовнішніх і внутрішніх партнерів, яка відрізняється гнучкістю, адаптивністю до мінливих умов, високим творчим потенціалом, здатністю до розвитку.

Психолого-педагогічні механізми соціального партнерства дають змогу зв'язати мету системи з освітніми інтересами соціальних партнерів і забезпечують рух у напрямі найбільш повного досягнення цілей, обумовлених соціальним замовленням.

Як змістовно-цільові механізми соціального партнерства виступають: модель випускника; мета професійної освіти, конкретизовані на основі оцінки внутрішніх і зовнішніх можливостей навчального закладу. Організаційно-технологічні механізми соціального партнерства пов'язані з визначенням і реалізацією технології освітнього процесу. Соціально-психологічні механізми пов'язані з адаптацією, професійною соціалізацією, з формуванням професійної культури й професійної етики; відрізняються тривалою дією. Основними функціями системи соціального партнерства є: прогностно-проектна; нормативно-правова; методична; маркетинг ринків праці й освітніх послуг; координації зовнішніх зв'язків; організаційна; контрольно-оцінна; соціальна.

Оцінити ефективність діяльності системи можна, скориставшись такими критеріями: якість професійної освіти; рівень нормативно-правової основи діяльності навчального закладу; здатність задовольняти освітні запити населення; рівень координації

й взаємодії з партнерами; рівень соціальної й професійної адаптації випускників (реалізація вимог соціальних партнерів до випускників професійно-технічних навчальних закладів, що сприяють їх адаптації до ринку праці); динаміка ефективності використання інтелектуальних та інших ресурсів у професійно-технічних навчальних закладах.

Щоб вирішити весь комплекс проблем, пов'язаних з функціонуванням і розвитком у ринкових умовах системи професійно-технічної освіти при МОН України було створено Галузеву раду з професійно-технічної освіти, у багатьох професійно-технічних навчальних закладах – Консультативні ради з професій, які стали дієвим механізмом реалізації інтересів соціальних партнерів. Консультативні ради – неформальні органи співробітництва всіх суб'єктів ринку праці, зацікавлені у виробленні єдиної стратегії підготовки кадрів, що відповідають запитам регіону. Модель ради на різних територіях має свої особливості. Наприклад, у Дніпропетровському навчально-виробничому центрі №2 Консультативна рада створена на рівні професійно-технічного навчального закладу, у Кривому Розі – на рівні галузей.

Новий етап розвитку соціального партнерства в системі професійно-технічної освіти почався в 2000 року, коли створювалися Піклувальні ради, як низова структура асоціацій соціальних партнерів. Моделі цих рад також виявилися різними, що відповідає умовам конкретних регіонів. Так, у Кривому Розі Піклувальні ради були створені на рівні підприємств. Їх очолили директори підприємств, а до складу увійшли представники роботодавців, вищих навчальних закладів, технікумів, професійно-технічних навчальних закладів, служби зайнятості, місцевих органів влади, представники профспілок. Наприклад, на базі Криворізького залізничного комбінату працює Піклувальна рада, яку очолює голова правління КЗРК Ф. Караманець. Як правило, на засіданні Піклувальної ради розглядаються не тільки питання підвищення якості підготовки кваліфікованих робітничих кадрів, а й проводяться екскурсії учасників засідання у забій шахти, де науковці, педагогічні працівники мають можливість наочно побачити як працює сучасна техніка, які сучасні технології виробництва сьогодні є найбільш ефективними.

Отже, як тільки підприємства стають реальними покупцями освітніх послуг, вони починають жорстко контролювати їхню якість, орієнтуючись на кінцевий результат – працевлаштування за одержаною професією.

Поняття «соціальне партнерство» стосовно професійної освіти являє собою систему договірних відносин освітніх установ з роботодавцями, службами зайнятості, профспілками, батьками, громадськими організаціями. Реалізація принципів співзасновництва, піклування, незалежної атестації випускників, інтегрованого фінансування та інших форм взаємодії – ось що є основою соціального партнерства. Сучасні принципи соціального партнерства передбачають рівноправність учасників, опору на правову базу, добровільність прийняття зобов'язань за договорами і широке використання договірних процедур.

Взаємодія професійно-технічних навчальних закладів і соціальних партнерів в ринкових умовах спрямована на забезпечення розвитку професійних, розумових, пізнавальних, творчих і діяльнісних рис особистості, а також на розвиток професійної компетентності випускників на основі формування діяльних компетенцій (умінь і навичок здійснення професійної діяльності) і комунікативних компетенцій (умінь і навичок ділового спілкування); моніторинг якості професійної підготовки; моніторинг професійної адаптації випускників; організацію освітнього процесу відповідно до вимог роботодавців до кваліфікації випускників; сертифікацію кваліфікаційних характеристик випускників за участю соціальних партнерів; впровадження в освітній процес інноваційних педагогічних технологій, у першу чергу модульно-компетентнісних; підвищення кваліфікації педагогічних кадрів, у тому числі шляхом стажування викладачів і майстрів виробничого навчання на провідних підприємствах, що використовують сучасне устаткування й технології. Напрями співпраці професійно-технічного навчального закладу і соціальних партнерів у вдосконаленні навчально-виробничого процесу професійно-технічного навчального закладу відображено на рис. 3.5.

Допомогти учневі правильно вибрати галузь діяльності, а в ній професію (або ряд професій), що відповідає його здатностям і можливостям, розвинути професійні схильності й інтереси – у цьому полягає мета профорієнтації. Із цієї мети випливає ряд завдань і відповідно напрямів профорієнтаційної роботи, здійсненню якої сприяють соціальні партнери. Врахування індивідуальних психофізіологічних особливостей учня при виборі професії прискорює формування в нього якостей професійно мобільного кваліфікованого робітника.

Виходячи із завдань, як основні виділяються такі форми профорієнтаційної роботи соціальних партнерів: професійна інформація учнів, групова (індивідуальна) професійна консультація.



Рис. 3.5. Напрями співпраці ПТНЗ і підприємств – замовників кадрів у вдосконаленні навчально-виробничого процесу професійно-технічного навчального закладу\*

Розробляючи програму профорієнтаційних заходів, соціальні партнери повинні враховувати й функції профконсультації. Зокрема, у програмі необхідно вказати напрями й методики діагностичного дослідження, визначити етапи залучення в процес професійної консультації учнів психологічної служби професійно-технічного навчального закладу. У такий спосіб соціальні партнери за результатами діагностики спільно визначають профпридатність і психофізіологічну відповідність вступника до тієї професії, що він обирає.

Однієї з форм соціального партнерства професійно-технічного навчального закладу й виробництва є цільова підготовка кваліфікованих робітників для конкретного підприємства. У процесі підготовки одночасно задовольняються дві потреби: підприємства як замовника й учня як особистості. Так, Білоцерківським ВПУ №9 здійснюється підготовка професійно мобільних кваліфікованих робітників за замовленнями підприємства ЗАТ «Росава» (виробництво шин та гумових виробів). У рамках соціального партнерства «відбувається взаємодія у процесі навчання учнів в умовах виробництва, створюються сприятливі умови для професій-

ного зростання та підвищення фахового рівня як учнівської молоді, так і педагогічних працівників навчального закладу» [41, с. 28].

Центром підготовки і перепідготовки робітничих кадрів (м. Кривий Ріг) виробнича практика організовується на штатних робочих місцях в умовах підприємства (АТ «Криворіжбудіндустрія»), яке виділяє інженерно-технічних працівників і кваліфікованих робітників для керівництва практикою. У період виробничої практики ставляться і вирішуються завдання з формування професійно важливих якостей майбутніх професійно мобільних кваліфікованих робітників, а саме: швидкість реакції, гнучкість і швидкість професійного мислення, координація рухів, спостережливість, концентрація уваги, розвиток просторової уяви, окоміру, уміння визначати на слух неполадки у роботі обладнання, пристосувань та інструментів. За такої організації виробничої практики учні професійно-технічного навчального закладу досконало ознайомлюються з організацією виробництва, з новими будівельними технологіями і матеріалами, освоюють типові роботи, вдосконалюють швидкісні професійні навички, тобто повністю підготовлюються до самостійної праці на підприємстві.

В умовах соціального партнерства спеціалізацію можуть забезпечити, на нашу думку, не професійно-технічні навчальні заклади, а саме підприємства, фірми, акціонерні товариства тощо. Спільно з професійно-технічними навчальними закладами вони мають визначати той конкретний зміст професійного навчання, який беруть на себе. Навчання слід проводити на зразках новітніх досягнень техніки і технології виробництва, на сучасній матеріально-технічній базі. Навчання доцільно будувати на принципах диференціації, індивідуалізації та професійної спрямованості. Водночас, роботодавці повинні здійснювати педагогічну підготовку своїх провідних фахівців. За такого підходу до реалізації регіонального компонента змісту професійно-технічної освіти проблема підготовки професійно мобільних кваліфікованих робітників необхідного рівня кваліфікації частково може бути вирішеною. Така співпраця забезпечує майбутньому кваліфікованому робітнику швидку адаптацію до виробничих умов і дає можливість побачити перспективи його майбутньої професійної діяльності.

Спільну роботу професійно-технічного навчального закладу з соціальними партнерами варто розглядати як своєрідний навчально-виробничий комплекс, що забезпечує підготовку професійно мобільних кваліфікованих робітників. Такі комплекси да-

ють можливість раціонально використовувати науково-педагогічні, педагогічні та інженерні кадри, коли провідні фахівці підприємства чи вищого навчального закладу працюють за сумісництвом у професійно-технічному навчальному закладі; забезпечують координацію спільної діяльності з реалізації освітньо-професійних завдань впровадження системи ступеневої підготовки фахівців за наскрізними навчальними планами та програмами на основі наступності у формуванні змісту освіти, послідовного переходу з одного професійного рівня на другий, вищий.

Отже, соціальне партнерство – це відкрита, гнучка форма співробітництва, побудована на чіткому розподілі ролей відповідальності й частки участі, що охоплює як соціальні, так і економічні аспекти. Соціальне партнерство – це система довірливих відносин організаційної, економічної і педагогічної взаємодії професійно-технічних навчальних закладів з роботодавцями, службами зайнятості, профспілками, батьками, яка дає змогу включити професійно-технічні навчальні заклади у ринкові відносини і сприяє підготовці професійно мобільного кваліфікованого робітника.

Особливостями підготовки професійно мобільного кваліфікованого робітника в умовах соціального партнерства є:

- здійснення спільно з роботодавцями постійної цілеспрямованої профорієнтаційної роботи з абітурієнтами та учнями професійно-технічного навчального закладу;

- оперативна інформованість професійно-технічного навчального закладу про потреби в кваліфікованих робітничих кадрах з тієї чи іншої професії;

- можливість залучати до участі в навчально-виробничому та виховному процесі представників соціальних партнерів, у тому числі й роботодавців;

- своєчасне оновлення змісту професійного навчання відповідно до нових умов виробництва;

- надання можливості учням вивчати нову техніку, нові технології та працювати з сучасними матеріалами у навчальних майстернях училища;

- включення учня у безпосередній виробничий процес на підприємстві під час виробничої практики, що сприятиме більш швидкій адаптації до виробничих умов та виробничого колективу;

- підготовка учнів до конкретних виробничих умов;

- забезпечення впевненості у одержанні першого робочого місця за професією.

### 3.4. КРИТЕРІЇ СФОРМОВАНOSTI ПРОФЕСІЙНОЇ МОБІЛЬНОСТІ У ВИПУСКНИКА ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

Сьогодні суспільство зіткнулося із ситуацією, коли система освіти повинна підготувати нові покоління людей до життя і професійної діяльності в умовах, які по суті ще не сформувалися, коли шляхи розвитку ще не до кінця окреслені. Нові завдання, аналогів яких ще не було, висуває у процесі свого розвитку науково-технічний прогрес. Надзвичайно швидко зміни настають в усіх галузях суспільного життя і праці. Саме це породжує вимоги, що постають нині перед системою професійно-технічної освіти, яка повинна підготувати професійно мобільного конкурентоспроможного кваліфікованого робітника. Вирішення цього завдання потребує вибору та обґрунтування критеріїв рівня сформованості професійної мобільності випускника професійно-технічного навчального закладу.

У довідковій літературі поняття «критерій» тлумачиться як:

- ознака, що є основою класифікації [447];
- правило, ознака, на основі якого можна робити висновки про достовірність чогось [548];
- ознака, на підставі якої відбувається оцінка, визначення або класифікація чого-небудь, мірило [444, с. 268].

Своє визначення критерію пропонує Є. Рапацевич: «критерій – ознака, на основі якої здійснюється оцінка чого-небудь; умовно прийнята міра, що дає змогу здійснити вимірювання об'єкта і на підставі цього дати йому оцінку» [365, с. 271]. Таке тлумачення передбачає досить широке його використання, що спричинює утруднення діагностування того чи іншого явища чи процесу. З врахуванням предмета нашого дослідження, під критерієм будемо розуміти «якості, особливості, ознаки об'єкта, що вивчаються і дають змогу зробити висновок про стан і рівень його сформованості та розвитку» [385, с. 254]. При цьому ми розглядаємо критерій як ознаку, на підставі якої здійснюється оцінка професійної мобільності майбутнього кваліфікованого робітника. Для визначення рівня сформованості якості, властивості, ознаки об'єкта відповідно



визначеного критерію визначаються показники, що мають кількісну і якісну характеристики сформованої характеристики.

Науковцями (Т. Давиденко) сформульовано вимоги, що висувуються до критеріїв: однозначність (повинні розумітися і трактуватися в рамках дослідження однозначно); адекватність (відповідність явищу, що характеризується); обґрунтованість (можливість розмежовувати рівні); прогностичність (здатність визначати відносну стійкість кожного рівня); надійність (незначні зміни оцінки в часі) [116]. Водночас критерії не повинні мати вузькопрофесійний характер, а мають бути адекватними досліджуваному феномену – професійній мобільності.

Досліджуючи питання критеріїв оцінювання сформованості професійної мобільності, ми виявили певні особливості підходів до їх визначення та змісту у різних науковців. Так, Ю. Калиновський критеріями оцінювання мобільності пропонує вважати:

- властивості і якості особистості (відкритість світу, довіра до людей і до себе; гнучкість, оперативність; локалізація контролю; толерантність);

- уміння (рефлексії, саморегуляції; самовизначення; цілевизначення);

- здатності (бачити й розуміти сутність змін у соціумі; бачити варіативність і альтернативність розвитку ситуації; конструктивно, продуктивно мислити; проектувати необхідні зміни в мікросоціумі; вирішувати проблеми; адаптуватися до змін [197].

Досліджуючи професійно-педагогічну мобільність учителя, Л. Амірова для діагностики розвитку професійної мобільності як критерії визначає: активність, адаптивність, готовність та креативність [8]. На думку цього науковця, оцінка результатів має здійснюватись за такими рівнями:

- *критичний рівень* (виражає сформованість професійної мобільності мінімального рівня, ініціативність спостерігається рідко, адаптивність невисока, професійна готовність проявляється сформованістю когнітивних компетентностей, недостатньо розвинені базові компетенції, мало виражена творча складова професійної діяльності);

- *базовий рівень* (відображає сформованість професійної мобільності на рівні розв'язання практичних життєвих проблем, низька активність і працездатність у професійній діяльності, адаптивність проявляється у мобілізації власних професійних знань і досвіду з метою успішного виконання професійних завдань та на комунікативному рівні, професійна готовність зумовлює

діяльність переважно репродуктивно-алгоритмічного характеру, творчий компонент професійної діяльності виявляється в прагненні адаптувати нові професійні методики і технології до власної діяльності, професійна креативність виявляється фрагментарно);

– *діяльнісний рівень* (дає змогу здійснювати професійну діяльність на рівні професійної майстерності; активність проявляється у високій професійній навченості, готовності сприймати професійний досвід інших, здатності ставити мету і передбачати результат діяльності, у високій працездатності; адаптивність виявляється завдяки оперативній реалізації власних ресурсів у вигляді життєвого та професійного досвіду, знань, умінь, компетентностей, особистісних якостей, які у сукупності забезпечують професійну гнучкість; професійна готовність знаходить вияв у системному, взаємопов'язаному характері базових і спеціальних компетентностей, що забезпечують репродуктивно-евристичний характер освітньої і професійної діяльності; професійна діяльність вирізняється творчою спрямованістю);

– *компетентнісний рівень* (характеризує професійну мобільність на рівні професійної творчості; максимальний рівень активності і працездатності; висока адаптивність, самостійність, прагнення і вміння виконувати завдання дослідницького характеру; професійна готовність відзначається наявністю систематизованих професійних знань, умінь та навичок, здатністю до аналізу та рефлексії професійної діяльності; виконання професійної діяльності відбувається на когнітивно-перетворювальному рівні; висока вираженість потреби у самоосвіті та самовдосконаленні; творчість простежується у виробленій навичці постійно аналізувати і критично оцінювати свою роботу і роботу колег, за необхідності творчо підходити до використання професійних технологій та засобів; у новій професійній ситуації робітник відчуває себе впевнено) [8]. Слід зауважити, що досягнення творчого рівня у професійній діяльності потребує достатнього досвіду роботи в обраній професійній сфері.

Для оцінки сформованості професійної мобільності студентів інформаційних спеціальностей у технікумі, В. Дюніна пропонує такі критерії:

– мотиваційно-ціннісний (бажання оволодіти способами й прийомами виконання дій, що дають змогу вникнути в суть проблеми, яка стоїть перед ними і на цій основі конструювати й продуктивно вирішувати конкретні професійні завдання в сфері інформатизації й інформаційних і комунікаційних технологій; потреба в поглибленні професійно-значимих якостей в галузі інформаційних і комунікаційних технологій);

– когнітивний (знання функціональних можливостей сучасних технологій, застосовуваних у професійній діяльності; знання особливостей використання сучасних програмних продуктів і пакетів прикладних програм у предметній галузі розв’язуваного завдання; знання перспективи розвитку інформаційних технологій);

– діяльнісний (уміння обирати оптимальні способи обробки інформації для рішення професійних завдань; уміння адаптувати й застосовувати освоєні способи розв’язання завдань однієї предметної галузі для розв’язання завдань іншої предметної галузі; уміння прогнозувати можливі модифікації поставленого завдання з урахуванням потреб предметної галузі в цілому й замовника зокрема) [147].

Сутність процесу формування професійної мобільності можна представити у вигляді:

ПМ1 → ПМ2,

де ПМ1 – рівень сформованості якостей професійно мобільної особистості на початковому етапі навчання;

ПМ2 – рівень сформованості якостей професійно мобільної особистості на завершальному етапі професійної підготовки.

Різниця між ПМ2 і ПМ1 дасть нам результат організованого навчально-виробничого, виховного процесу з формування професійно мобільного кваліфікованого робітника.

Зважаючи на те, що навчання є нормативним за своєю природою, то його ефективність (за В. Якуніним) ми визначаємо, насамперед, «за психологічними результатами, за тими психічними змінами і новоутвореннями, що формуються в процесі керованої навчально-пізнавальної діяльності» [561, с. 27]. Для професійно-технічної освіти психологічний результат проявляється перш за все через сформованість професійно і соціально значимих психологічних якостей особистості випускника професійно-технічного навчального закладу, тобто те, що визначає його професійну компетентність і професіоналізм, а в кінцевому підсумку і його професійну мобільність

Скориставшись висновками А. Киверялга, який пропонує використовувати два види критеріїв – кількісні (одержані на підставі інтервальної шкали і оброблювані за допомогою статистичних методів) та якісні (виміряти на підставі інтервальної шкали їх неможливо, але за допомогою них можна аналізувати зміст педагогічних явищ) – ми розробили систему критеріїв професійної мобільності майбутнього кваліфікованого робітника [260]. Причому, у цій системі нами виділено основні критерії

(характеризують цілісність феномену професійної мобільності) та часткові (характеризують зовнішні ознаки, за якими можна простежити прояв основних критеріїв). Враховуючи те, що професійна мобільність – це інтегрована якість особистості та, спираючись на дослідження Л. Горюнової, як узагальнені базові критерії ми визначаємо групу особистісних критеріїв і групу діяльнісних критеріїв [105]. За такого підходу дістаємо можливість в межах кожної групи критеріїв диференційовано виділити спеціальні критерії (рис. 3.6). До групи особистісних критеріїв ми віднесли такі: *ціннісний* (сформованість власної системи цінностей, характер цінностей, сформованість позитивного ставлення до обраної професійної діяльності), *мотиваційної готовності* (професійна мотивація, мотивація самореалізації, мотивація досягнення успіху, знання основ готовності особистості до професійної мобільності), *рефлексивний* (переосмислення особистісного і професійного досвіду, позитивне ставлення до себе, сформованість рефлексивності); *поведінковий* (толерантність, довіра, відкритість, гнучкість, вміння працювати в колективі), *пізнавально-професійний* (знання, вміння, здатності, володіння ключовими компетенціями, володіння ключовими кваліфікаціями (сформованість метапрофесійних якостей)), *позитивної професійної «Я-концепції»* (здатність до самооцінки себе у обраній професії, самоконтролю, самоаналізу).

Групу діяльнісних критеріїв становлять: *цільовий* (сформованість умінь цілепокладання), *проектний* (проектування власної діяльності), *контрольний* (сформованість умінь здійснювати самоконтроль власної професійної діяльності), *адаптивний* (швидке переключення з одного виду діяльності на інший, моделювання та проектування власної діяльності у змінених умовах), *творчий* (творчий підхід до розв'язання професійних завдань).

Зауважимо, що практичне значення критеріїв та рівнів сформованості професійної мобільності майбутніх кваліфікованих робітників полягає в тому, що вони є тими орієнтирами, які допомагають визначити конкретний зміст підготовки професійно мобільного кваліфікованого робітника, тобто вони є орієнтирами у формуванні освітніх стандартів професійно-технічної освіти.

Стандарт формування професійної мобільності майбутніх кваліфікованих робітників знаходить своє відображення в навчальних планах з відповідних професій та навчальних програмах з відповідних дисциплін. Якість підготовки і рівень сформованості професійної мобільності визначається в результаті спеціально проведених перевірочних за допомогою тестових завдань та тестових опитувальників.

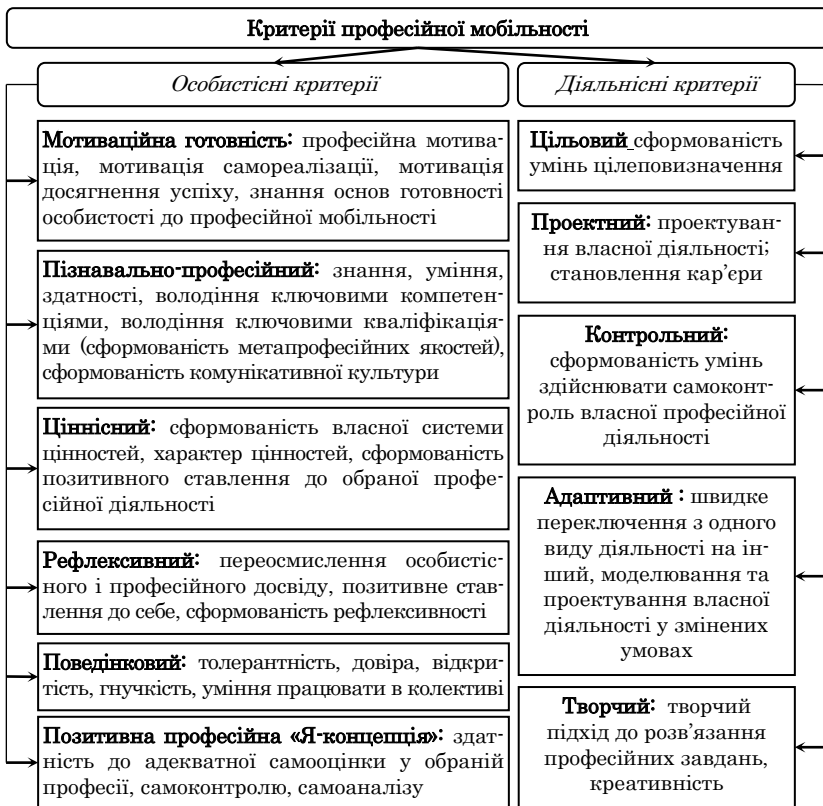


Рис. 3.6. Критерії сформованості професійної мобільності\*

Узагальненим стандартом якості сформованості професійної мобільності є кваліфікаційна характеристика, що містить вимоги до знань, умінь та навичок майбутнього професійно мобільного кваліфікованого робітника. Водночас слід зауважити, що вивчення закономірностей і механізмів формування професійної мобільності майбутніх кваліфікованих робітників передбачає певний рівень сформованості інтелектуальних, емоційних та вольових можливостей, практичних умінь та навичок, що виявляються у процесі професійної діяльності кожного робітника. Тому, такий підхід уможливорює формування змісту освіти (перелік навчальних дисциплін, їх обсяги, послідовність та інтенсивність вивчення) кожним професійно-технічним навчальним закладом індивідуально. Це, безумовно, дає змогу створювати нові інтегровані навчальні

курси, нові технології навчання, використовувати блочно-модульну систему навчання, метод «занурення» в предмет [549, с. 315].

Підтвердженням сформованості професійної мобільності є *мотиваційна готовність* учня до її вияву як характерологічної якості. У психолого-педагогічній літературі поняття «готовність» розглядається у різних контекстах. В загальнотеоретичному аспекті «готовність» науковцями розуміється як фундаментальна умова успішного виконання будь-якої діяльності. У психологічному словнику готовність тлумачиться як стан «мобілізації усіх психофізіологічних систем людини, що забезпечують ефективне виконання певних дій» [401, с. 78]. На нашу думку, такий підхід до визначення поняття «готовність» не можна вважати основоположним при формуванні готовності до професійної мобільності, оскільки у визначенні вказується на тимчасовість вияву цієї якості. Науковці (В. Галузинський, С. Караваєва, М. Котик, К. Платонов та ін.) розглядають готовність як психологічний феномен і дають йому подібні визначення [89, 201, 239, 375]. Водночас, інші говорять про готовність як про рису характеру (В. Галузинський), ще інші як про якість (М. Дідора) або властивість (К. Платонов) [87, 138, 375]. Ми будемо розглядати готовність як якість особистості, що забезпечує оптимальність професійної діяльності. При цьому, спираючись на дослідження науковців (Е. Брук, В. Гімпельсон, Р. Громова, А. Маркова та ін.) про пріоритетність мотиваційної сфери особистості в процесі адаптації до нових умов праці, ми пов'язуємо психологічну готовність, перш за все, з мотиваційною готовністю [54, 94, 110, 292]. Адже саме мотиваційна сфера і зумовлює цілеспрямований, свідомий характер діяльності особистості і визначає її потенційні можливості. Ми вважаємо, що це є досить важливим в ситуації вимушеної чи добровільної професійної мобільності. Потреба в тому чи іншому виді діяльності, вдосконалення особистості як професіонала виступає активним стимулом її розвитку різними засобами, у тому числі й засобами професії. Ми не можемо залишити поза увагою той факт, що мотивацію науковці розглядають з різних сторін:

- як процес психічної регуляції конкретної діяльності [280];
- як сукупність процесів, що відповідають за збудження і діяльність [75];
- як процес дії мотиву і як механізм, що визначає виникнення, напрям і способи здійснення конкретних форм діяльності [137];
- як сукупність мотивів, що визначають зміст, спрямованість і характер діяльності особистості, її поведінки [375];
- як систему мотивів або стимулів, яка спонукає людину до конкретних форм діяльності або поведінки [101];

– як всі види збуджень: мотиви, потреби, інтереси, прагнення, цілі, захоплення, ідеали тощо [466].

Розглядаючи мотивацію як сукупність мотивів, вважаємо за потрібне уточнити суть поняття «мотив». Більшість науковців-психологів вважають питання мотиву діяльності головним в її організації. У Великому тлумачному словнику сучасної української мови «мотив – підстава, привід для якої-небудь дії, вчинку, причина» [69, с. 692]. У словнику С.Ожегова мотив тлумачиться як «спонукальна причина, привід до якої-небудь дії» [350, с. 293]. Подібне визначення мотиву подано у психологічному словнику: «мотив (від лат. moveo) – рухаю – матеріальний або ідеальний предмет, який збуджує і спрямовує на себе діяльність або поступок заради якого вони здійснюються» [401, с. 203]. Ми поділяємо думку С. Рубінштейна, який визначає мотив як усвідомлений особистістю внутрішній поштовх до діяльності. Це ті думки, бажання та інтереси, якими свідомо керується людина при виконанні певної роботи чи у своїх вчинках за певних конкретних обставин [419].

Отже, стосовно предмета нашого дослідження ми мотив тлумачимо як стійку характеристику особистості, яка визначає її активність, та мотиваційну готовність до професійної мобільності як стійку інтегровану якість особистості, що проявляється в процесі професійного самовизначення і самореалізації, і визначає зміст і характер діяльності. Причому, як стверджує І. Зимня, чим вищий рівень мотивації людини, тим більше зусиль вона схильна докладати [178, с. 9]. С. Гончаренко наголошує на тому, що «одна й та сама діяльність може здійснюватись з різних мотивів. Значення мотивів для формування особистості дуже велике. Завдання педагога – виховання правильної мотивації» [101, с. 217]. На практиці найчастіше буває так, що до професійно-технічних навчальних закладів вступають менш здібні до навчання учні, але, якщо вони правильно зорієнтовані і мають високий рівень мотивації, то досягають досить високих успіхів у навчально-професійній діяльності. Пояснення цього ми знайшли у праці С. Занюка, який зауважує, що високо мотивовані індивіди більше працюють і, як правило, досягають кращих результатів у діяльності [160, с. 119]. З огляду на викладене, ми вважаємо, що визначення рівня мотиваційної готовності до професійної мобільності майбутніх кваліфікованих робітників є важливим критерієм в оцінці системи роботи професійно-технічного навчального закладу з формування професійно мобільного кваліфікованого робітника.

Критерій *мотиваційна готовність* включає такі показники: настановчий (професійна мотивація, мотивація самореалізації, мотивація досягнення успіху), когнітивний (знання основ готовності особистості до професійної мобільності), особистісний (позитивне ставлення до себе, сформованість рефлексивності), технологічний (сформованість умінь цілевизначення, моделювання та проектування власної діяльності у змінених умовах). Кожен із показників має три рівні сформованості: високий, середній та низький.

Ще одним критерієм є *пізнавально-професійний*, який передбачає володіння ключовими компетенціями. Тому розглянемо, що ж собою являють компетенції як результат професійної освіти. В загальному вигляді поняття «компетенція» Міжнародна комісія Ради Європи розглядає як загальні або ключові уміння, базові уміння, фундаментальні способи навчання, ключові кваліфікації, стартові уміння та навички, ключові уявлення, опори [566]. Перелік ключових компетенцій, запропонований Європейським Союзом, «дає змогу побачити в них надкваліфікаційні характеристики, які виявляються через опитування роботодавців для різних категорій робітників» [487, с. 44]. Тож, компетенція – це певний інтегративний комплекс, що включає в себе знання, уміння та навички, засвоєні способи діяльності, готовність до їх мобілізації у ситуації, що склалася та суб'єктна позиція особистості. Загалом, компетенції є цінними, оскільки вони як результат професійної освіти є набором засвоєних, соціально затребуваних способів діяльності і допомагають майбутньому кваліфікованому робітнику бути адекватним у типових ситуаціях. Як свідчить практика, саме такий набір засвоєних способів діяльності і має попит у роботодавців, учнів професійно-технічного навчального закладу, їхніх батьків, вищих навчальних закладів та ін. В залежності від соціально-економічної ситуації цей набір способів діяльності може коригуватися, доповнюватися і кардинально змінюватися. Компетенція має певну структуру, до якої входять: знання (присвоєна людиною інформація, співвіднесена з власним досвідом); уміння (підготовленість до практичних і теоретичних дій, виконуваних точно, швидко і усвідомлено на основі знань і життєвого досвіду, які згодом переходять у навички); «ресурсний пакет» способів діяльності (досвід засвоєння діяльності – функціональна грамотність – передбачає присвоєння алгоритмів дій, що дають змогу людині бути адекватною соціальній ситуації, що склалася), самокерування (готовність до діяльності в необхідний момент часу), особистісний досвід (включаючи ціннісну основу компетенції). Отже, *компетенція – це здатність встановлювати і реалізовувати*



*зв'язок між «знанням – умінням» і ситуацією, що виникла. Головним у компетенції є не «знати» чи «уміти», а мобілізувати те чи інше в необхідний момент часу.*

Науковці виділяють такі ключові компетенції:

- проблемну (виявляється в таких уміннях: ставити проблему; цілевизначення і планування; оцінка результатів і рефлексія);
- інформаційну (включає в себе такі уміння: пошуку і обробки інформації; використання інформації для прийняття рішень; презентації інформації);
- комунікативну (включає такі уміння: письмової комунікації, конструктивного діалогу, продуктивної комунікації (робота в групі) [389];
- кооперативну (робота у співпраці);
- освітню (готовність до якісного засвоєння змісту освіти) [344].

Швидкоплинні зміни в суспільстві, виробничих технологіях найбільшим чином сприяють становленню професіонала, який володіє якостями професійно мобільної особистості, а це, в свою чергу, сприяє появі у людини метапрофесійних якостей і сформованості ключових кваліфікацій. Нині спостерігається «тенденція посилення професійних функцій, орієнтованих на самостійність і відповідальність фахівця, його здатність самостійно ідентифікувати власні професійні і освітні потреби в умовах інноваційних економічних перетворень» [171, с. 63].

*Ключові кваліфікації – це особистісні якості, здібності, уміння і навички, що обумовлюють продуктивність діяльності кваліфікованого робітника у процесі швидкоплинних ситуацій професійного життя.* Ключові кваліфікації являють собою комплекс психологічних якостей, здібностей у структурі загальної кваліфікації професійно мобільного кваліфікованого робітника. Професійно мобільний кваліфікований робітник має наступну структуру ключових кваліфікацій:

- загальноосвітні знання, уміння та навички широкого профілю;
- загальнопрофесійні знання і вміння, необхідні для широкого кола діяльності;
- когнітивні здібності;
- загальні психомоторні здібності;
- особистісні якості;
- соціальні здібності [171, с. 64–65].

Вказані ключові кваліфікації, маючи широкий радіус дії, забезпечують можливість ефективного виконання загальнопрофесійних функцій і посилюють фундаментальність підготовки професійно мобільних кваліфікованих робітників. Ключові кваліфі-

кації є тими метапрофесійними утвореннями, що підсилюють цільову орієнтацію професійної освіти на кінцевий результат, вони охоплюють базові компетентності, ключові компетенції та метапрофесійні якості особистості.

*Метапрофесійні якості особистості забезпечують якість і надійність професійної діяльності і допомагають майбутньому кваліфікованому робітнику гнучко орієнтуватися на ринку праці.*

На думку науковців (Е. Зеєр, В. Воденіков, І. Зимня, Д. Хайчен та ін.), до складу метапрофесійних якостей входять:

– самоменеджмент (синтез якостей і здібностей, що дають змогу людині ефективно керувати собою в різних видах діяльності і спілкуванні);

– підприємливість (підприємницька активність, професійний ентузіазм та ініціатива, самостійність з метою одержання необхідного результату);

– соціально-професійна мобільність (готовність і здатність до швидкої зміни професії, робочого місця в умовах внутрішньоорганізаційних і соціально-економічних перетворень);

– комунікативність (здатність до ділової співпраці, готовність працювати разом з іншими людьми, терпимість до чужої думки, а також навички комунікативної взаємодії);

– соціально-професійна відповідальність (внутрішня форма саморегуляції діяльності суб'єкта, що характеризується свідомим дотриманням моральних принципів і правових норм);

– практичний інтелект (інтегральна здатність до продуктивного вирішення практичних проблем і завдань на основі неявних знань професійної інтуїції);

– креативність (здатність до створення продуктів, що відрізняються новизною, оригінальністю, унікальністю) [173, 177, 580].

*Ціннісний критерій* передбачає сформованість власної системи цінностей, характер цінностей, сформованість позитивного ставлення до обраної професійної діяльності. Відповідність критерію означає, що в здійсненні і прийнятті напрямів розвитку власної професійної мобільності майбутній кваліфікований робітник має орієнтуватися на особистісні і професійні цінності. Цей критерій представлений показником сформованості особистої системи цінностей, підтвердженням чого є спосіб прийняття рішень із життєво та професійно важливих питань.

*Рефлексивний критерій* дає змогу оцінити здатність майбутнього кваліфікованого робітника до рефлексії у процесі професій-

ної підготовки та подальшої самостійної професійної діяльності. Він відображає когнітивний аспект реалізації професійної мобільності. Показниками цього критерію є: усвідомлення причинної зумовленості власної активності; оцінка індивідуальних ресурсів.

*Поведінковий критерій* характеризується через сукупність якостей і властивостей особистості майбутнього кваліфікованого робітника – толерантність, довіра, відкритість, гнучкість, уміння працювати в колективі. Рівень сформованості цих якостей і властивостей і є показником даного критерію.

Провідним компонентом у критерії *позитивна професійна «Я-концепція»* є самооцінка особистості. Самооцінка – судження людини про міру наявності в неї тих чи інших якостей, властивостей у співвідношенні з певним еталоном, зразком [101, с. 296]. Відображаючи рівень людини задоволення чи незадоволення собою, самооцінка створює основу для сприймання власного успіху чи неуспіху в професійній діяльності, досягнення мети певного рівня, тобто рівня домагань особистості. Рівень домагань особистості – це прагнення досягти мети тієї складності, на яку людина вважає себе здатною [464, с. 20]. В основі рівня домагань лежить самооцінка своїх можливостей, як особистісних, так і професійних. Самооцінку характеризують за такими параметрами:

- за рівнем (висока, середня, низька);
  - за співвідношенням з реальними успіхами (адекватна чи неадекватна);
  - за особливостями побудови (конфліктна чи неконфліктна).
- Стійка і водночас досить гнучка самооцінка, яка за необхідності може змінюватися під впливом нової інформації, набутого досвіду, оцінки інших людей, – оптимальна як для особистісного зростання, так і для продуктивної професійної діяльності.

Нами визначений склад першої групи критеріїв професійної мобільності майбутнього кваліфікованого робітника, що відображають специфічні особистісні процеси і реалізуються через рефлексію на основі позитивної професійної «Я-концепції». Як було зазначено, професійна мобільність має дуальний характер і реалізується на практиці дією і характеризується діяльністю. На цій основі виводимо другу групу критеріїв – діяльнісних.

Першим критерієм цієї групи є *цільовий*, який передбачає сформованість умінь цілевизначення, визначення мети діяльності. Мета професійного розвитку відображає спрямованість на кінцеві і проміжні результати професійного розвитку. Для реалізації професійних цілей необхідний певний порядок дій, що відо-

бражається в побудові професійних планів, їх конкретизація у змістовному і хронологічному аспектах.

Здійснення професійної мобільності майбутнім кваліфікованим робітником виявляється можливим тоді, коли він самостійно може проектувати власну діяльність та будувати свою професійну кар'єру згідно із законом своєї неповторності, що і зумовлює виокремлення наступного критерію – *проектного*. За А. Марковою, кар'єра – це просування за посадою (досягнення певного соціального статусу, зайняття певної посади); професійне просування (професійне зростання, просування людини до професіоналізму) [293]. Отже, побудова власної кар'єри є показником сформованості професійної мобільності.

*Контрольний критерій* передбачає сформованість умінь здійснювати самоконтроль власної професійної діяльності.

*Адаптивний критерій* – швидке переключення з одного виду діяльності на інший, моделювання та проектування власної діяльності у змінених умовах. Особливо характерним для цього критерію є показник соціально-професійного визнання кваліфікованого робітника, що впливає на формування самосвідомості, самооцінки і сприяє розвитку мобільності, а також є показником сформованості професійної мобільності майбутнього кваліфікованого робітника.

*Творчий критерій* передбачає творчий підхід до розв'язання професійних завдань, креативність. Творчість – це діяльність зі створення чогось нового, раніше невідомого, на основі накопиченого досвіду.

Отже, швидкоплинні зміни в суспільстві, виробничих технологіях сприяють становленню професіонала, який володіє якостями професійно мобільної особистості, що сприяє появі метапрофесійних якостей і сформованості ключових кваліфікацій. Посилення професійних функцій, орієнтованих на самостійність і відповідальність кваліфікованого робітника, його здатність самостійно ідентифікувати власні професійні і освітні потреби в умовах інноваційних економічних перетворень сприяє формуванню професійної мобільності.

Нами визначено дві групи критеріїв сформованості професійної мобільності – особистісні і діяльнісні. До особистісних критеріїв ми відносимо: мотиваційну готовність, пізнавально-професійний, ціннісний, рефлексивний, поведінковий, позитивну професійну «Я-концепцію». До діяльнісних критеріїв відносимо: цільовий, проектний, контрольний, адаптивний, творчий. До кожного із критеріїв визначено показники, які дають змогу описати різні рівні сформованості професійної мобільності майбутнього кваліфікованого робітника.

## **Розділ 4**

### **ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ МОБІЛЬНОСТІ КОНКУРЕНТОСПРОМОЖНОГО НА РИНКУ ПРАЦІ ВИПУСКНИКА ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ**

#### **4.1. ФУНДАМЕНТАЛІЗАЦІЯ ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНОЇ ОСВІТИ ПРИ ПІДГОТОВЦІ ПРОФЕСІЙНО МОБІЛЬНОГО КВАЛІФІКОВАНОГО РОБІТНИКА**

Прискорення темпів розвитку суспільства спричинило і зростання глобальних проблем, які можуть бути вирішені лише за умови співробітництва в рамках міжнародного співтовариства, що потребує формування сучасного мислення в молодого покоління. Водночас динамічний розвиток економіки, посилення конкуренції, скорочення обсягів некваліфікованої й малокваліфікованої праці, глибокі структурні зміни в сфері зайнятості визначають постійну потребу в професійно мобільних кваліфікованих робітничих кадрах, підвищенні професійної кваліфікації й перепідготовці працюючих робітників. Все це вказує на зростання ролі людського капіталу, який у розвинених країнах складає 70–80 % національного багатства.

В умовах модернізації, що відбувається в системі освіти, все частіше лунає думка про необхідність забезпечення пріоритету її

фундаментальності, з чим багато дослідників як вітчизняних, так і зарубіжних, пов'язують рівень освіченості й культури суспільства, можливість уникнення цивілізаційних криз. Незважаючи на тривалі дискусії навколо цієї проблеми, у педагогічній науці немає єдиного погляду на фундаментальність освіти, що призводить до різних, досить суперечливих тлумачень. Одні вчені розуміють фундаментальність широко (вважають, що будь-яка освіта повинна бути фундаментальною), інші досить вузько (відносять цей феномен тільки до вищої освіти й вважають його протиположним професійній спрямованості навчання). Ми підтримуємо думку В. Тестова, що для педагогічної науки важливо уточнити сутність фундаментальності освіти, з'ясувати, як вона співвідноситься з добре відомими дидактичними принципами (науковості, послідовності та ін.) [490].

Для вироблення сучасного розуміння фундаментальності освіти необхідно поряд з культурологічним використовувати також системний, діяльнісний та інші походи. Традиційно фундаментальність протиставлялася або професійній (практичній) спрямованості навчання, або його доступності. Таке розчленування на дві частини (дихотомія) характерно не тільки для традиційної педагогіки, але й для всієї класичної науки: суб'єкт – об'єкт, необхідність – випадковість, матеріалізм – ідеалізм, «знання» – особистісно орієнтована дидактика. За цією схемою відбувся розподіл наук на природничі й гуманітарні, фундаментальні й прикладні. Однак бінарна схема не просто недостатня, вона небезпечна. «Бінарне мислення починає діяти шкідливо, як тільки перетворюється зі знаряддя аналізу в спосіб дії в реальному світі», оскільки дихотомія диктує схему « або – або », «хто не з нами – той проти нас», «третього не дано» [565, с. 31].

Глобальна цивілізаційна криза початку ХХІ століття, охопивши освітню галузь, проявилася в фрагментарності бачення людиною реальності, що в умовах народження постіндустріального інформаційного суспільства не дає людям змоги адекватно реагувати на загострення енергетичної кризи, девальвацію нормальних норм і духовних цінностей, калейдоскопічність зміни технологій, нестабільність політичної ситуації. Сьогодні під лавиною інформації ми страждаємо від нездатності охопити комплексність проблем, зрозуміти зв'язки і взаємодії між речами, які перебувають для нашої сегментованої свідомості в різних сферах [97]. Ця думка відомого українського вченого С. Гончаренка є підтвердженням того, що сьогодні виникла об'єктивна необхідність у розробці проблеми фундаменталізації професійно-тех-

нічної освіти майбутніх кваліфікованих робітників, що зумовлено новими завданнями щодо їх підготовки.

Динамічні зміни в техніці, пов'язані зі збільшенням наукоємності виробничих процесів і систем керування, ведуть до подальшого ускладнення знарядь праці й змісту професійної діяльності. Водночас, в умовах глобалізації суспільних проблем, що ведуть до формування сучасного інформаційного суспільства, виникають нові види діяльності, які ставлять людей перед необхідністю мобільно реагувати на зміни, що відбуваються, більш за все в ситуації невизначення та ризику. В той самий час і сама людина поступово все більш усвідомлює свою самоцінність та унікальність, свою роль у трансформації суспільства та його конструюванні [191].

У педагогічній науці поширені три концепції змісту освіти [243]. Перша абсолютизує роль науки в системі культури людського суспільства, однак при цьому залишається осторонь ряд важливих якостей особистості, формування яких має бути неодмінною характеристикою фундаментальної освіти (наприклад, здатність до самостійної творчості). Прихильники другої концепції представляють зміст як сукупність знань, умінь та навичок, які повинні бути засвоєні учнями. Характер цих ЗУНів не розкривається, що робить це визначення зручним для людей з різними поглядами. Фундаментальність освіти як явище в цьому розумінні потребує уточнення. З одного боку, фундаментальна освіта передбачає поглиблену підготовку з певного напрямку, вивчення складного кола питань з основних галузей науки, тобто «освіта вглиб». З іншого боку, фундаментальна освіта є поєднанням різнобічного гуманітарного й природничо-наукового знання на основі вивчення певного кола питань з основних галузей знань як даного напрямку науки, так і загальноосвітніх дисциплін, без яких немислима інтелігентна людина, тобто «освіта вшир». До фундаментальних дисциплін науковці відносять науки, основні визначення яких, поняття й закони первинні, не є наслідками інших наук. Третя концепція розглядає зміст освіти «як педагогічно адаптований соціальний досвід людства ізоморфний людській культурі у всій її структурній повноті» [490, с. 3–4].

Як зауважує В. Краєвський, зміст освіти повинен включати, крім «готових» знань і досвіду здійснення діяльності за стандартом, за зразком, також і досвід творчої діяльності, і досвід емоційно-ціннісних відносин [243]. За нинішніх умов професійно-технічні навчальні заклади повинні перейти до підготовки такого кваліфікованого робітника, який був би здатний до професійної мобільності

і до «вибудовування своєї життєдіяльності». А тому значно зростає роль фундаментальних знань і вмінь, що дають змогу фахівцеві швидко переучуватися і якісно освоювати нові виробничі й технологічні процеси. В результаті, фундаменталізація професійно-технічної освіти стає неодмінною й провідною умовою в системі підготовки майбутніх кваліфікованих робітників. Саме на її основі найбільш ефективно можуть бути сформовані такі якості майбутнього кваліфікованого робітника сучасного виробництва, як професійна мобільність, здатність до постійного саморозвитку й самоосвіти, здатність до гнучкого мислення тощо.

Сучасний період розвитку суспільства характеризується стійкими закономірностями суспільно-політичного, науково-технічного й морального порядку, серед яких можна виділити: зростання наукомістких виробництв, що потребують для ефективної роботи персоналу з фаховою освітою; інформаційний вибух, що приводить до збільшення обсягів інформації і потребує від фахівця здатності й навичок до самоосвіти, включення в систему безперервної освіти й підвищення кваліфікації; швидко зміню технологій, що викликає моральне старіння устаткування й вимагає від фахівця доброї фундаментальної підготовки й здатності швидко освоювати нові технології; пріоритетність наукових досліджень, що здійснюються на стику різних наук, успішність яких залежить від наявності глибоких і широких фундаментальних знань; комп'ютеризацію, що приводить до автоматизації як фізичної, так і розумової праці й, як наслідок, до зростання цінності творчої неалгоритмизованої діяльності й попиту на фахівців, здатних таку діяльність здійснювати.

Вплив виділених закономірностей на професійно-технічну освіту виокремлює такі тенденції її розвитку, як: фундаменталізація (поглиблення й розширення фундаментальної підготовки при скороченні загальних і обов'язкових дисциплін за рахунок ретельного відбору матеріалу, системного підходу до змісту й виділення його основних інваріантів); індивідуалізація (збільшення числа факультативних курсів за вибором учня, впровадження навчання за індивідуальними планами з урахуванням індивідуальних потреб, інтересів, схильностей, здатностей учнів при виборі форм і методів навчання); гуманізація й гуманітаризація (орієнтація на розвиток особистості професіонала, адже «підготовка «технарів» високого рівня без гуманітарних знань і «ліриків» без природничо-наукової бази стає неможливою») [97, с. 6].



Ще в XIX ст. В. Даль поряд із чистою (абстрактною) наукою виділяв науку прикладну, прикладену до справи, дослідну, її практичну частину [121, с. 418]. Відповідно до його думки, фундаментальні науки є теоретичними, прикладні ж - не мають власного теоретико-пізнавального змісту й зводяться, по суті, до певних технологічних рецептів впровадження результатів фундаментальних наук у виробництво та практику. Науковці (зокрема Б. Кедров) дійшли висновку, що за такого підходу виходить, що існує тільки один клас фундаментальних наук, а прикладні являють собою науково-методичні пошуки в рамках тієї або іншої науки. Однак це не зовсім так. Наприклад, слідом за такими фундаментальними науками, як математика, фізика, хімія з'являються прикладні (математика, фізика, хімія). Водночас, у клас прикладних включені й такі науки, які з великою натяжкою можна приєднати до прикладних галузей природознавства. Це - науки медичні, сільськогосподарські, технічні та ін.

Глибоке знання завжди узагальнене й разом з тим конкретне. На його основі людина може вирішувати дуже широкий спектр практичних завдань, домагаючись корисних результатів. Особливості плинності сучасних модернізаційних процесів у суспільстві виводять професійно-технічну освіту в центр осмислення реальностей і перспектив українського суспільства як основного чинника, що забезпечує необхідне відновлення трудового потенціалу країни.

Проблема фундаменталізації освіти знайшла своє відображення у філософських і педагогічних дослідженнях. Їй присвячено низку наукових праць як вітчизняних, так і зарубіжних дослідників. Загальні проблеми фундаменталізації освіти досліджували С. Гончаренко, Л. Зоріна, Г. Мухаметзянова, О. Новиков, А. Субетто, Н. Читаліна та ін. Найбільш дослідженим видається процес фундаменталізації вищої освіти (А. Гладун, Г. Дутка, А. Кочнев, Е. Князева, Н. Нечаєв, О. Поліщук, В. Садовничий, В. Сергієвський та ін.). Він трактується як виділення інваріантних структурних одиниць змісту: основних знань, умінь і особистісних якостей, які дають можливість фахівцеві бути професійно й академічно мобільним.

Проблема фундаменталізації освіти найбільш розроблена у стосунку до технічної й технологічної вищої освіти, заснованої на фундаментальному природничо-науковому знанні. І якщо питання фундаменталізації змісту професійної освіти загалом і фундаменталізації змісту окремих природничо-математичних дисциплін знайшли своє відображення в педагогічних дослі-

дженнях, то питання фундаменталізації змісту професійно-технічної освіти та дисциплін загальнопрофесійного циклу досліджені недостатньо. Загальні уміння, навички, якості особистості, необхідні для роботи за обраною професією. Наприклад, у змісті дисципліни «Матеріалознавство» (для професій металообробного профілю), «Технічне креслення», «Будівельне креслення», «Основи інформатики і обчислювальної техніки» недостатньо опрацьований матеріал з погляду професіоналізації й фундаменталізації. З огляду на висловлене можемо такі виявлені суперечності між:

- потребою в посиленні фундаменталізації професійно-технічної освіти й недостатнім її здійсненням у викладанні загальнопрофесійних дисциплін у професійно-технічних навчальних закладах;

- між наявною теорією фундаменталізації змісту загальнонаукової підготовки й професійної освіти загалом й фундаменталізації професійно-технічної освіти полягають у тому, що зміст професійно-технічної освіти має ґрунтуватися на фундаментальних знаннях, уміннях та навичках з кожної, окремо взятої дисципліни; ознайомлювати учнів з науково-обґрунтованими технологіями виробництва, формувати не тільки професійні відсутності розробок з фундаменталізації змісту загально професійних дисциплін «Матеріалознавство» (для професій металообробного профілю), «Технічне креслення», «Будівельне креслення», «Основи інформатики і обчислювальної техніки».

Пріоритет самостійності й суб'єктивності індивіда в сучасному світі спонукає до зміцнення загальнокультурних основ освіти, розвитку вмінь мобілізувати свій особистий потенціал для вирішення різного роду соціальних, екологічних та інших завдань і розумного морально доцільного перетворення дійсності. Суспільству потрібен кваліфікований робітник, що не чекатиме інструкцій, а вступить у життя із уже сформованим творчим, проектно-конструктивним і духовно-особистісним досвідом. Структура ж знанневої освіти не налаштована на цю функцію. Як бачимо, у чітко представленому соціальному замовленні говориться переважно про діяльно-творчий аспект освіченості, тоді як існуюча знаннева освіта може в кращому разі забезпечити реалізацію лише орієнтовного компонента творчої активності.

Спроби вийти за рамки знанневої парадигми, тобто розширити зміст професійної освіти не в кількісному, а якісному відношенні й активізувати структури особистості, що відповідають

за її саморозвиток і самореалізацію шляхом відходу від «традиційної системи» навчання, мали місце давно. Цей факт знаходить своє відображення в тих освітніх моделях, які висувалися й апробувалися в останні десятиліття (А. Вербицький, В. Давидов, Е. Зеєр, М. Махмутов, І. Якиманська та ін.).

Розкриваючи сучасні методи і технології навчання, науковці (О. Долженко та В. Шатуновський) звертають увагу на той факт, що фундаментальні знання є наскрізними, системоутворювальними науковими знаннями, здатними привести до структурних змін в системі та раціональному мисленні [189]. У зв'язку із зростанням обсягів інформації, що зумовлює необхідність її ретельного поелементного аналізу і оптимального відбору, формується суперечність між цими обсягами та обмеженими рамками навчально-виробничого процесу, створюючи тим самим проблему для засвоєння базових професійних знань та умінь. Такими суперечностями є суперечності між:

- збільшенням обсягу знань і обмеженим терміном підготовки кваліфікованого робітника;
- принципом єдності наукових знань і поділом їх на фундаментальні та спеціальні;
- процесом перетворення інтеграції в головну закономірність професійної педагогіки і фактичними дезінтеграційними тенденціями в ній.

Ми погоджуємося з думкою В. Євстігнеєва та С. Торбунова, що «проблема орієнтації освіти відображає суперництво двох корінних тенденцій – фундаменталізації і професіоналізації» [152, с. 12]. Водночас, підвищення фундаменталізації професійно-технічної освіти створює можливості для розвитку мислення учнів безпосередньо за допомогою змісту навчального матеріалу, з урахуванням його особливостей та професійної спрямованості. Тому можемо говорити про те, що основою фундаменталізації професійно-технічної освіти є надання переваги не вузькоспеціальним знанням, а довготривалим, методично важливим знанням, що сприяють формуванню в учнів цілісності сприйняття навколишнього світу, розвитку їх особистостей та адаптації до швидкозмінних соціально-економічних, виробничих та технологічних умов. Отже, фундаменталізація професійно-технічної освіти є необхідною умовою формування професійно мобільного кваліфікованого робітника в сучасному професійно-технічному навчальному закладі.

У більшості досліджень фундаменталізація освіти визначається як категорія якості й освіченості особистості. Її розглядають

як процес формування «фундаментально-знанневого» каркасу особистості (ядра системи знань особистості), що забезпечує системність знань, цілісне сприйняття світу й людини в ньому, створення основи розвитку професійної культури й майстерності. У ряді досліджень фундаменталізація професійної освіти розглядається як збільшення частки фундаментальних дисциплін, до яких належать математичні та природничо-наукові дисципліни. Але зводити фундаменталізацію професійної освіти тільки до цього неправильно, оскільки фундаментальний зміст мають всі дисципліни – і природничо-математичні, і гуманітарні, і технічні, і спеціальні (професійні). Фундаменталізація навчання повинна забезпечити умови для розвитку в учнів системного, цілісного теоретико-методологічного знання, наукового, дослідницького, креативного стилю мислення, діяльності, спілкування.

У в своєму дослідженні фундаментальну професійно-технічну освіту розглядаємо як освіту, засновану на природничо-науковій, гуманітарній, загальнопрофесійній і спеціальній підготовці, який формує основи професійної й загальної культури сучасного кваліфікованого робітника, що володіє професійною мобільністю й креативним мисленням. Відомо, що фундаменталізація професійно-технічної освіти більшою мірою здійснюється через фундаменталізацію змісту, що містить у собі три цикли: загальноосвітній (загальнонауковий), загально професійний (техніко-технологічний) і спеціальний (який, у свою чергу, ділять на теоретичне й практичне навчання). Кожний з названих циклів має свою фундаментальну складову. Відповідно до концепції багаторівневої фундаменталізації змісту професійної освіти склад фундаментальної професійно-технічної освіти являє собою інтеграцію змісту фундаментальних загальнонаукових, фундаментальних техніко-технологічних і фундаментальних спеціальних підготовок, кожна з яких складається з фундаментальних знань, фундаментальної діяльності, її інструментарію (умінь) і фундаментальних особистісних якостей і духовних цінностей.

Забезпечити професійну мобільність майбутніх робітників можна лише «узагальненням праці», тобто виявом її загальних закономірностей, загальнонаукових, інформаційних основ, виробничої специфіки. Лише оволодіння ними дасть робітникові змогу швидко адаптуватись до конкретного виробництва, навіть за умов частой зміни професійних функцій, потреби перекваліфікації.

Система професійно-технічної освіти, раніше за інші підсистеми, зіткнулась з потребами ринку праці до підготовки та ком-

петентності випускника професійно-технічного навчального закладу, невідповідністю вузькофункціонального ставлення до себе, з потребами сьогодення. В наш час актуальними є нові, «глобальні» критерії відбору, невідомі раніше, а саме: здоров'я, знання, досвід роботи у певній галузі, володіння іноземними мовами, вміння налагоджувати контакти з людьми, особиста привабливість, організаторські здібності, володіння ораторським мистецтвом, наявність ділових зв'язків, працездатність. Тому головне завдання системи професійно-технічної освіти вбачається у підготовці кваліфікованих, конкурентоспроможних робітників з високим рівнем професійних знань, умінь і навичок та мобільністю, що відповідають умовам науково-технічному прогресу. Результат – конкурентоспроможний на ринку праці кваліфікований робітник, фахівець, готовий до активної професійної діяльності і переорієнтації на певну професію.

Професійна мобільність має міждисциплінарний зміст і розкривається в контексті особистісно-діяльнісного, системно-синергетичного та компетентнісного підходів [105]. На особливу увагу в контексті нашого дослідження заслуговує компетентнісний підхід, який орієнтує на такі аспекти в підготовці професійно мобільного кваліфікованого робітника, як: здатність до навчання, самовизначення, самоактуалізація, соціалізація та розвиток індивідуальності. Інструментальними засобами досягнення цих цілей науковці (Е. Зеер, Г. Павлова, Е. Симанюк) пропонують принципово нові освітні конструкти: компетентності, компетенції та метапрофесійні якості [171]. Базові компетентності, ключові кваліфікації та метапрофесійні якості об'єднуються у метаосвітній концепт, або ключові кваліфікації, які мають чітко виражену практикоорієнтовану, діяльнісну спрямованість. Зауважимо, що розвивальний потенціал діяльності забезпечується змістом і технологією навчання, навчальною мотивацією і особистісним сенсом.

Професійно-технічній освіті притаманні різні види діяльності: навчально-пізнавальна, навчально-професійна, професійна (виробнича), суспільно-організаційна, науково-орієнтована та ін. Їх обґрунтовано об'єднують в одну інтегративну метадіяльність, яку називають професійно-освітньою. Професійно-освітня діяльність у своїй структурі має такі функціональні блоки: програма діяльності, інформаційна основа діяльності і діялісно важливі якості. Програми діяльності реалізуються діями і операціями, які розвиваючись і вдосконалюючись утворюють принципово нові інтегративні конструкти (компетенції). Інформаційну основу дія-

льності становлять знання та уявлення, тобто та сукупність інформації, яка поступово, інтегруючи окремі уміння та навички, утворює компетентності. Незаперечним є факт, що на ефективність і успішність діяльності залежить від індивідуальних якостей особистості, які в процесі діяльності інтегруються і трансформуються у метапрофесійні якості. Метапрофесійні якості – це комплекс психологічних якостей, здібностей, що забезпечують ефективне виконання інгративних дій, які виступають у формі конкретних, часткових видів діяльності [171]. Такий підхід до підготовки професійно мобільних майбутніх кваліфікованих робітників зумовлюється ще й змінами у соціально-економічному житті країни. Якщо раніше ми готували вузьких фахівців для конкретної галузі виробництва, то сьогодні професійно-технічна освіта повинна орієнтуватися на підготовку «випускника професійної школи не до роботи на конкретному робочому місці, а до галузевого ринку праці» [97, с. 6].

Таким чином, фундаментальність професійно-технічної освіти означає спрямованість змісту професійної підготовки на методологічно важливі, довготривалі, інваріантні елементи людської культури, що сприятимуть підготовці професійно мобільних кваліфікованих робітників, здатних на основі одержаних знань самостійно знаходити й приймати рішення у критичних ситуаціях, коли доведеться зіткнутися з новими не тільки соціальними, а й професійними проблемами. Найважливішим завданням професійно-технічної школи є здійснення переходу від масового навчання до високоякісної підготовки професійно мобільних кваліфікованих робітників, що знають не тільки всі проблеми своєї вузькопрофесійної діяльності, але й глибокі фундаментальні основи галузі.

Заслугує на увагу дослідження Р. Баранцева, який виділяє системні (цілісні) тріади, єдність яких створюється трьома потенційно рівноправними елементами одного рівня, кожен з яких може служити мірою поєднання двох інших. В освітньому просторі науковець виділяє три складові – інформаційну, виховну й розвиваючу, стверджуючи, що системна тріада освіти, виконуючи синтезуючу роль, повинна містити в собі й передачу знань (рацію), і виховання стилю (емоції). На думку науковця, у контексті цього дослідження в змісті освіти можна розглядати три рівноправних компоненти: фундаментальність (передача знань), гуманістичну орієнтацію (виховання) і практичну (прикладну, професійну) спрямованість (розвиток уміння). Ціліс-

ність змісту досягається лише за умови динамічного балансу всіх складових цієї тріади [25].

Необхідність гуманістичної орієнтації як головного принципу освіти переконливо доводить В. Краєвський [243]. Мається на увазі врахування індивідуальних особливостей особистості, спрямованість освітнього процесу на повний розвиток тих здатностей, які потрібні їй і суспільству, на прилучення до активної участі в житті та ін. Такий підхід поєднує комплекс принципів: доступності, свідомості й активності навчання; принципи розвивальності й виховуючого навчання.

Про практичну спрямованість навчання написано немало. Кращі педагоги минулого постійно вказували на недостатність і педагогічну помилковість чисто абстрактного викладу навчального матеріалу й наполягали на необхідності навчати будь-якого предмета в тісному зв'язку з потребами практики, науки й техніки. Досить згадати принципи навчання в загальноосвітній школі: політехнізації навчання, зв'язку навчання з життям, зв'язку теорії й практики, прикладної спрямованості навчання. У професійно-технічних навчальних закладах ця спрямованість набуває форми професіоналізму й характеризується, зокрема, сформованістю у майбутнього кваліфікованого робітника професійної мобільності, професійного мислення й наявності комплексу актуальних знань, умінь і навичок, що дають йому змогу по закінченню професійно-технічного навчального закладу швидко включитися в практичну виробничу або іншу діяльність за відповідною професією.

В історії освіти були спроби покласти в основу навчання практику (або інтереси особистості), однак закінчувалося це невдачею, тому що ставало очевидним руйнування в цьому випадку принципу фундаментальності навчання. Однак були періоди, коли в гонитві за фундаментальністю школа й вищі страждали надмірним «академізмом».

З погляду класичної дидактики, фундаментальність освіти характеризується такими принципами, як науковість, систематичність і послідовність. Керуючись ними, розробники змісту освіти думали, що він має бути строго науковим, об'єктивно відображати сучасний стан відповідної галузі наукового знання з урахуванням тенденцій і перспектив розвитку. Знання, уміння й навички повинні формуватися в певному порядку: кожний елемент навчального матеріалу логічно має пов'язуватися з іншими,

наступне ґрунтується на попередньому й готує підґрунтя для засвоєння нового.

З погляду діяльнісного підходу, що розглядає навчання як діяльність, фундаментальність має ті ж структурні елементи, що й весь зміст освіти: 1) досвід пізнавальної діяльності, що фіксується у вигляді її результатів – знань; 2) досвід здійснення відомих способів діяльності, тобто вмінь діяти за зразком; 3) досвід творчої діяльності, тобто готовності приймати нестандартні рішення в проблемних ситуаціях; 4) досвід здійснення емоційно-ціннісних відносин [243]. Ці елементи зв'язані між собою таким чином, що кожний попередній служить передумовою для переходу до наступного.

З позиції системного підходу фундаментальність освіти характеризується цілісністю, взаємозв'язком і взаємодією елементів, а також наявністю системоутворювальних стержнів. До відповідних цим трьом властивостям-принципам віднесемо також: цілісність, взаємозв'язок і генералізацію знань. Значущість фундаментальної освіти полягає насамперед у її цілісності, що у змісті навчання відіграє провідну роль у професійно-технічному навчальному закладі. Сьогодні на учня звалюється величезна кількість інформації, яку він самостійно осмислити спроможний не завжди. Особливої актуальності набуває цілісність знання у професійній підготовці майбутнього кваліфікованого робітника, який мусить вчитися мислити цілісними, фундаментальними теоріями й діяти на практиці згідно є одержаними фундаментальними знаннями.

Істотну допомогу у забезпеченні фундаментальної підготовки може надати формування в учнів професійно-технічного навчального закладу нового міждисциплінарного світогляду. Взаємозв'язок навчальних предметів, об'єднання окремих навчальних дисциплін між собою мають своїм завданням створення у свідомості майбутнього кваліфікованого робітника цілісної картини світу життя і праці, що стане науковою основою його практичної діяльності. Формуючи цілісну картину світу, необхідно враховувати обмеженість навчального часу й психологічні труднощі сприйняття учнями з різними схильностями й інтелектуальними можливостями нових, інколи абстрактних, понять і образів.



## **4.2. ІНТЕГРАЦІЯ ФУНДАМЕНТАЛЬНИХ І СПЕЦІАЛЬНИХ ЗНАТЬ ПІД ЧАС ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ПРОФЕСІЙНО МОБІЛЬНОГО КВАЛІФІКОВАНОГО РОБІТНИКА**

Інтеграційні процеси другої половини ХХ століття, що пов'язані з новим усвідомленням поняття «світова економіка», формування «глобального ринку праці та інформаційного простору», безпосередньо позначилися на розвитку системи професійної освіти в Україні. Система професійно-технічної освіти, як складова системи професійної освіти, відповідає за відтворення трудових ресурсів в країні. Але часто ця функція реалізується слабо й на виробництво приходять випускники професійно-технічних навчальних закладів без відповідної саме цьому моменту підготовки, через що доводиться «донавчати» їх професії на робочому місці. Такий стан руйнує професійну культуру, вносить непрофесійні критерії в оцінювання робітничих кадрів. Щоб професійно-технічна освіта відповідала сучасному рівню розвитку виробництва, вона повинна задовольняти певні базові вимоги до його організації, що не залежить від профілю підготовки фахівців. Отже, актуальним для професійно-технічної освіти має залишатися підготовка професійно мобільних кваліфікованих робітників, які відповідали б своїми якостями сучасним вимогам. Їм повинне бути притаманне:

- усвідомлене і позитивне ставлення до своєї професії, прагнення до постійного самовдосконалення і професійного зростання;
- володіння сукупністю необхідних у професійній діяльності фундаментальних і спеціальних знань і практичних умінь та навичок;
- вміння творчо розв'язувати професійні завдання, уміння орієнтуватися в нестандартних ситуаціях;
- розуміння основних напрямів науково-технічного прогресу, його вплив на навколишнє природне середовище, життєдіяльність людини і суспільства;
- усвідомлена особистісна громадянська і професійна відповідальність за результати своєї праці.

Доведено, що ефективність функціонування будь-якої педагогічної системи значною мірою визначається умовами, в яких вона реалізується та чинниками, що впливають на успішне досягнення мети. Умови, впливаючи на явища і процеси, самі потрапляють під їх вплив. У словнику української мови умова тлумачиться як взаємна усна чи письмова домовленість, угода, договір або вимога, пропозиція, що висувається однією із сторін, які домовляються про що-небудь. Водночас умовою називається необхідна обставина, яка уможливує здійснення чого-небудь [69, с. 1506]. Поняття «умова» у тлумачному словнику С. Ожегова визначається як вимога, що стає однією із сторін, які домовляються; як усну чи письмову згоду про що-небудь; як правила, що встановлені в будь-якій сфері життя, діяльності; як обставини, за яких відбувається чи залежить будь-що [350]. У тлумачному словнику В. Даля поняття «умова» тлумачиться як «обставина, від якої що-небудь залежить», а «умови» розглядаються як «обстановка, в якій відбувається що-небудь» [121, с. 512].

Досліджуючи проблеми інтенсифікації процесу навчання, Ю. Бабанський визначає педагогічні умови як обстановку, за якої «компоненти навчального процесу (навчальний предмет, викладання і учіння) представлені в найкращій взаємодії, і яка дає можливість учителю успішно викладати, керувати навчальним процесом, а учням – успішно вчитися» [19, с. 61]. Педагогічні умови, як стверджує М. Горліченко, – це ті обставини, за яких компоненти цілісного педагогічного процесу професійної підготовки фахівців опосередковуються активністю особистості або групи людей [103, с. 9]. На думку О. Максимової, педагогічні умови – це сукупність об'єктивних і суб'єктивних чинників, необхідних для забезпечення ефективного функціонування всіх компонентів освітньої системи, що залежить від мети, завдань, змісту, форм і методів цієї системи, тому що особистість – це цілісна система внутрішніх умов, через які проявляються зовнішні дії, підкреслюючи значимість взаємодії об'єктивних і суб'єктивних початків [284, с. 13]. При цьому під педагогічними чинниками розуміють «будь-яке педагогічне явище, що стало рушійною силою іншого явища» [404, с. 465].

Здійснивши аналіз різних підходів до визначення поняття «педагогічні умови», ми виявили, що до комплексу педагогічних умов, що сприятимуть ефективному формуванню професійно мобільного кваліфікованого робітника, можуть бути включені саме ті, що будуть охоплювати всі сторони професійного навчан-

ня, спрямованого на підготовку професійно мобільного кваліфікованого робітника.

Відповідно до цього ми виявили педагогічні умови, що дають змогу, на нашу думку, ефективно формувати майбутнього професійно мобільного кваліфікованого робітника. Такими умовами є:

- інтеграція фундаментальних і спеціальних знань у підготовці майбутнього кваліфікованого робітника;

- впровадження в навчально-виробничий процес інноваційних педагогічних технологій;

- формування ключових компетенцій учнів у навчально-виробничому процесі професійно-технічного навчального закладу;

- врахування особливостей професійної підготовки учнів у професійно-технічних навчальних закладах різного профілю;

- залученість учнів професійно-технічного навчального закладу до позаурочної виховної діяльності.

Організаційними умовами було визначено:

- запровадження розробленої нами системи роботи ПТНЗ з формування професійно мобільного кваліфікованого робітника;

- створення та активне функціонування маркетингової служби в ПТНЗ;

- функціонування Центру професійної мобільності в ПТНЗ;

- організація методичної роботи з педагогічним колективом з формування психолого-педагогічної готовності педагогічних кадрів до формування професійної мобільності майбутніх кваліфікованих робітників.

Актуальна предметна система навчання віддзеркалює традиційно сформований в науці поділ предметних галузей знань. Поглиблення наукового знання приводить до посилення відособленості навчальних предметів, відторгнення ними один одного. Як зауважує, академік О. Новиков, «прояв наукового типу освіти у побудові її змісту – це так звана знаннева парадигма і предметоцентризм» [339, с. 48]. Найбільш яскраво це виявляється на стадії навчання у професійно-технічному навчальному закладі, оскільки окремі галузі знань, що є основами навчальних дисциплін, виокремлюються поза зв'язком з іншими галузями знань. Процес їхнього наступного відновлення, наведення «мостів» між навчальними дисциплінами відбувається вкрай повільно й не відбиває реально існуючих зв'язків. Той факт, що робітникам різних професій інколи бракує не стільки спеціальних знань, а більше інтегрованих знань та загальнометодологічних уявлень, пояснюється реальною відсутністю цілеспрямованого формуван-

ня викладачами професійно-технічних навчальних закладів здатності учнів до здійснення такої діяльності. Адже сьогодні переважна більшість виробництв вимагає принципово нових технічних і технологічних підходів, які можуть розробити і реалізувати тільки фахівці, здатні інтегрувати ідеї з різних галузей науки, оперувати міжпредметними категоріями, комплексно сприймати інноваційний процес. Тому найважливішим завданням професійно-технічної освіти є перехід від традиційного масового навчання до високоякісної підготовки професійно мобільних кваліфікованих робітників, які знають не тільки всі проблеми своєї вузькопрофесійної діяльності, а й володіють глибокими фундаментальними знаннями основ наук. Нове розуміння сутності завдань професійно-технічної освіти дало змогу визначити, що однією із педагогічних умов ефективного формування майбутнього професійно мобільного кваліфікованого робітника є інтеграція фундаментальних і спеціальних знань з метою розвитку суб'єктного потенціалу особистості учня як основи формування професійної мобільності.

Інтеграція (від лат. *integer* – повний, цілісний) – це створення нового цілого на основі виявлення однотипних елементів і частин із кількох раніше розрізнених одиниць (навчальних предметів, видів діяльності тощо).

У загальноприйнятому розумінні «інтеграція – сторона процесу розвитку, пов'язана з об'єднанням в ціле різнорідних частин і елементів. Інтеграція характеризується зростанням обсягу та інтенсивністю взаємозв'язків і взаємодій між елементами, їх упорядкуванням і саморганізацією» та появою якісно нових властивостей [365, с. 201]. Інтеграція навчання у словнику «Професійна освіта» трактується як «відбір та об'єднання навчального матеріалу з різних предметів для цілісного і різнобічного вивчення важливих наскрізних тем (тематична інтеграція). Може бути повною, коли створюють інтегровані курси на підставі об'єднання в єдине ціле знань з різних загальноосвітніх і спеціальних предметів (наприклад, фізики з електротехнікою; хімії з технологією хімічного виробництва)» [391, с. 129]. У своєму дослідженні ми будемо дотримуватись думки, що інтеграція – це процес об'єднання в ціле диференційованих раніше елементів [27].

Різноманітні форми інтеграції знань існували в педагогічних системах різних періодів і епох. Науковців цікавили і цікавлять різні аспекти цієї проблеми. Методологічні, дидактичні та концептуальні засади інтеграції обґрунтовано в працях М. Беру-

лави [36, 37]; С. Гончаренка [99], С. Клепко [210]; І. Козловської, К. Ленік, Я. Собко, А. Литвин, О. Джулик, Т. Якимович, М. Пашечко, Є. Дорошевські, С. Мамрич [223, 224, 221, 222], В. Лозовецької [274], О. Семеног [437] та інших науковців.

Суть інтеграції навчання полягає в об'єднанні ідей, наукових теорій, понять, технологій навчання в процесі скоординованої діяльності учителів, викладачів різних навчальних предметів та навчально-пізнавальної діяльності учнів. Ідея інтеграції змісту і форм навчання завжди приваблювала учених і педагогів-практиків. Так, С. Гончаренко та І. Козловська пропонують здійснювати впровадження інтеграції в навчальний процес у такий спосіб:

- з двох (чи кількох) навчальних предметів відбирають споріднені елементи, поняття чи дії та розробляють інтегративний курс;
- навколо певного об'єкта групуються різнопредметні знання (такий варіант можна назвати модульним чи профільованим);
- виходячи з реально існуючої предметності знань, в один навчальний предмет поетапно можна «зінтегрувати» дуже потрібні в загальному та конкретному випадках елементи знань та вмій з інших предметів (базовий навчальний предмет міститься в центрі, а навколо нього наростають концентричні кола наближень різного порядку; такий метод можна назвати методом конічного (конусного) інтегрування) [99, с. 12–13].

Методологічні основи інтеграції знань та процесуальні аспекти означеної проблеми обґрунтовано у дослідженні Д. Коломійця, який зазначає, що комплексне застосування знань з різних предметів є закономірністю сучасного виробництва, яке вирішує складні технічні й технологічні завдання, а «уміння комплексного застосування знань, їх синтезу, перенесення ідей та методів однієї науки в іншу лежить в основі творчого підходу до наукової, інженерної, художньої діяльності людини в сучасних умовах науково-технічного прогресу» [227, с. 7]. Інтеграція фундаментальних і спеціальних знань сприяє успішному формуванню діалектико-матеріалістичного світогляду учнів, засвоєнню системних знань, підвищенню рівня практичних умій та навичок.

Реалізація ідей інтеграції передбачає докорінну перебудову не лише педагогічного мислення, а й усієї системи освіти, вихід учителя, викладача за межі власного предмета.

Основою інтеграції фундаментальних і спеціальних знань є спільність ідей, теорій, законів, закономірностей окремих наук, способів їх використання в продуктивній праці людини. Як за-

уважає В. Терехова, «інтеграція навчання здійснюється також шляхом реалізації внутрішньокурскових, внутрішньопредметних та міжпредметних зв'язків. Реалізація цієї ідеї пов'язана з осмисленням та аналізом логіко-структурних особливостей навчального матеріалу, виявленням смислових, змістовних, операційних зв'язків між фактами, поняттями, процесами, явищами, законамирніостями тощо. Вияв внутрішньокурскових зв'язків дає змогу з'ясувати дидактичні та методичні особливості викладання кожної теми програмного матеріалу, визначити їх місце в логічній структурі курсу, значущість у засвоєнні основного, істотного» [489, с. 108].

Варто звернути увагу на те, що інтеграція фундаментальних і спеціальних знань дає змогу не тільки інтегрувати знання учнів; удосконалювати зміст і структуру курсів навчального предмета; вводити нові теми; вилучати ті, які для опанування основ певного курсу не мають істотного значення; змінювати порядок вивчення окремих тем, переміщувати теми з одного курсу в інший, але й максимально ефективно організувати систему повторення раніше вивченого матеріалу.

Водночас, інтеграція фундаментальних та спеціальних знань сприяє об'єднанню в тому чи іншому навчальному предметі узагальнених знань з різних навчальних предметів і відповідних їм наук; формуванню системних знань учнів; комплексній реалізації всіх складових системи виховання особистості; формуванню загальнонавчальних умінь та навичок учнів; більш глибокому і міцному засвоєнню основних наукових понять з різних навчальних предметів; узгодженості діяльності викладачів, усуненню дублювання та економії часу викладачів та учнів.

Концепція фундаменталізації розглядає фундаментальність як категорію якості освіти й освіченості особистості. Водночас, це поняття тлумачиться по-різному, часто досить суб'єктивно. Одні автори розуміють її як більш поглиблену підготовку в заданому напрямі – «освіта вглиб». Інші розуміють як різнобічну гуманітарну й природничо-наукову освіту на основі оволодіння фундаментальними знаннями – «освіта вшир». На нашу думку, фундаментальними варто вважати ті науки, чий основні визначення, поняття й закони є первинними і не є наслідками інших наук. Водночас, хочемо звернути увагу, що при аналізі фундаменталізації нами не ставиться завдання розглянути всі її базові структури. У рамках одного дослідження це було б нездійсненним завданням. Ми обмежимося тільки однією базовою структурою – інтеграційні

зв'язки між фундаментальними та спеціальними знаннями, адже, як справедливо зауважує С. Гончаренко, «сьогодні особливо необхідно допомогти становленню цілісної, гармонійно розвинутої особистості, яка б поєднувала в собі розум і серце, мислення і почуття, уяву та інтуїцію, яка б набула сутнісних фундаментальних знань про світ, оволоділа способами діяльності, дотримувалася моральних законів існування. Одномірна людина небезпечна. Вона схожа на робота. Спрямування освіти, в тому числі й технічної чи технологічної, виключно на вузьку спеціалізацію суперечить тенденції часу на фундаментальну підготовку і цілісний розвиток учня» [100, с. 178].

Як свідчить практика, не всі учні при виконанні певного завдання на заняттях із спецтехнології чи виробничого навчання при використанні того або іншого технічного пристосування усвідомлюють, які саме закони, з якими вони познайомилися на уроках фізики, математики, хімії та інших фундаментальних наук, лежать в основі технологічного процесу чи принципу дії механізму. Це можна пояснити тим, що викладачі спецдисциплін та майстри виробничого навчання не завжди спираються на знання, зокрема фундаментальні, одержані учнями на заняттях з інших предметів. На жаль, це знижує практичну значимість одержаних фундаментальних знань і не сприяє формуванню єдності світогляду учнів, що негативно позначається на якості підготовки кваліфікованих робітничих кадрів. Вважаємо, що саме інтеграція фундаментальних і спеціальних знань створюватиме умови для підготовки майбутніх професійно мобільних кваліфікованих робітників.

Доведено, що в основі диференціації й інтеграції наук лежать глибокі фундаментальні закони симетрії знання. Виділяється три можливих види рефлексивної симетрії знань: предметно-предметна, програмно-предметна й об'єктно-інструментальна симетрія [414, с. 4].

Аспект рефлексії визначає приналежність нового знання до тієї або іншої дисципліни, а рефлексивна симетрія знання лежить в основі не тільки відокремлення дисциплін, але й формування складних структур, що їх об'єднують – предметних комплексів.

Нами досліджувалися можливості вибудовування в структурі навчального процесу професійно-технічного навчального закладу предметних навчальних комплексів, що поєднують, наприклад, фізику й спеціальні предмети. Проведений аналіз навчальних програм і тематичних планів дав змогу виділити ряд тем із спеці-

альних предметів, що опираються на фундаментальні фізичні знання, установити логічні зв'язки і роль фізики при їхньому вивченні. З відібраних у такий спосіб предметів і розділів курсу фізики моделювалися предметно-предметні, програмно-предметні й об'єктно-інструментальні міждисциплінарні комплекси. Методологічною підставою міждисциплінарної інтеграції в дослідженні служили фундаментальні закони симетрії знання, що визначають взаємодію як науки, так і навчальних дисциплін.

Об'єднання навчальних дисциплін у предметні комплекси ми розглядаємо як етап у процесі педагогічної інтеграції змісту навчальних предметів, опираючись при цьому на розуміння сутності інтеграції, дане Г. Павельцигом [362]. Розглядаючи поняття «інтеграція», Г. Павельциг вказує на такі його істотні особливості:

- інтеграція – це процес розвитку системи;
- процес розвитку складається із зростання числа й інтенсивності взаємодій елементів системи;
- у процесі інтеграції підсилюється взаємний зв'язок і зменшується відносна самостійність елементів системи.

Моделюване нами об'єднання предметів у предметні навчальні комплекси визначаємо як стадію процесу інтеграції, що полягає у створенні, поглибленні й упорядкуванні зв'язків між навчальними елементами поєднаних предметів. Упорядкування відносин між елементами системи відбувається за допомогою виділення базисних, інваріантних елементів стосовно зміни аспекту вивчення. Таке об'єднання можна розглядати як етап у русі системи до дидактичної цілісності.

У філософській і педагогічній літературі набули поширення різні точки зору на типологію рівнів дидактичної цілісності систем, одержаних у результаті педагогічної інтеграції. При експлікації поняття цілісності всі дослідники основуються на тому, що поняття цілісності має сенс тільки стосовно системи. При цьому цілісними прийнято вважати системи, що володіють двома найважливішими властивостями. Перша з них полягає в тому, що зв'язки між елементами цілісної системи міцніші, ніж зв'язки цих же елементів із середовищем. При цьому під середовищем розуміється все, що не входить у систему (чим більше система виділена, відмежована від середовища, тим більше вона внутрішньо цілісна). Друга властивість припускає, що якість цілісної системи відрізняється від суми якостей її складових.

У модельованому об'єднанні навчальних предметів відносини й зв'язки між частинами системи, як зауважує Ю. Сьомін,



вибудовуються на основі логічного й асоціативно – евристичного співвіднесення, зближення, узагальнення й упорядкування однопорядкових навчальних елементів предметів зі збереженням їхньої відносної самостійності [438]. Реалізації такого рівня взаємодії елементів системи відповідає рівень інтегрованого навчального комплексу. Визначаючи модельоване нами об'єднання навчальних предметів як предметний навчальний комплекс, використовуємо поняття «комплекс» як рівень проектованої дидактичної цілісності.

У нашому дослідженні підставою для об'єднання предметів була симетрія об'єкта й методу пізнання, а також спільність поняттєво-категоріального апарату предметів. Це дає нам змогу відносити проектований процес до інтеграції поняттєвого й об'єктного роду. Адекватною йому формою, що характеризує ступінь щільності й стійкості зв'язків об'єктів інтеграції, є комплекс.

Поєднання компонентів у комплексі завжди супроводжується виділенням серед них основного. Основний об'єкт інтеграції стає або середовищем, у якому інтегруються інші компоненти, або тією частиною нового об'єднання, що заповнюється відсутніми компонентами. Залежно від взаємного розташування об'єктів інтеграції вибудовується певна структура як основа нового інтеграційного знання. Проектованому нами об'єднанню відповідає нелінійна структура об'єктів (структура, при якій об'єкти інтеграції не розташовуються послідовно як ланки ланцюга). Модель комплексу припускає виділення серед елементів системи базисного елемента, що буде ядром системи й одночасно виконувати функції засобу зв'язку для інших елементів. Базисною, визначальною структурою предметного навчального комплексу, на наш погляд, повинна стати дисципліна, що формує фундаментальні знання. У нашому дослідженні таким базисом обиралися дисципліна «фізика» (або відповідний розділ фізики). Ця дисципліна визначала міжпредметну й спеціальну компоненти комплексу.

При проектуванні предметних навчальних комплексів ми виділяли два рівні їхнього цільового призначення. Цілями першого рівня є вдосконалення змісту навчальних дисциплін і відповідних йому форм навчання. Цілі цього рівня можуть бути досягнуті в такий спосіб:

- шляхом поглиблення й розширення предмета пізнання; подолання вузькоаспектного бачення предмета пізнання;
- «стисненням» навчальної інформації за рахунок виділення інваріантів змісту; ліквідації дублювання навчального матеріалу;

– забезпеченням єдності й наступності при вивченні загальних для предметів комплексу структурних елементів знань;

– інтеграцією знань на методологічному рівні через виявлення спільності в підходах і методах, використовуваних навчальними предметами комплексу; шляхом формування в учнів уміння відтворити й використовувати науковий зміст навчальних дисциплін комплексу методологічного, теоретичного й технологічного засобу розв’язання міжпредметних і професійних завдань;

– впровадженням інтегрованих форм навчальних занять.

Щоб поглибити й розширити предмет пізнання та подолати вузько аспектне бачення предмета пізнання, «підвищити інтерес учнів до навчання» засобами інтеграції фундаментальних і спеціальних знань на заняттях з фізики викладач при складанні задач, наприклад, для токарів, може використати виробничу роботу учнів на токарних верстатах, запропонувавши їм розв’язати задачі такого змісту:

1. У токарному верстаті деталь закріплюють за допомогою центруючого патрона. Одночасно діють три кулачки. Визначити рівнодійну, якщо кулачки діють радіально до вісі під кутом  $120^\circ$  один до одного.

2. На кромку різця токарного верстата діють сили подачі  $F_1 = 100$  кг і радіальна сила з боку стружки, що знімається,  $F_2 = 200$  кг. Знайти рівнодійну цих сил.

Для забезпечення єдності й наступності при вивченні загальних для предметів комплексу структурних елементів знань та інтеграції знань на методологічному рівні через виявлення спільності в підходах і методах, наприклад на заняттях з фізики, учні широко використовують математичний апарат. Як свідчить практика, використання математики на заняттях з фізики викликає значні утруднення, якщо не буде попередньої домовленості між викладачами щодо того, що при вивченні рівнянь на заняттях з математики частину прикладів треба розв’язувати в такій формі запису, з якою учні зустрічаються на заняттях з фізики. Наприклад, знайти невідоме з таких формул:

$$U = IR, \quad a = \frac{V_t - V_0}{t},$$

При розв’язуванні квадратних рівнянь:

$$S = \frac{at^2}{2}, \text{ знайти } t; \quad S = v_0 t + \frac{at^2}{2}, \text{ знайти } v_0.$$

До цілей другого рівня ми відносимо активізацію навчально-пізнавальної діяльності учнів, формування в них інтегрованості мислення, розвиток в учнів позитивної мотивації навчання, навчально-пізнавальних умінь і навичок. Кінцевим продуктом є сформований професійно мобільний майбутній кваліфікований робітник.

Змістовний компонент комплексу також є багаторівневим і може розглядатися як система більш низького рівня стосовно системи предметного комплексу (ПК). Структурними елементами цієї підсистеми є змістовні компоненти навчальних предметів комплексу. Програмно-предметна симетрія знання, покладена в основу об'єднання навчальних предметів у комплекс, задає ієрархію взаємозв'язку їхніх змістовних компонентів. У групах токарів рекомендуємо добирати задачі, пов'язані з конусністю обточуваної деталі. Такі розрахунки мають практичне значення у токарній справі. Водночас вони є хорошим матеріалом для закріплення знань учнів з геометрії і тригонометрії. Наприклад, задача: Виточити деталь, яка має форму зрізаного конуса, якщо діаметр його основ 35 мм і 18 мм, а висота 39 мм. Визначити величину кута при вершині конуса і конусність.

Детермінантою і ядром змістовної підсистеми є зміст навчального предмета «Фізика», як предмета фундаментального, вивчаючи який, учні оволодівають методом дослідження. Одночасно програмно-предметна симетрія знання спричиняє існування зворотного зв'язку між ядром і елементами підсистеми, які задають об'єкт, предмет пізнання. Змістовні предметні компоненти комплексу інтегруються в єдиний освітній простір, розширюючи й структуруючи освітні галузі навчальних предметів. Інтеграція різних освітніх галузей знання дає змогу вибудовувати максимальну кількість зв'язків між змістовними компонентами предметів комплексу, відновлюючи у свідомості учнів цілісність і єдність світу, сприяючи подоланню вузькопредметного формування знань. При цьому змістові міжпредметні зв'язки стають невід'ємним елементом нової системи, що впорядковує її, і перестають мати випадковий, епізодичний характер.

Наприклад, викладач хімії при вивченні багатьох тем з курсу неорганічної хімії спирається на знання учнів з курсу загальної металургії, технології металів, фізики, електротехніки. При вивченні теми «Розчини» учні використовують уже відомі терміни з електротехніки, фізики – поняття «позитивний і негативний заряд», «катод», «анод», «електроліти», сутність і значення електро-

лізу для промисловості, зокрема, для металургії. При вивченні загальних властивостей металів і способів захистів металів від корозії учні легко сприймуть нові терміни, оскільки вони вже вивчали їх на заняттях «Технологія металів», «Матеріалознавство».

Аналіз вибудованих предметно-предметних і програмно-предметних комплексів дає виділити таку закономірність: предметно-предметна симетрія знання в навчальних предметах в разі необхідності підключає й механізми програмно-предметної симетрії. Фізика (розділ фізики) у складі комплексів поперемінно виступає у взаємозв'язках зі своїми предметно-симетричними відображеннями у функції то предмета з конкретно-предметною орієнтацією, то програмно-методичної дисципліни. Тому можна констатувати, що предметно-предметні міжпредметні комплекси фізики зі спеціальними дисциплінами проявляються як мініатюрні програмно-предметні комплекси.

Основою інтеграції фундаментальних та спеціальних знань є створення такої системи професійної підготовки, за якої пріоритетними є не прагматичні, вузькоспеціалізовані знання, а методологічно важливі, тривалого терміну дії, інваріантні знання, що сприяють цілісному сприйняттю наукової картини навколишнього світу, інтелектуальному розвитку особистості та її адаптації у швидко змінюваних соціально-економічних і технологічних умовах.

На першому етапі інтеграції фундаментальних та спеціальних знань необхідно проаналізувати зміст навчальних планів, навчальних програм і безпосередньо зміст навчального матеріалу з кожного навчального предмета з метою визначення споріднених понять, які поки що розрізнені, але в ідеальному варіанті створюють цілісну систему. Зокрема для підготовки кваліфікованих робітників машинобудівної галузі базовими є поняття курсу фізики та матеріалознавства з елементами хімічних понять, а також деяких спеціальних понять, які використовуються в професійній підготовці учнів.

Основою здобуття професійних знань для слюсарів інструментальників, слюсарів механоскладальних робіт, електрослюсарів, токарів є спеціальний курс «Технологія виготовлення інструментів», який містить відомості про методи обробки поверхонь деталей, що ґрунтуються на матеріалознавчих і фізичних поняттях. Це стосується, насамперед, процесів обробки матеріалів (операції рубання, гнуття, обпилювання та інші слюсарні операції), слюсарно-складальних робіт (клепання, пайка, лудіння, склеювання, зварювання та ін.), обґрунтування вибору мате-

ріалів для конкретних видів робіт (ремонт інструментів, шаблонів чи обладнання) тощо.

Програма курсу «Технологія виготовлення інструментів» для професії «слюсар-інструментальник» 3 розряду, яку ми використовували у випадках, коли треба конкретизувати певні аспекти навчального матеріалу передбачає опору на такі поняття, як опір і деформації матеріалів; твердість та пластичність матеріалів; реакції матеріалів на зовнішні та внутрішні дії, правила розрахунку режимів різання. Цей курс ми аналізували з метою встановити основні професійні вимоги до базових понять з курсу «Фізика» та «Матеріалознавство та технологія машинобудування» для професій машинобудівної галузі. Це дало нам змогу забезпечити дотримання принципу випередження освоєння фундаментальних понять щодо вивчення спеціальних понять, що на них ґрунтуються. Кінцевим продуктом такої роботи стали модульні навчальні програми з матеріалознавства для професій «слюсар-інструментальник», «слюсар механоскладальних робіт», «слюсар-ремонтник», «токарь», електронний підручник «Матеріалознавство в машинобудуванні» та «Словник термінів: матеріалознавство в машинобудуванні».

Отже, інтеграція фундаментальних і спеціальних знань передбачає створення єдиного комплексу навчальних предметів, форм і методів навчання, тобто всього того, що формує професійно мобільного кваліфікованого робітника. Тому важливою ланкою є узгодження предметів, що викладаються різними викладачами. Розроблена нами програма курсу «Матеріалознавство» для підготовки кваліфікованих професійно мобільних слюсарів і токарів передбачає модульність побудови і ґрунтується на таких принципах:

- безперервність розвитку основних уявлень, понять і законів фізики в курсі матеріалознавства;
- фундаменталізація професійної підготовки шляхом створення базового модуля предмета «Матеріалознавство»;
- пріоритетність і ранжування модулів з урахуванням профілю й характеру професії;
- універсальність – можливості заміни одного модуля «Матеріалознавство» іншим.

Реалізація принципу безперервності виявилася можливою завдяки систематизації всієї суми знань з курсів «Фізика» та «Матеріалознавство» на основі ускладнення понять про фізичні властивості матеріалів. Такий підхід був витриманий при побу-

дові кожного модуля, а дотримання основних законів пізнання (перехід від простого до складного, від абстрактного – до конкретного, індукції й дедукції) дало можливість уникнути повторів при викладі основних фізичних понять і законів і представити ці поняття й закони в динамічному розвитку.

З іншого боку, реалізації принципу безперервності сприяло виділення фундаментальних тем і понять, що пронизують всі курси професійно-теоретичної підготовки. На цій підставі ми розподілили всю сукупність знань з курсу «Матеріалознавство» на п'ять змістових модулів.

Підтвердженням правильності обраного підходу знаходимо в працях багатьох учених (І. Козловська, К. Ленік, Я. Собко, А. Литвин, О. Джулик, Т. Якимович, М. Пашечко, Є. Дорошевські, С. Мамрич та ін.); він є цілком виправданим, оскільки «усі без винятку матеріали складаються з атомів, молекул чи іонів – це їх найбільш загальна риса», а вивчення структури матеріалів, що використовуються в машинобудуванні, так як і структури будівельних матеріалів, «означає вивчення просторового розміщення частинок, їх взаємозв'язку, а також пор, капілярів, поверхонь, розподілу фаз, мікротріщин тощо» [224, с. 176].

Блок матеріалознавства є базовим, універсальним для всіх професій машинобудівного профілю. Водночас він безпосередньо примикає до блоку спецтехнології і є стосовно нього випереджальним. Зміст спецтехнології в даному разі опирається та розвиває введені на матеріалознавстві поняття, терміни, підходи, природно розробляючи при цьому свої, специфічні для цього предмета.

Вирішити проблему підготовки професійно мобільного кваліфікованого робітника при переході з одного рівня підготовки на інший (з одного розряду на вищий) допомагає принцип варіативності, за якого процес підготовки фахівців різного рівня не є замкнутою системою. Він залежить від багатьох чинників.

Варіативність змісту полягає в можливості своєчасного й оперативного введення до змісту навчання нових актуальних відомостей, пов'язаних зі змінами, що відбулися за певний проміжок часу у науці, техніці, технологіях і соціально-економічних відносинах (адаптація змісту до сучасних вимог виробництва); в адаптації змісту до певного контингенту учнів (адаптація до особистості); у можливості побудови навчального процесу з орієнтацією на більш високий рівень професійно-технічної освіти.

Виходячи з того, що зміст навчального матеріалу є одним з визначальних чинників, що впливають на вибір форм організа-

ції навчання, вважаємо, що серед тих, які впливають на варіювання процесу підготовки професійно мобільних кваліфікованих робітників є керовані й некеровані. До керованих чинників віднесено рівень підготовленості учнів, особливості організації навчально-виробничого процесу у професійно-технічному навчальному закладі, його технічну оснащеність, до некерованих належать соціально-економічні зміни в суспільстві, зміни пріоритетів у суспільному виробництві.

На сучасному етапі розвитку суспільства спостерігаються закономірності, серед яких можна виділити: збільшення наукомістких виробництв, що потребують для ефективної роботи персоналу не тільки з вищою освітою, але й професійно мобільних кваліфікованих робітничих кадрів; інформаційний вибух, що приводить до збільшення обсягів наукової й технічної інформації, потребує від сучасного кваліфікованого робітника здатності й навичок до самоосвіти; швидку зміну технологій, що викликає моральне старіння устаткування й вимагає від фахівця фундаментальної підготовки й здатності швидко освоювати нові технології; пріоритетність наукових досліджень, що проводяться на стику різних наук, успішність розвитку яких залежить від наявності глибоких і широких фундаментальних знань; комп'ютеризацію, що приводить до автоматизації як фізичної, так і розумової праці, а відтак до зростання цінності творчої неалгоритмізованої діяльності й попиту на фахівців, здатних цю роботу здійснювати.

До таких вимог нами віднесені: досягнення учнями рівня фундаментальності в галузі предметних знань; стратегічна спрямованість на постійне відновлення змісту й поліпшення якості загальнонаукової, загальнопрофесійної й спеціальної підготовки майбутніх кваліфікованих робітників; проектування змісту професійно-технічної освіти таким чином, щоб забезпечувати умови для розвитку творчої самостійності учнів; спрямованість змісту професійно-технічної освіти на розвиток у майбутніх кваліфікованих робітників потреби в самоосвітній діяльності.

Вплив виділених закономірностей на професійно-технічну освіту викликає потребу в:

– інтеграції фундаментальних і спеціальних знань (поглиблення й розширення взаємозв'язків фундаментальних предметів і загальнотехнічних та спеціальних предметів за рахунок відбору матеріалу, системного підходу до змісту й виділення його основних інваріантів);

– індивідуалізації (збільшення числа факультативних і елективних курсів, індивідуальних планів з урахуванням індивідуальних потреб, інтересів, схильностей, можливостей учнів при виборі форм і методів навчання);

– гуманізації та гуманітаризації (подолання вузькотехнократичного мислення майбутніх кваліфікованих робітників незалежно від одержаної професії).

Водночас, нині на виробництві спостерігається переміщення акценту із трудомістких процесів на наукомісткі, що визначає зростання ролі й значення методологічної підготовки майбутніх професійно мобільних кваліфікованих робітників у професійно-технічних навчальних закладах. Поглиблення диференціації наук неминуче приводить до посилення в науковому пізнанні діагностики процесів. Пошук і реалізація ізоморфних відбиттів цих процесів у структурі змісту освіти є однією з найважливіших методологічних проблем професійно-технічної школи. Розв'язання цієї проблеми припускає дослідження особливостей наукового пізнання, механізмів його розвитку й синтезу.

Отже, інтеграція фундаментальних і спеціальних знань сприяє поглибленню й розширенню взаємозв'язків фундаментальних, загальнотехнічних і спеціальних предметів за рахунок відбору матеріалу, системного підходу до обґрунтування змісту й виділення його основних інваріантів. Інтеграція фундаментальних і спеціальних знань забезпечує процес нелінійної взаємодії учнів з інтелектуальним та професійним середовищем, за якого вони сприймають його для збагачення власного внутрішнього світу, чим сприяють примноженню потенціалу навколишнього середовища. Завданням інтеграції фундаментальних і спеціальних знань є забезпечення оптимальних умов для виховання гнучкого професійного мислення, різних способів сприйняття дійсності, створення внутрішньої потреби в саморозвитку й самоосвіті майбутніх професійно мобільних кваліфікованих робітників упродовж всього життя.



### **4.3. ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ МОБІЛЬНОСТІ УЧНІВ ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ РІЗНИХ ПРОФІЛІВ**

Успішність реформаційних процесів в економіці країни значною мірою залежить від рівня підготовленості виробничого персоналу, його здатності до гнучкого оперативного реагування у своїй діяльності на постійно змінювані потреби суспільства, ринку праці, що розвивається; технологій та інформаційного середовища, що безупинно оновлюється. З огляду на це, найважливішим завданням сучасної підготовки кваліфікованих професійно мобільних робітничих кадрів є усвідомлення нових підходів до професійно-технічної освіти, яка традиційно була зорієнтована на формування таких якостей, як: глибокі і міцні знання про основи техніки і технології виробництва, організацію праці в обсягах, необхідних для оволодіння професією і подальшого підвищення кваліфікації; уміння застосовувати набуті теоретичні знання на практиці; бережливе ставлення до інструментів і обладнання; дотримання виробничої і технологічної дисципліни. Щоб бути професійно мобільним і затребуваним на ринку праці, тільки цих якостей нині недостатньо. Пріоритетності набули такі якості професіонала: взаємовідповідність особистості і професії; високий рівень володіння професійною діяльністю; свідоме прагнення і розвиток особистості в процесі трудової діяльності; індивідуальний творчий внесок у відповідну галузь. Тому в новому змісті професійно-технічної освіти слід враховувати такі критерії:

– наскільки майбутній кваліфікований робітник відповідає вимогам професії і наскільки професія відповідає його очікуванням, мотивам і нахилам;

– якою мірою робітник засвоїв норми і правила професії і чи прагне він виявити в ній свою самотність, професійно розвиватися;

– чи має і чи шукає майбутній кваліфікований робітник перспективи зростання, чи готовий приймати професійний досвід інших працівників;

– чи здатний і чи готовий майбутній кваліфікований робітник до кількісної і якісної оцінки своїх успіхів, чи може він їх об'єктивно оцінити в балах, категоріях [247].

Дотримання таких критеріїв сприятиме розв'язанню проблеми формування професійної мобільності майбутніх кваліфікованих робітників в умовах професійно-технічного навчального закладу. Разом з тим, щоб сформувати в учнів професійно-технічного навчального закладу якості професійної мобільності, необхідно кардинально змінити підходи до організації їх професійної підготовки, перейти від методики предметно-орієнтованої підготовки до практико-орієнтованої підготовки, метою якої є формування у майбутнього професійно мобільного кваліфікованого робітника готовності до професійної діяльності, професійної мобільності, посилення уваги до творчості у професійному навчанні і як результат – формування ключових та професійних компетенцій.

Стрімкий розвиток техніки, удосконалення технології і автоматизація виробництва докорінно змінюють зміст і характер трудової діяльності сучасного кваліфікованого робітника. Це виявляється, перш за все, в широкій «інтелектуалізації» праці, що пов'язано із зростанням ролі розумових операцій в процесі виконання професійної діяльності. Для того, щоб майбутній кваліфікований робітник був професійно мобільний, у нього повинні бути сформовані інтелектуальні уміння та навички. До них І. Якиманська відносить «уміння своєчасно розпізнавати неполадки на основі різноманітних сигналів, планувати роботу із встановлення і ліквідації їх причин, передбачати (і попереджати) можливі види браку на основі використання різної технічної документації, засобів сигналізації, візуального огляду обладнання, що працює, і готових виробів, оперуючи спеціальними знаннями» [559, с. 52]. Зауважимо, що уміння – це здатність застосовувати набуті знання на практиці. Вони є своєрідним орієнтиром, що забезпечує застосування способів дій до конкретних умов професійного завдання. Причому це застосування не здійснюється автоматично, воно передбачає певні інтелектуальні дії спрямовані на зміну стану об'єкта або його властивостей. Згодом, закріпившись, ці дії перетворюються на інтелектуальні навички. У процесі професійної підготовки майбутнього професійно мобільного кваліфікованого робітника застосування знань відбувається у змінених умовах трудової діяльності, в структурі якої головне місце займають предметні дії, спрямовані на об'єкт праці, знаряддя праці, моделі тощо. Особливого значення при цьому набуває

виробниче навчання, покликане сформувати у майбутнього професійно мобільного кваліфікованого робітника необхідні уміння та навички, що дають йому змогу оволодіти діями, «не тільки пов'язаними з виконанням конкретних виробничих операцій, але й такими, що орієнтують його на можливість переходу від одного виду діяльності до другого, відповідно до швидко змінюваних умов виробництва, технологічних методів і організації праці» [559, с. 55–56]. Тому засвоєння професійних знань повинно формувати певні якості розумової діяльності: гнучкість, узагальненість, усвідомленість, а показником оволодіння ними є самостійність їх перебудови, гнучкість використання, свідомий вибір способу дій, що сприятимуть найбільш ефективному розв'язанню поставленого професійного задання.

Професійна підготовка майбутніх професійно мобільних кваліфікованих робітників у навчально-виробничому процесі професійно-технічного навчального закладу дає учням можливість оволодіти досить широким набором інтелектуальних і сенсорно-рухових умінь та навичок, які є основою професійної майстерності, як складової професійної мобільності. Поділ умінь на сенсорні, моторні й інтелектуальні полегшує організацію практичного навчання, тому що показує важливість функціонування органів чуттів, підкреслює значення розумових операцій, вироблених фахівцем, і його мускульно-моторних умінь. Відомо, що інтелектуальні уміння за своєю природою відрізняються від мускульно-моторних. Їх основна відмінність полягає в тому, що вони здійснюються в уяві, без безпосередньої опори на реальні, практичні дії. Спостережливість, уміння планувати, створювати образи, оперувати ними складається із системи дій, прихованих від оточення, тобто уявно [559, с. 60].

Спираючись на результати досліджень В. Чебишевої і Т. Новацького, розглянемо найбільш важливі професійні уміння токаря-універсала, основною функцією якого є обробка металу різанням. Виконання складних токарних робіт вимагає розвитку не тільки інтелектуальних умінь, а й моторних та умінь спостережливості [522, 336]. При чому останнє для токаря є дуже важливим. При виготовленні деталей йому необхідно здійснювати візуальну оцінку розмірів (інколи до частки міліметра), особливості стружки, вид поверхні оброблюваної деталі, що дає можливість визначити якість сировини, виробу та одержати інформацію про функціонування обладнання. За зовнішнім виглядом токаря визначає властивості напівфабрикату, а також стан різального

інструменту. Про стан різця, неполадки у роботі токарного верстата або інших відхиленнях токар дізнається, як правило, на слух. Для того, що навчити учня спостерігати, необхідно побудувати певну систему розумових дій у певній послідовності і управління процесом їх формування. Тому, педагогу професійного навчання (майстру виробничого навчання) необхідно організувати спостереження; описати з чого варто починати спостереження, на які ознаки треба орієнтуватися як на «сигнальні», як їх відрізнити від супутніх, виробничо не значимих, як фіксувати їх динаміку тощо [559].

При виконанні токарем професійних функцій важливим є вміння одночасно реагувати на різноманітні подразники, синтезувати результати їхнього впливу. Такою загальною якістю синтетичного характеру є «відчуття машини», засноване на частково автоматичній реєстрації м'язових напружень, необхідних для обслуговування пристрою; інтерпретації шумів двигуна; розрізнення шуму стружки, що знімається; вібрацій шпинделя та ін. Від правильної концентрації уваги, викликані реєстрацією чуттєвих сигналів, залежить виконання у потрібний момент контрольних і контрольнo-вимірювальних операцій. Отже, контроль за правильним перебігом кожного процесу залежить також від вміння спостерігати.

Моторні вміння токаря досить різнорідні. Більшість із них пов'язані з користуванням ручними інструментами при установці та зніманні деталі, різця; з використанням ключів, важелів, клинів, вимірювальних інструментів. У випадках, коли деталь не закріплюється електромеханічним чи пневматичним способом, токарю необхідно самому визначати силу затискування, спираючись лише на власне вироблене ним самим чуття.

Окремі дії токаря автоматизуються, але для того, щоб дія автоматизувалася і перейшла в навичку, необхідно певний час її виконувати під зоровим контролем і докладати певних зусиль для її виконання. Однак говорити про те, що контроль зовсім відсутній є неправильним. Він здійснюється шляхом контакту з обладнанням і, якщо наприклад, рука токаря, простягнута до вимикача, не потрапляє на кнопку, то одразу ж долучається зоровий контроль. Отже, контроль присутній постійно, але телерецепторний зоровий контроль замінюється контролем інтероцептивним, що здійснюється шляхом контакту з обладнанням [336].

Токар, у якого сформовані якості професійної мобільності, маючи добрі моторні якості, може, не очікуючи охолодження де-

талі, перевірити гладкість її поверхні пальцем і неозброєним оком помітити навіть невеликі відхилення в розмірі виробу.

Особливих умінь вимагає операція ручної подачі, коли токар одночасно пересуває різець у двох напрямках: паралельно осі оброблюваної деталі й перпендикулярно їй. Обидві руки плавно й рівномірно надають руху ручці, що потребує відповідного тренування. У той же час швидкість подачі обох важелів інформує про хід роботи. Візуальний контроль за подачею зменшується в міру набуття вмінь виконувати окремі моменти операції автоматично.

Розумові вміння токаря також різномірні. Він читає креслення, технічну документацію, знімає й інтерпретує показання контрольно-вимірювальних приладів. Великої майстерності потребує планування дій при виконанні нового завдання. Як визначення черговості операцій, так і проведення контрольних операцій потребує досвіду й знань, умінь встановлювати темп і визначати час на проведення окремих дій [336, с. 36–38].

Функцією інтелектуальних умінь є забезпечення аналізу вихідної ситуації (об'єкта праці), що дає змогу прогнозувати можливі наслідки перетворення ситуації (об'єкта праці), тобто інтелектуальні вміння забезпечують управління професійною поведінкою майбутнього кваліфікованого робітника. Вони створюють орієнтовну основу для виконання практичних дій. Інтелектуальні вміння є узагальненими і на відміну від навичок порівняно легко переносяться в нові виробничі умови та ситуації. Це визначає специфічність умов їх формування. Інтелектуальні вміння, залежно від особливостей і конкретних умов професійної діяльності, формуються в процесі розв'язання виробничо-технічних завдань. Оскільки в межах кожної професії буде своя система виробничих завдань, свої способи і показники ефективності їх розв'язання, то педагог професійного навчання (майстер виробничого навчання) перш, ніж знайомити учнів з тим чи іншим виробничим завданням повинен виділити основні інтелектуальні вміння, які необхідно сформувати в учнів. Найбільш узагальненими інтелектуальними вміннями, притаманними будь-якій професії, є: вміння планувати, контролювати, оцінювати процес і результат виконуваної роботи. Наприклад, уявлення токаря під час планування технологічного процесу ґрунтуються на уявленні про кінцевий результат (продукт праці). Він визначає раціональну послідовність дій виготовлення деталі, здійснює уявне порівняння можливих варіантів обробки (аналіз креслення заготов-

ки і готової деталі), обирає найбільш оптимальний варіант із всіх можливих. Всі ці дії необхідно спочатку виконати мислено, а вже потім приступити до їх практичного виконання. Тому, щоб випускник професійно-технічного навчального закладу був професійно мобільним він повинен бути навчений технологічного планування, у нього має бути сформований особливий тип мислення, що потребує спеціальної теоретичної і практичної підготовки. Проблемі технологічного планування значна увага приділялася С. Батишевим, який зазначав, що майстер повинен привчати учнів ніколи «не приступати до роботи без попередньо продуманого плану її виконання» [31, с. 397].

Аналогічні дії майбутній токарь має виконати з метою формування умінь контролювати та оцінювати процес і результат виконуваної роботи. Наведемо для прикладу варіанти діагностичних завдань до теми «Обробка зовнішніх циліндричних і торцевих поверхонь»:

1. При обточуванні зовнішньої циліндричної поверхні утворювана стружка іноді сходить у напрямку до токарного патрона, який обертається. Назвіть причину цього явища.

2. Обточуючи циліндричну заготовку, токарь почує своєрідне гудіння. Дайте відповідь на запитання: а) які причини появи такого звуку? б) до чого може призвести в процесі обточування деталі неврахування такого явища? в) якими повинні бути подальші дії токаря? [366, с. 233].

Оволодіння всіма тонкощами майстерності при одночасному досягненні високої якості й високого темпу роботи свідчить про високорозвинені професійні вміння виконувати різноманітні сенсорно-моторні й розумові дії, що характеризують трудову діяльність токаря, яка є складовою його професійної мобільності.

Виконання опоряджувальних робіт передбачає підготовку кваліфікованого робітника з професії «опоряджувальник будівельний». Відповідно до освітньо-кваліфікаційної характеристики випускника професійно-технічного навчального закладу майбутній професійно мобільний кваліфікований робітник з професії «опоряджувальник будівельний» повинен виконувати відповідні виробничі функції та володіти вміннями щодо вирішення типових та спеціальних професійних завдань.

Опоряджувальнику будівельному необхідно володіти набором інтелектуальних і сенсорно-рухових умінь та навичок, рефлексією, що забезпечують виконання ним відповідних виробничих функцій. Відповідно до Державного стандарту професійно-

технічної освіти (ДСПТО 7514-2008) до професійних функцій опоряджувальника будівельного відносять: підготовчі, організаційні, технологічні і контрольні [130].

Для реалізації підготовчої функції (отримання документації; добір необхідного робочого контрольно-вимірювального інструменту, пристроїв та інвентарю; організація робочого місця; встановлення риштувань та помостів; перевірка справності засобів малої механізації, випробовування їх роботи на холостому ходу; добір і отримання необхідних матеріалів) майбутній кваліфікований опоряджувальник будівельний повинен уміти читати будівельні креслення; виконувати розумові дії без опори на матеріальні носії інформації при доборі необхідного контрольно-вимірювального інструменту, матеріалів; мати добрий окомір, спостережливість при встановленні риштувань і помостів та ін.

Для реалізації технологічної функції опоряджувальник будівельний повинен добре володіти інтелектуальними вміннями (наприклад, використовувати професійну термінологію, бути спостережливим, уміти планувати технологічний процес); сенсорними вміннями (наприклад, визначати візуально рівність поверхні, розрізнати і поєднувати кольори, визначати густину розчинів та ін.), моторними вміннями (наприклад, уміти працювати шпателем, валиком, щітками, пензлями), рефлексією (поряд зі знаннями використовуваних ним будівельних матеріалів, повинен знати й ті матеріали, які використовують бригади в попередніх чи в наступних технологічних циклах чи процесах). Тому під час вивчення «Матеріалознавства» вимоги щодо ґрунтовності знань різних матеріалів неоднакові (для поглиблення знань матеріалів, з якими частіше доведеться майбутнім опоряджувальникам працювати варто звернути увагу на якість підготовки та проведення лабораторних робіт та самостійну роботу зі зразками будівельних матеріалів) [85].

Контрольна функція (перевірка якості підготовки поверхонь під обштукатурення, якість матеріалів, якість та послідовність технологічних процесів, якість виконаних робіт; перевіряє стан та правильну експлуатацію інструментів, устаткування та засобів механізації) передбачає сформованість інтелектуальних умінь, вміння оцінювати процес і результати виконуваної роботи. Для реалізації контрольної функції майбутньому професійно мобільному опоряджувальнику будівельному необхідно бути здатним до рефлексії, щоб уміти виділяти етапи власної успішної чи неуспішної роботи та способів виконання роботи; уміти абстрагува-

тися, щоб порівняти результати роботи з еталоном, виділити деякі ознаки, узагальнити їх і проаналізувати.

Організаційна функція передбачає визначення мети та порядку роботи (організація ведення технологічних процесів відповідно до вимог безпеки праці; забезпечення технологічної послідовності виконання робіт); здійснення самоконтролю (фактичний облік виконаних робіт за встановленими нормами). Реалізація цієї функції передбачає наявність інтелектуальних умінь (здатність планувати технологічний процес, спостерігати і контролювати дотримання вимог безпеки праці; уважність, відповідальність при виконанні облікових робіт). Тому для формування професійно мобільного кваліфікованого опоряджувальника будівельного є важливим під час вивчення «Матеріалознавства», «Спецтехнології» та виробничого навчання сформувані інтелектуальні, сенсорні та моторні уміння (наприклад, передбачувати можливий вплив на навколишнє середовище технологій виробництва, переробки та збереження; уявляти, які хімічні та фізичні процеси відбуваються під час обробки, переробки та застосування матеріалів; уміти працювати з різними матеріалами, пристосуваннями та ін.); використовувати в роботі досягнуті раніше результати (здатність до рефлексії); оцінювати і коригувати плани (уміння здійснювати аналіз).

Сучасні тенденції соціально-економічного розвитку України вимагають підготовки кваліфікованих професійно мобільних робітників для сфери послуг. Розглянемо особливості формування професійно мобільного кваліфікованого кухаря, який також повинен володіти інтелектуальними, сенсорними та моторними уміннями, проте особливості їх розвитку є відмінними від особливостей розвитку токаря і будівельника. Це пояснюється тим, що сучасний кухар повинен добре володіти не тільки основами своєї професії, а й рідною мовою і бути здатним, враховуючи туристичні ресурси окремих регіонів, до оволодіння і володіння іноземною мовою.

Для виконання професійних функцій кухар має володіти спостережливістю, вміти самостійно планувати, виконувати і перевіряти роботу у сфері своєї діяльності. Формування професійно мобільного кухаря потребує не тільки його здатності правильно виконувати всі прийоми та технологічні операції під час приготування страв з м'яса, риби, сушів, соусів, закусок, солодких страв, виробів з дріжджового, прісного, здобного тіста в різних закладах ресторанного господарства, а й критично мислити, бути



креативним при виконанні роботи. Йому мають бути властиві добре розвинені сенсорні уміння порівнювати способи приготування страв, технології, смакові якості, зовнішній вигляд страв, узагальнювати і аналізувати та робити висновки і вносити пропозиції (це потребує абстрагування, аналізу, синтезу), щоб, спираючись на відомі положення, способи, визначити важливі складові ситуації або ж обрати подальші дії. Уміння планувати технологічний процес формуються під час складання технологічних схем приготування страв, перерахунку сировини, визначення відсотка витрат в продуктах під час холодної та теплової обробки як опорою на матеріальні носії інформації (використання збірника рецептур та інших нормативних документів), так і без опори на матеріальні носії інформації.

Для кухаря досить важливими є моторні уміння (при обробці риби, м'яса, овочів, виконувати нарізування різними способами; працювати з пристроями малої механізації тощо).

Враховуючи сучасні обсяги інформації, професійно мобільний кваліфікований кухар повинен уміти самостійно працювати з інформацією, виділяти з неї головне і другорядне і тим самим раціонально використовувати свій робочий час, підвищувати власний професійний рівень.

Для професійно мобільного кваліфікованого кухаря досить важливим є володіння психологічними знаннями (відпускаючи страву, «бачити» настрій своїх відвідувачів, виявляти емпатію, розуміти їх емоційний стан, визначати соціальний статус і походження) та комунікативними уміннями. Для їх формування та розвитку доцільно використовувати на заняттях зі спеціальних дисциплін та виробничого навчання ігрові ситуації, максимально наближені до реальних виробничих умов.

Важливою галуззю сфери обслуговування є швейна, що потребує професійно мобільних кваліфікованих кравців, які за індивідуальним замовленням або в бригаді виготовляють швейні вироби: інтер'єрного призначення, господарсько-побутового асортименту, чоловічий, жіночий і дитячий верхній та легкий одяг з тканин, трикотажного полотна, нетканих матеріалів (в тому числі робочий та спортивний одяг), одяг зі шкіри та хутра; моделі та зразки; бере участь у запуску нових моделей у виробництво; здійснює експлуатацію та регулювання універсальних та спеціальних швейних машин, в тому числі з електронними системами управління. Розглянемо особливості формування майбутнього професійно мобільного кравця. Згідно з професійними функція-

ми кравець повинен володіти інтелектуальними, сенсорними та моторними вміннями.

Інтелектуальні вміння виявляються у виробленні в учнів умінь визначати окремих операції, формувати модель усвідомлених дій. Наприклад, при виконанні ручних робіт (виконання ручних стібків і строчок) важливе значення мають сенсорно-моторні вміння, а саме: спостережливність, уважність та достатня зорово-моторна реакція. При уважному розгляді та вивченні прийомів ручних, машинних, волого-теплових та інших операцій можна помітити певну повторюваність прийомів у різних операціях. Наприклад, прямі стібки і строчки вивчають від простого до складного у такій послідовності: зметування без посадки, заметування, зметування з посадкою, наметування, виметування, копіювання. Рухи правої руки у всіх стібках будуть майже однаковими: вказівний і великий пальці утримують голку в процесі шиття, середній палець з наперстком проштовхує голку в тканину справа наліво. І тільки кут нахилу кисті руки змінюється в залежності від розміщення деталей [363, с. 124–126]. Отже, володіння вміннями спостерігати, аналізувати та узагальнювати сприятиме формуванню професійно мобільного кваліфікованого кравця. Важливе значення для кравця при виконанні робіт має володіння лінійним окоміром, тактильною чутливістю, зоровою пам'яттю, здатністю до розпізнавання кольорів тощо.

Серед професій, що з'явилися зовсім недавно, популярною є оператор комп'ютерного набору. Майбутній кваліфікований робітник комп'ютерного профілю повинен бути професійно мобільним, адже він має справу з технікою і технологіями, які дуже швидко оновлюються. Він мусить володіти інтелектуальними вміннями, оскільки працює з базами даних на комп'ютерному устаткуванні, готує його до роботи, оперує з файлами, працює з текстами, повинен своєчасно виконати коригувальні дії в разі появи недоліків у роботі устаткування тощо.

У майбутнього оператора комп'ютерного набору повинні бути добре розвинені моторні вміння. Він має постійно удосконалювати вміння та навички роботи з клавіатурою. Для того, щоб дія автоматизувалася, вона спочатку виконується під контролем сенсорних умінь (зорових рецепторів) і потребує певних зусиль для правильного виконання рухів (пальців, рук тощо), а після переходу окремих рухів в стадію навички дія, або її частина вже здійснюється без активного цілеспрямованого контролю. Однак говорити про те, що контроль зовсім відсутній неправильно, адже

він здійснюється шляхом контакту з обладнанням (сенсорні уміння) і, якщо раптом палець втрапив не на ту клавішу, то одразу ж включається зоровий контроль.

Оператор комп'ютерного набору, рухи якого не відпрацьовані до автоматизму, мусить звертати увагу на кожен рух пальців, читати текст, який друкується і стежити за текстом на моніторі, тобто він має володіти уміннями розподілу уваги. Після доведення рухів пальців до автоматизму увага оператора комп'ютерного набору зосереджується тільки на тексті і періодично на моніторі.

Як свідчать результати досліджень, загальними для всіх професій є наскрізні компетенції, до яких варто віднести: розуміння і використання норм законодавства у професійній діяльності і поза нею; розуміння і дотримання нормативних актів про охорону праці й навколишнього середовища; дотримання норм, методів і прийомів безпечного виконання робіт; розуміння і дотримання норм здорового способу життя; розуміння і використання знань з основ професійної мобільності у професійній діяльності та поза нею.

До ключових компетенцій у науці і практиці відносять різні якості і здатності особистості. Так, при підготовці кваліфікованого кравця у проєкті стандарту нового покоління до ключових компетенцій віднесено: володіння достатньою зорово-моторною реакцією та уважністю, лінійним окоміром, стійкістю до монотонності праці, уважністю, терпимістю при виконанні найпростіших трудових операцій; володіння раціональним і ефективним виконання робочих рухів, прийомами підтримки м'язової витривалості, звуковою чутливістю, зоровою пам'яттю, здатністю до розпізнавання кольорів, тактильною чутливістю; здатністю орієнтуватися в часі при виконанні трудових операцій; уміння вчитися; уміння працювати з технічною літературою; здатність ефективно працювати підлеглим; уміння організовувати свою роботу та нести відповідальність за її результати на рівні осмислення та виконання простих трудових операцій; вміння організовувати свою роботу та нести відповідальність за її результати на рівні розуміння та повторення найпростіших трудових операцій; терпимість до різних стилів життя оточуючих; уміння здійснювати пошук необхідної інформації за допомогою фахівця; уміти здійснювати пошук необхідної інформації з різних інформаційних джерел; уміти написати анкету, заяву, резюме; володіти прийомами спілкування в колективі; вміти орієнтуватися в інформаційних потоках, виділяти в них головне і другорядне; вміти ви-

ступати з повідомленнями, коректно вести діалог, ставити питання [237].

Навчально-виробничий процес з підготовки професійно мобільних кваліфікованих робітників має будуватися, щоб заохочувати учнів до критичного мислення та розвитку аналітичних здібностей. З цією метою до змісту навчання всіх дисциплін доцільно включати ситуаційні вправи та завдання, що не передбачають чіткі, недвозначні відповіді; ділові ігри, імітаційне моделювання, тренінги. Відтворення у навчально-виробничому процесі реальних життєвих та професійних ситуацій, які передбачають аналіз та прийняття рішення, дає можливість сформувати певний професійний досвід, розвинути критичність і гнучкість професійного мислення, здатність оперативно приймати самостійні рішення і, безумовно, сформувати необхідні якості професійно мобільного кваліфікованого робітника. Завдання викладача і майстра виробничого навчання – створити таке навчальне середовище, яке забезпечить учням простір для власних думок, мотивуватиме і заохочуватиме їх до оригінального мислення.

Розглянемо особливості організації навчально-виробничого процесу, які найбільш ефективно сприятимуть формуванню майбутнього професійно мобільного кваліфікованого робітника з конкретної професії. Найбільш поширеною формою організації навчально-виробничого процесу є урок. Стосовно загальнотехнічних і спеціальних предметів можна виділити такі структурні компоненти уроку: організаційний момент; перевірка домашнього завдання; повідомлення нового матеріалу; закріплення нового матеріалу; самостійна робота учнів з навчальною, технічною, довідковою літературою; перевірка, облік і оцінка знань, умінь та навичок учнів; домашнє завдання.

Залежно від типу уроку, тобто від основної дидактичної мети заняття, переважними є ті або інші структурні елементи або їх типові комбінації. Викладач у сучасній професійній школі вільний у виборі типу і структури уроку. Головне – щоб було забезпечено високу результативність навчання, виховання і розвитку учнів. Разом з тим, існує небезпека, що в умовах довільного добору структури уроку можуть мати місце порушення закономірностей пізнавальної діяльності учнів, які, в свою чергу, ведуть до зниження педагогічної ефективності уроку.

Розглянемо деякі традиційні типи уроків теоретичного навчання, які класифікуються за основною дидактичною метою.

*Уроки оволодіння новими знаннями*, як правило, включають: організаційний момент; актуалізацію опорних знань учнів; мотивацію пізнавальної діяльності; повідомлення теми і завдань уроку; викладення нового матеріалу; закріплення нового матеріалу; самостійну роботу учнів з навчальною, технічною (журнали, бюлетені, альбоми, креслення, схеми, карти технологічного процесу та ін.) або довідковою літературою; підведення підсумків заняття (відповіді на питання учнів, додаткове роз'яснення окремих питань тощо); домашнє завдання. Основною дидактичною метою таких уроків є сприйняття і первинне засвоєння навчального матеріалу, запам'ятовування основних фактів, понять, закономірностей.

*Уроки закріплення і застосування знань* до своєї структури включають: організаційний момент; перевірку домашнього завдання; актуалізацію опорних знань, необхідних для виконання наступної роботи; повідомлення теми і завдань уроку; виконання роботи учнями (або інші види діяльності учнів); підведення підсумків уроку; домашнє завдання. На таких уроках проводяться фронтальні бесіди з учнями з раніше вивченого матеріалу теми, лабораторно-практичні роботи, розв'язання різних задач, вправи в розробці технологічних процесів, письмові графічні роботи, різні види самостійних робіт із закріплення та систематизації вивченого матеріалу (складання технологічних карток, читання і складання схем, таблиць, креслень, ознайомлення з технічною документацією тощо), виступи учнів з доповідями, рефератами, перегляд кінофільмів тощо. Основною дидактичною метою є повторне осмислення матеріалу, що вивчається; досягнення міцних знань.

*Уроки-повторення (узагальнюючі уроки)* бувають двох видів:

а) розгорнута фронтальна бесіда з вивченої теми, розділу, курсу і виконання учнями під керівництвом викладача узагальнюючих письмових робіт, вправ та інших завдань;

б) оглядово-узагальнююча лекція викладача про вивчений матеріал.

Метою уроків-повторення (узагальнюючих уроків) є систематизація раніше засвоєних знань, усунення прогалин та глибоке усвідомлення основних ідей, провідних питань теми, розділу і навчального предмета взагалом.

Уроки такого типу проводяться під час тематичної атестації учнів, в кінці вивчення теми чи розділу програми, в кінці навчального року. Слід зауважити, що однією із основних вимог до уроку

цього типу є обов'язкове включення до їх змісту нових відомостей і методів навчальної діяльності учнів.

*Контрольно-перевірні уроки (уроки перевірки знань, умінь та навичок).* Метою таких уроків є одержання інформації для обгрунтованої оцінки рівня підготовки кожного учня, вияв рівня усвідомленості та глибини знань, міцності набутих знань, сформованості умінь та навичок. Вони сприяють усуненню прогалин у знаннях і вміннях учнів, подальшому їх вдосконаленню. Контрольно-перевірні включають: організаційний момент; перевірку домашнього завдання; детальне усне опитування з теми, розділу чи курсу загалом; проведення письмових або графічних контрольних робіт, перевірка знань учнів за допомогою контролюючих пристроїв, карток-завдань, оглядових таблиць тощо; підведення підсумків заняття.

*Комбіновані уроки* -- це найбільш поширений тип уроку при вивченні загальнотехнічних і спеціальних предметів. На таких уроках розв'язується цілий комплекс різних дидактичних завдань. Вони включають майже всі структурні компоненти уроку в різних комбінаціях: організаційний момент; перевірка домашнього завдання; актуалізація опорних знань учнів; мотивація їх пізнавальної діяльності; повідомлення теми та завдань уроку; викладення нового матеріалу; закріплення нового матеріалу; самостійна робота учнів; підведення підсумків уроку; домашнє завдання.

У різні часи комбінований урок зазнавав критики через шаблонність і одноманітність своєї структури, низького рівня самостійності і активності учнів. А причина цього в тому, що значна частина викладачів не вміють використовувати його багаті педагогічні можливості. Комбінований характер уроку цього типу дає змогу варіювати структуру заняття, кожен складову наповнювати новим змістом, надаючи неповторності, оскільки такий урок вбирає в себе всі максимально наближені одна до одної ланки навчального процесу (що важливо для забезпечення свідомого і міцного засвоєння знань). Слід зауважити, що урок будь-якого типу (традиційний чи нетрадиційний) повинен мати продуману структуру, детально відображену в плані.

*Урок-гра «Щасливий випадок»* – такий урок доцільно проводити після вивчення великого розділу програми, оскільки він сприяє виявленню знань учнів з усіх тем певного розділу. За своєю структурою він складається з декількох геймів («щасливий випадок», «чорна конячка», «конкурс знавців» та ін.).

*Урок-залік* розпочинається з виклику викладачем до дошки двох учнів. Відбувається взаємоопитування (учні ставлять один

одному питанню і пропонують розв'язати задачі). Цю процедуру повторює наступна пара, а далі група складає залік цим учням, які тепер стали екзаменаторами. Зауважимо, що необхідно попередньо визначити критерії оцінювання рівня знань та вмій учнів (екзаменатори обговорюють їх разом з викладачем). Можна запропонувати інший варіант проведення такого уроку. Створюється залікова комісія з найбільш підготовлених учнів. На столах виставляються таблички з назвами «посади», прізвища, ім'я та по батькові.

Всі питання, що виносяться на залік, ділять на дві частини і записують на дошці у два стовпчики:

- значимі і великі питання;
- менш значимі і менші за обсягом питання.

Голова комісії викликає 4–5 учнів (за кількістю екзаменаторів) і дає кожному по одному питанню з першого стовпчика. Підготувавшись, учні відповідають членам комісії, одержують оцінки, які спочатку записуються на окремих картках, а потім переносяться у спеціальні відомості. Учень, який відповів, повертається до голови комісії, той вручає йому номер питання з другого стовпчика. Знову підготовка і – ще одна відповідь, але вже іншому члену комісії. Далі можна запропонувати задачі або розв'язання проблемних питань. Процедура їх вибору і відповіді повторюється. По трьох оцінках, одержаних кожним учнем, викладач виводить підсумкову.

*Урок-турнір* – метою проведення є повторення вивченого матеріалу (можна проводити із спецтехнології, електротехніки, матеріалознавства, обладнання тощо). Змагаються дві паралельні групи. Урок розрахований на дві години. Готуються до нього декілька днів. Учні об'єднуються в групи консультантів, ерудитів, аналітиків, експериментаторів. Консультанти працюють з відстаючими, аналітики розв'язують ускладненні завдання (одержані попередньо), ерудити готують повідомлення, експериментатори проводять досліди.

Перед уроком столи в кабінеті ставлять рядами так, щоб групи сиділи одна проти одної. Виставляють переносні дошки, вивішують саморобний плакат «Літопис вивчення...» (Далі назва розділу програми з предмета, що вивчається).

Розпочинається урок, пояснюється його мета, обирається журі. Далі фронтальне опитування за питаннями, що їх ставить викладач. По черзі відповідають учні то однієї групи, то другої; журі оцінює відповіді. У цей час аналітики на дошках розв'язують задачі.

Фронтальне опитування закінчується, групи обговорюють розв'язки. Потім пишуть міні-диктант (його мета – перевірка

термінології з теми, якщо є формули, то формул та ін.). Наступний етап – експериментатори з кожного класу показують підготовлені ними досліди, а учні з іншої групи по черзі пояснюють їх, оцінюючи роботу експериментаторів. На другому уроці спочатку заслуховують підготовлені повідомлення, а потім учні діляться на дві групи. Одна група виконує творче завдання, а інша – виконує завдання по картках. Журі разом з викладачем підбиває підсумки уроку і виставляє оцінки.

*Уроки-творчі звіти.* Тема і дата проведення уроку оголошуються за два місяці. До уроку необхідно провести велику творчу роботу: виготовити прилад, розробити проект, провести лабораторне дослідження, написати реферат, взяти інтерв'ю у фахівця тощо. Кожний обирає справу до душі. Працювати можна індивідуально або групою; повністю самостійно або користуючись консультаціями старших. Звіт про діяльність повинен містити обґрунтування (чому обране саме таке питання і така форма роботи), викладення суті, пояснення одержаних результатів і показ їх практичного застосування. Урок будується так: вступне слово викладача, виступи учнів із звітами, їх відповіді на питання однокласників і членів «приймальної комісії» (із викладачів, батьків, представників підприємств, учнів), підведення підсумків.

*Уроки-твори.* За декілька днів до уроку оголошується тема, як правило, присвячена певному питанню програми та її орієнтовний план. Учні пропонуються вдома прочитати конспекти, параграфи в підручнику, а також матеріал додаткових джерел – енциклопедичного словника, статей у журналах, методичних посібників, книг. На занятті учні пишуть твір. На дошці ще раз відтворюється план, на стінах розвішуються таблиці, на демонстраційній стіл виставляються прилади. Твір закінчується складанням задачі та її розв'язком.

*Уроки «мозкової атаки».* Веде урок учень чи учениця. Змагання складається із декількох етапів-конкурсів: розминки (відповіді на питання, знання формул, рецептів, компонентів страви тощо; коли одна команда повністю не відповідає на питання – інша повинна доповнити відповідь); перевірки домашнього завдання з використанням кодоплівки; конкурсу капітанів. «Мозкова атака» тут передбачається як додаткове вирішення проблеми, питання чи задачі. При повторенні великої теми чи розділу: мінімум часу – максимум ідей, в цьому суть «мозкової атаки». Починаючи заняття, викладач формулює головні проблеми, які треба розв'язати. Група ділиться на дві бригади, призначаються ек-



перти. Потім – тренування: члени бригади повинні швидко відповісти на поставлені питання. Наступний етап – «штурм» поставленої проблеми. Кожна бригада одержує індивідуальне завдання і за п'ятнадцять хвилин повинна знайти неординарне рішення. До ідей пред'являються певні вимоги – новизна, простота, надійність, доступність. Бригадири захищають запропоновані бригадами ідеї. Обговорюються варіанти, з них обираються кращі.

*Уроки-заочні екскурсії.* Попередньо готуються комплекти фотографій про справжній стан справ на будівельних об'єктах (підприємстві громадського харчування, швейній фабриці та ін.), де учні проходять практику (складування матеріалу, умови техніки безпеки та виробничої санітарії, якість виконаних робіт тощо). Група розбивається на три бригади, кожна з яких одержує комплект фотографій. Бригади по черзі ведуть екскурсію по «своїх» дільницях будівництва (підприємства громадського харчування, швейної фабрики та ін. Закінчується заняття аукціоном ділових ідей.

*Урок-лекція «Парадокс»* проводиться після вивчення теми. Його мета – повторити матеріал, одночасно сприяти розвитку уваги і критичного мислення учнів. Будеться заняття в основному на вивченому матеріалі, до його змісту включаються помилкові, суперечливі або неточні відомості. Слухаючи лекцію, учні виконують два традиційних завдання – складають план і знаходять в матеріалі відповіді на поставлені питання, а також виконують одне незвичайне завдання – фіксують помилки. Аркуш, на якому фіксуються помилки, перевіряє викладач або учень-лаборант. Один із учнів називає допущену в лекції помилку, викладач відтворює відповідний уривок лекції, після цього під час бесіди виявляється, чому відмічене твердження невірне. Процедура повторюється з кожною неточністю. Роботи оцінюються.

*Урок-консультація* проводиться один раз на тиждень. Дуже важливо чітко спланувати роботу на занятті. Для цього викладач використовує спеціальну таблицю, де виділені графи: час уроку (розподілено похвилинно), діяльність викладача, діяльність учнів. До другої та третьої граф записуються види, теми і зміст роботи (наприклад, номери передбачуваних вправ, завдань, дослідів, назви параграфів і статей в журналах та ін.). В останній колонці запис здійснюється диференційовано – по бригадах. Кожна бригада займається своєю справою. Одна освоює теоретичний матеріал, друга вдосконалює навички розв'язання задач з теми, третя проводить експерименти, четверта працює з додатковою літературою. В таблиці відображено, упродовж якого відрізка

часу уроку, чим займається кожна бригада. Обладнання до уроку – прилади, таблиці, літературу – добирають учні-консультанти.

*Урок-аукціон* передбачає повторення теми в цікавій формі, а також показ практичного застосування знань «на кожному кроці». Урок разом з викладачем готують члени предметного гуртка або більш «сильні» учні. Вони організують збір об'єктів для «продажу», придумують костюми для ведучих, записують музику для супроводу. Структура «уроку-аукціону»: привітання, повторення під час опитування основних питань теми, пояснення правил аукціону, «продаж» восьми предметів, музична пауза, продовження «продажу», музичний фінал, підсумки.

Проходить аукціон так. За демонстраційним столом розміщуються ведучі, перед ними велика дзига, а навколо неї розміщені предмети «продажу». Ведучий запускає дзигу, стрілка зупиняється напроти якогось предмета «продажу». Під час відповіді необхідно вказати на його зв'язок з матеріалознавством, спецтехнологією чи обладнанням, а точніше – з вивченою темою. Називають по черзі, а другий ведучий після відповіді голосно рахує. Виграє той, хто до рахунку «три» останнім дасть відповідь. Можна скористатися для гри дерев'яним молоточком (удари якого підсилюють рахунок). Хто після чергового стуку молотка назвав, сказав потрібне останнім – виграє, а в журнал – дванадцять балів. У формі аукціону можна проводити опитування учнів. На цупких аркушах паперу позначаються «товари» – поняття. Учні – «покупці» повинні викласти все, що знають про цей «товар». Правила аукціону такі: відповідати має право лише той, хто підняв руку, викрики з місця не зараховуються; кожен учасник може сказати не більш як одне речення, той, хто побажає відповісти ще раз, повинен знову підняти руку; оцінку одержує тільки той, хто сказав останнє слово. Відповіді, що повторюються і невірні відповіді не зараховуються; оцінку учень одержує незалежно від того, скільки разів він відповідав під час «торгів». Користуватися підручником не дозволяється.

*Уроки типу «Вечорниці»* доцільно проводити для кравців на заняттях із спецмалювання, народознавства чи спецтехнології, коли відбувається ознайомлення учнів з українським народним мистецтвом оздоблення одягу. На початку уроку демонструються слайди, деталі костюмів. Одна із учениць одягає костюм, постели і сідає за прялку. На дошці – елементи українського костюма, прикраси. Можна малювати чи моделювати з пам'яті, використовуючи свою уяву, фантазію художника. Краще створити фон се-

лянської хати, використавши елементи селянського побуту, які є в народознавчому музеї (серпи, лави, бочки, ряднини тощо). На наступних етапах уроку учениці завершають роботу, супроводжуючи її співом, народними приказками.

Поряд з традиційними методами реалізації взаємозв'язку теорії з практикою (розв'язання завдань з виробничим змістом, застосування міжпредметних комплексних завдань, системи письмового інструктування учнів та ін.) при підготовці професійно мобільних кваліфікованих робітників у професійно-технічних навчальних закладах важливе місце належить *бінарній моделі навчання*: взаємодії двох педагогів – викладача з викладачем або майстром виробничого навчання. На бінарному занятті реалізується значна кількість принципів навчання, але переважними є такі: професійна спрямованість (поєднання різних предметів на основі взаємозв'язку питань, що вивчаються); політехнізм (орієнтація учнів на застосування знань з окремих предметів у виробничій діяльності); взаємозв'язок теорії з практикою, загальноосвітньої і професійної підготовки. Слід зауважити, що методика бінарного заняття відрізняється від методики традиційного заняття тим, що викладач і майстер виробничого навчання ведуть урок з відповідної завершальної теми. Основними характеристиками бінарного заняття є: поєднання теоретичного і виробничого навчання в єдине спільне заняття; наявність подвійної (бінарної) мети – засвоєння знань і практичне їх застосування, формування вмінь та навичок; тісний взаємозв'язок теоретичної і практичної частини заняття; злиття процесу засвоєння знань і процесу формування первинних умінь та навичок, їх взаємовплив; матеріально-технічна і методична забезпеченість одночасного засвоєння знань та вироблення умінь.

Розглянемо поєднання діяльності викладача і майстра виробничого навчання при час проведення бінарного заняття. У бінарній структурі органічно поєднуються особистості викладача, майстра виробничого навчання й учнів, їх взаємодія один з одним і взаємозумовлена діяльність викладання і учіння, в якій виділяються три основні етапи:

- актуалізація;
- набуття нових знань;
- формування вмінь і навичок.

Визначені етапи відрізняються від традиційних тим, що в них бінарне заняття представлене як цілісна психолого-педагогічна система. Розглядаючи структуру на основі системних

уявлень, слід зауважити, що етапи бінарного заняття не ізольовані один від одного, а навпаки, органічно пов'язані між собою. Проте виділення структурних компонентів на бінарному занятті цілком умовне, оскільки засвоєння навчального матеріалу відбувається протягом усього заняття, на всіх його етапах; етапи заняття пластичні й можуть взаємно проникати один в другий. Визначаючи кількість, змісту і послідовність структурних елементів під час підготовки до бінарного заняття, педагогам слід керуватися такими вимогами: структура заняття повинна відображати логічну послідовність навчання, враховувати місце і роль заняття в загальній системі; повинен бути забезпечений тісний взаємозв'язок між структурними елементами заняття (тривалість кожного з них визначається змістом матеріалу та роллю кожного структурного елемента в досягненні загальної дидактичної мети заняття); заняття не повинні бути одноманітними, але не слід і перевантажувати їх різними елементами; структура заняття має бути гнучкою, щоб викладач міг використовувати різні варіанти цих елементів залежно від реальних умов.

Отже, у процесі проведення бінарного заняття є можливість здійснювати єдиний підхід до розв'язання проблем, що виникають, і дотримання єдності вимог до учнів під час навчально-виробничої діяльності. Під впливом інтересу, викликаного спілкуванням у системі «викладач – майстер виробничого навчання – учень» активніше відбувається сприйняття навчального матеріалу, активізується емоційна і логічна пам'ять, інтенсивніше працює уява. За допомогою формування політехнічного способу мислення забезпечується політехнічна спрямованість теоретичного навчання з продуктивною працею, а переплетення загальноосвітніх предметів із спеціальними дає інформацію практичного значення і сприяє засвоєнню нових знань шляхом накладання на канву майбутньої професійної діяльності учнів. Бінарні заняття сприяють формуванню професійно мобільного кваліфікованого робітника – учні вчать користуватися теоретичними знаннями в різних нестандартних виробничих ситуаціях; в умовах, коли необхідно оперативно і виважено прийняти єдине правильне рішення.

Виробниче навчання передбачає оволодіння учнями знаннями, вміннями та навичками планування й здійснення виробничої діяльності, оволодіння професійною майстерністю; формування готовності до оволодіння новою технікою і технологією виробництва; розвиває розумові й фізичні сили, творчі здібності, ініціативу, раціональні прийоми мислення, пізнавальну активність і само-

стійність, культуру навчально-виробничої праці, увагу, спостережливість, волю, настирливість у досягненні мети; виховує повагу до праці, до своєї професії, колективізм, дружбу, взаємодопомогу, дисципліну, добросовісність, відповідальність, ініціативу, бережливе ставлення до обладнання, матеріалів, інструментів.

На уроці теоретичного навчання доцільним є використання ділових і рольових ігор, змагання. Для цього група ділиться на команди з урахуванням рівня сформованості інтелектуальних умінь учнів. Капітанів команд учні обирають самостійно. Для розминки викладач готує 10–15 питань з попередніх тем. Другий етап може передбачати виконання більш складного завдання (в рисунках, схемах, кресленнях та ін.). Третій етап може передбачати часткове відновлення технологічного процесу (складання технологічної карти). Четвертий етап може бути пов'язаний з розв'язанням проблемної ситуації (усунення неполадок обладнання, виявлення причин появи несправностей, допущених дефектів тощо).

В основу виробничого навчання учнів покладено операційно-комплексну систему, яка включає: тренувальні вправи, тобто виконання окремих рухів и прийомів, які відтворюють певну операцію; вправи з поєднання засвоєних прийомів і операцій, тобто комплексне вивчення рухів і прийомів, які відтворюють операцію; вивчення і засвоєння декількох основних операцій, які становлять певний ступінь в оволодінні професією; послідовне комплексне застосування декількох вивчених операцій при виготовленні не складних, але типових для певної професії виробів; самостійне виготовлення учнями предметів навчально-виробничого характеру з використанням все більшої кількості операцій, що вивчаються, у більш складних комплексах. У такий спосіб учні планомірно оволодівають професією відповідно до вимог освітньо-кваліфікаційної характеристики і навчальної програми.

Урок виробничого навчання – організаційна форма, яка забезпечує розв'язання єдиного дидактичного завдання всією групою учнів в однакових навчально-виробничих умовах (навчально-виробничих майстернях, навчально-виробничих цехах, навчальному господарстві тощо). В теорії та практиці виробничого навчання його умовно поділяють на чотири періоди (вступний, підготовчий, період оволодіння спеціальністю і завершальний). Враховуючи зазначене, ми дотримуємося класифікації уроків виробничого навчання за змістом, що не передбачає виділення в них провідних дидактичних цілей і завдань.

На *вступному уроці* учні ознайомлюються з особливості професії, навчальними майстернями, характером і змістом робіт, що будуть виконуватися в процесі навчання, правилами поведінки, виробничої санітарії і техніки безпеки в навчальній майстерні, з підприємством-замовником (базовим підприємством). Варто зауважити, що пояснення на уроці повинні бути дохідливими, а демонстрації – яскравими.

*Урок вивчення трудових прийомів і операцій передбачає* формування в учнів початкових умінь правильно і якісно виконувати прийоми і способи виучуваних операцій у різних поєднаннях за зразком і рекомендаціями інструкційних, технологічних, інструкційно-технологічних карт. Основою для формування в учнів прийомів і способів виконання трудових дій є показ їх майстром виробничого навчання. На занятті рекомендується використовувати різноманітну технічну документацію (креслення виробів, інструкційні, технологічні, інструкційно-технологічні карти, карти контролю якості продукції, карти домашнього завдання тощо), виконувати спеціальні вправи на відпрацювання складних трудових прийомів, правильність виконання навчально-виробничих робіт тощо.

*Уроки формування умінь та навичок при виконанні простих комплексних робіт*, як правило, проводять у кінці підготовчого періоду і на початку періоду оволодіння спеціальністю. На цих уроках закріплюються і вдосконалюються уміння учнів виконувати прийоми і способи праці, які є типовими для освоюваної професії, у різних поєднаннях робіт комплексного характеру, що включають вивчені раніше операції. Майстер виробничого навчання демонструє учням лише нові, незнайомі раніше трудові прийоми і способи дії. На таких уроках широко використовується різна технічна документація (інструкційні, технологічні, інструкційно-технологічні карти тощо); особлива увага звертається на правильність і точність виконання операцій, якість виконаної роботи.

Характерним для *уроків формування умінь та навичок при виконанні складних комплексних робіт* є формування умінь та навичок виконання типових для професії навчально-виробничих робіт, які поєднують раніше вивчені технологічні операції і способи дії. З метою формування професійної самостійності, майстер виробничого навчання на таких уроках учить учнів планувати навчально-виробничу роботу, виховує технічну культуру, стимулює самостійність учнів у користуванні технічною документацією. У такий спосіб здійснюється перехід від виконання робіт за

запропонованою майстром методикою до самостійного планування учнями трудових процесів.

*Контрольно-перевірні уроки* сприяють планомірному визначенню рівня сформованості професійних умінь та навичок учнів. Змістом таких уроків є виконання контрольних, перевірних робіт. Учні на уроці надається повна самостійність у плануванні та здійсненні самоконтролю перевірних і контрольних робіт.

Кожний тип уроку має свою специфічну структуру. Під структурою розуміють певну послідовність кроків, етапів діяльності майстра виробничого навчання і учнів, спрямованих на виконання навчально-виробничих завдань уроку. Всі структурні елементи орієнтовані на досягнення основної мети уроку загалом, проте кожний елемент уроку має свою будову і зміст, які визначаються пізнавальними, навчально-виробничими завданнями на кожному етапі.

В уроці виробничого навчання розрізняють зовнішню і внутрішню (дидактичну) структуру. Зовнішня структура охоплює: вступний інструктаж; поточний інструктаж (виконання вправ і самостійну роботу учнів) і заключний інструктаж. Внутрішня дидактична структура містить актуалізацію опорних знань і досвіду учнів; цільову установку на урок; формування орієнтовної основи дій учнів і відпрацювання нових способів дій; застосування (закріплення, розвиток) засвоєних способів дій; підведення підсумків.

Обидві структури тісно пов'язані між собою. Кожний елемент дидактичної структури необхідно розглядати з позицій діяльності майстра виробничого навчання і учнів. Послідовність структурних елементів в уроці може бути найрізноманітнішою (залежно від змісту і місця уроку в навчальному процесі). Наприклад, вступний інструктаж (елемент зовнішньої структури уроку) містить такі елементи дидактичної структури:

- актуалізацію опорних знань і досвіду учнів;
- цільову установку на урок;
- формування орієнтовної основи дій учнів.

На етапі актуалізації опорних знань і досвіду учнів здійснюється їх опитування за матеріалами спеціальних предметів і попередніх уроків виробничого навчання, повторення відомостей із спеціальних дисциплін за темою уроку; на вимогу майстра учні відтворюють засвоєні раніше прийоми і способи роботи. Діяльність учнів передбачає відповіді на запитання майстра; повторення теоретичних відомостей, правил, вимог; відтворення вивчених прийомів і способів роботи; аналіз технічної та інструктивної документації.

Змістом діяльності майстра виробничого навчання під час цільової установки є повідомлення теми уроку, роз'яснення його мети, демонстрування зразків, наочних посібників, кінофільмів, діафільмів тощо.

Змістом діяльності учнів на цьому етапі є сприймання пояснень майстра, демонстрацій трудових прийомів; запитання до майстра, відповіді на його запитання.

Під час вступного інструктажу на етапі формування орієнтовної основи дій учнів діяльність майстра передбачає: показ і пояснення прийомів, способів і технологічної послідовності запланованої на уроці діяльності учнів (користування інструментами, пристосуваннями тощо); роз'яснення способів контролю і самоконтролю, організації праці, правил безпечної праці.

Змістом діяльності учнів на етапі формування орієнтовної основи їх дій є сприйняття показу і пояснень майстра, рекомендацій інструкційних, технологічних, інструкційно-технологічних карток, пробне виконання трудових дій; самостійне визначення технологічної послідовності способів і режимів виконання завдань.

Зауважимо, що під час вступного інструктажу пояснення і показ поєднуються. Причому, пояснення повинно розкривати смислову і невидиму сторону того, що показують, а не коментувати те, що видно і зрозуміло без слів.

Під час вступного інструктажу мають вирішуватися такі завдання: а) ознайомлення учнів із змістом майбутньої роботи і тими засобами, за допомогою яких її можна виконати (обладнання, інструменти, пристосування та ін.); б) ознайомлення з технічною документацією і вимогами до кінцевого результату (продукту) праці; в) пояснення правил і послідовності виконання роботи загалом і окремих її частин (прийомів, операцій тощо); г) попередження учнів про можливі утруднення, помилки; д) в разі необхідності показ способів самоконтролю за виконанням операцій [392].

Як правило, *вступний інструктаж* має таку типову структуру:

- перевірка знань учнів з матеріалу, вивченого на минулому уроці виробничого навчання (перевірка домашнього завдання);

- актуалізація опорних знань учнів (перевірка з матеріалу, вивченого на уроках спецдисциплін та на попередніх уроках виробничого навчання);

- мотивація пізнавальної діяльності учнів (пояснення характеру і призначення запланованої роботи на уроці з метою викликати їх зацікавленість наступною роботою);



- повідомлення теми і мети уроку;
- пояснення порядку виконання вправ чи самостійної роботи учнями;
- розбір креслень, схем, технічних вимог та іншої інструкційної та інструкційно-технологічної документації; демонстрування зразків, (еталонів) навчально-виробничих робіт, які передбачено виконати;
- ознайомлення учнів з матеріалами, інструментами, приладами, пристроями та іншими засобами виконання робіт, які застосовуватимуться на уроці;
- пояснення і показ раціональних прийомів, способів і послідовності виконання завдань, а також способів контролю якості роботи;
- аналіз типових помилок, способів запобігання їм та їх усунення;
- пояснення і показ способів раціональної організації робочих місць під час виконання завдань;
- вивчення чи повторення правил безпеки праці;
- пробне виконання учнями прийомів робіт, показаних майстром (закріплення і перевірка засвоєння учнями вступного інструктажу); додаткове повторне пояснення і показ прийомів і способів роботи;
- підведення підсумків вступного інструктажу, оголошення критеріїв оцінок наступної роботи;
- видача завдань і розподіл учнів по робочих місцях.

Доцільно звернути увагу на таке, що якщо тема вивчається протягом двох і більше уроків, то на першому з них проводять інструктування з усієї теми, перед учнями розкривають перспективні завдання, ставлять мету, вказують, яким має бути кінцевий результат і чого повинні навчитись вони на уроці.

*Поточний інструктаж* як структурний компонент уроку виробничого навчання включає різні види інструктування:

- поточний інструктаж (керівництво майстра при виконанні учнями вправ) проводиться по ходу виконання учнями практичної роботи; він, як правило, може бути індивідуальним, груповим або колективним;
- індивідуальний поточний інструктаж (здійснюється під час обходу майстром робочих місць учнів);
- груповий поточний інструктаж (проводиться для двох – трьох учнів, які роблять однотипні помилки);

– колективний поточний інструктаж (проводиться одночасно для всієї групи шляхом повторного пояснення і показу прийомів роботи у тих випадках, коли у більшості учнів виявились однотипні помилки і утруднення в роботі).

У процесі поточного інструктажу майстер виробничого навчання здійснює цільові обходи робочих місць учнів.

*Метою цільових обходів* може бути: перевірка правильності організації робочих місць і дотримання правил техніки безпеки; перевірка правильності виконання учнями трудових прийомів і дотримання технологічного процесу виконання робіт; перевірка вмінь користуватися технічною і технологічною документацією (кресленнями, схемами, інструкційними, технологічними, інструкційно-технологічними картами тощо); надання допомоги учням в налагодженні обладнання; перевірка ходу виконання робіт (міжопераційний контроль) і надання допомоги учням; прийом і оцінка робіт.

*Заключний інструктаж* – структурний компонент уроку виробничого навчання. Його основна мета – підведення підсумків уроку. Він має декілька дидактичних і виховних цілей: об'єктивна оцінка результатів колективної і індивідуальної праці в групі, виявлення кращих учнів та їх заохочення, виявлення загальних та індивідуальних помилок при виконанні тих чи інших трудових операцій та способів їх усунення тощо. З урахуванням особливостей професійної діяльності токаря, для формування професійно мобільного майбутнього токаря доцільно буде використання у навчально-виробничому процесі фрагменти ділових, рольових ігор, тренінгів, методу проєктів, «мозкового штурму», проблемного методу, методу вправ.

Фрагмент ділової гри можна провести, наприклад, на етапі актуалізації опорних умінь учнів (розминка). З цією метою можна: використати міжпредметні зв'язки (матеріалознавство, охорона праці, спецтехнологія і виробниче навчання); обговорити проблеми використання нових матеріалів або інструментів, причини появи дефектів тощо; організувати змагання учнів на краще виконання вправ чи операцій. Обговорення проблеми можна проводити методом «мозкового штурму».

Під час виконання самостійної роботи можна провести змагання між бригадами або окремими учнями. Для обліку дій розробляється «Індивідуальна карта учня», до якої вносяться критерії, за якими оцінюватимуть дії учнів. Критеріями таких змагань може бути: правильна організація робочого місця; швидкість

вибору найбільш доцільного інструменту або пристосування; якість виконання вправ (дотримання стандартів якості); уміння аналізувати власні дії і дії своїх одногрупників; кількість варіантів виправлення допущених помилок при виконанні завдань. Виграє той, хто якісно виконає всі дії. Самостійна робота дає величезні можливості для реалізації учнем відповідальності за якість професійної підготовки залежно від власних зусиль. У процесі заключного інструктажу теж можна запропонувати учням фрагмент гри. Для цього можна запропонувати такі завдання: оцінити виконану роботу, проаналізувати якість її виконання; розіграти проблемну ситуацію, інсценувати фрагмент «Здача готової продукції відділу технічного контролю (ВТК)».

Отже, одним із завдань формування професійно мобільного кваліфікованого робітника є формування професійних, наскрізних та ключових компетенцій. З цією метою у процесі професійного навчання у професійно-технічному навчальному закладі в учнів необхідно формувати і розвивати інтелектуальні уміння (спостерігати, порівнювати, аналізувати, узагальнювати, робити висновки, планувати, визначати якість роботи тощо), які сьогодні набувають все більшої значущості і є показниками кваліфікації і майстерності робітника. Треба більше розвивати сенсорні уміння (володіння достатньою зорово-моторною реакцією, лінійним окоміром, звуковою чутливістю, тактильною чутливістю та ін.) і потрібні токарю, і кравцю, в меншій мірі – будівельнику (проявляються в різних професіях не в однаковій мірі). Вид і якість моторних умінь теж виявляється по-різному в різних професіях.

Найважливішим в організації професійної підготовки майбутніх професійно мобільних кваліфікованих робітників є активна, спрямована на практичну діяльність позиція учня, за якої він стає ініціатором пошуку знань, набуття нових умінь та навичок і всього спектру якостей, необхідних йому, щоб стати професійно мобільним кваліфікованим робітником.

#### **4.4. ФОРМУВАННЯ КЛЮЧОВИХ КОМПЕТЕНЦІЙ УЧНІВ У НАВЧАЛЬНО-ВИРОБНИЧОМУ ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ**

В умовах глобалізаційних та інтеграційних процесів, динамічних змін на ринку праці кваліфікований робітник має усвідомлювати необхідність постійної готовності до професійного вдосконалення, швидкої адаптувати до умов, що змінюються, гнучко взаємодіяти із різноманітними професійними й соціальними системами й суб'єктами. Зростаючі обсяги й складність інформації вимагають від нього вміння оперативного оновлювати свої знання. Безперервна змінюваність умов, зростання вимог до якості професійної діяльності змушують кваліфікованого робітника протягом трудового життя підвищувати рівень освіти й кваліфікації, міняти місце роботи, а часом навіть професію.

Система професійно-технічної освіти має враховувати вимоги ринку праці, які пов'язані не стільки зі зміною технологій, скільки із зміною затребуваних і необхідних людині для роботи і життя якостей. Інакше кажучи, щоб сьогодні бути успішним й затребуваним на ринку праці, кваліфікований робітник мусить володіти певними особистісними якостями – бути рухливим, готовим до будь-яких змін, уміти швидко й ефективно адаптуватися до нових умов, тобто бути мобільним. Стихійно, спонтанно такі якості виникають далеко не у всіх людей. Професійна школа, що орієнтується тільки на знання, з точки зору запитів світу праці, є застарілою. Актуальності набула цілеспрямована підготовка майбутнього кваліфікованого робітника до життя в сучасному стрімко змінюваному світі шляхом формування професійної мобільності як особливої особистісної якості.

Проведене нами дослідження показало, що формування професійної мобільності в процесі професійної підготовки буде ефективним, якщо виявлено ключові компетенції, метапрофесійні якості і особливості формування майбутнього професійно мобільного кваліфікованого робітника. Наявність професійної мобільності передбачає готовність кваліфікованого робітника до зміни вико-

нуваних професійних завдань, робочих місць, здатність швидко освоювати нові професії. На думку дослідників (Л. Горюнова, Е. Зеер, Б. Ігошев), можливість здійснення людиною переміщень, змін у своїй професійній діяльності зумовлюється наявністю компетенцій і компетентностей [105, 169, 183]. Іншим, також важливим чинником забезпечення професійної мобільності, Б. Ігошев вважає наявність у людини певних особистісних якостей і здатностей, таких як: соціальна активність (знаходить вияв у готовності брати участь і безпосередньо брати участь у різних громадських заходах, проектах різної змістової спрямованості); висока адаптивність до різних суспільних ситуацій, функціонально різних видів діяльності; креативність, творче перетворення будь-якої ситуації [183, с. 108–109].

Досліджуючи розвиток соціально-професійної мобільності андрагога, Ю. Калиновський як критерії оцінки мобільності виділяє: властивості і якості особистості (відкритість світу, довіра до людей і до себе, гнучкість, оперативність, локалізація контролю, толерантність); уміння (рефлексії, саморегуляції, самовизначення, цілевизначення); здібності (бачити і розуміти сутність змін у соціумі; бачити варіативність і альтернативність розвитку ситуації); здатності (конструктивно, продуктивно мислити; проектувати необхідні зміни в мікросоціумі; вирішувати проблеми; адаптуватися до змін) [197, с. 284].

Тож, саме ключові і професійні компетенції спрямовуються на розвиток важливих якостей професійно мобільного кваліфікованого робітника, що сприяють підвищенню продуктивності його професійної діяльності, удосконаленню знань, умінь та навичок, освоєнню основних сучасних виробничих технологій та формуванню професіонала.

Аналіз наукових робіт дає можливість стверджувати, що необхідно розрізняти часто використовувані як синоніми поняття «компетенція» і «компетентність». *Компетенція* – відчужена, заздалегідь задана соціальна вимога (норма) до освітньої підготовки учня, необхідної для його ефективної продуктивної діяльності в певній галузі. *Компетентність* – володіння учнем відповідною компетенцією, що включає його особистісне відношення до неї й предмету діяльності.

Серед компетенцій варто вирізнити освітні, суть яких полягає в тому, що вони моделюють діяльність учня для його повноцінного життя в майбутньому. Наприклад, до певного віку громадянин ще не може реалізувати яку-небудь компетенцію, але

це не значить, що її не треба в учня формувати. У цьому випадку ми будемо говорити про освітню компетенцію [176].

Найбільш суттєвими серед різних видів компетенцій для професійно-технічної освіти є ключові і професійні компетенції. Результати багатьох досліджень і наш власний досвід переконують, що важливе місце в структурі професійної мобільності належить сформованості ключових компетенцій. Проблеми формування ключових компетенцій у системі професійної освіти присвячені дослідження А. Гетманської [93] (в галузі середньої професійної освіти) та І. Зимньої [177] (в галузі вищої освіти). Але, перш ніж перейти до їх розгляду, вважали за доцільне уточнити, що донедавна феномен компетентності пов'язувався винятково із професійною компетентністю. Лише наприкінці ХХ століття вперше з'являється новий термін «ключові компетентності», які, на думку авторів «Стратегії модернізації змісту загальної освіти», повинні бути покладені в основу оновленого змісту освіти. Оскільки компетентність учня об'єднує в собі інтелектуальну і навичкову складові, то з огляду це, дефініцією поняття «компетентність» є засвоєний зміст освіти для розв'язання практичних і пізнавальних ціннісно-орієнтованих, а також комунікативних (загалом – життєвих) завдань [467]. Тож, компетентність являє собою інтегральне особистісне утворення. В межах компетентнісного підходу з'являються різні типи компетентностей (професійна, технологічна, інформаційна, актуальна, соціальна, комунікативна та ін.). І кожна з них передбачає готовність індивіда до якихось конкретних дій. В даному разі ми теж говоримо про інтегральний феномен, що поєднує знання, уміння, навички і готовність, але це буде скоріш інструментальний, а не особистісний феномен. Поняття «компетентність» для майбутнього кваліфікованого робітника можна представити як готовність (підготовленість) до виконання тієї чи іншої соціальної ролі: робітника як такого (технологічна компетентність), професіонала у тій чи іншій галузі діяльності (професійна компетентність), члена суспільства (соціальна компетентність), учня (самоосвітня компетентність) та ін. Наприклад, технологічна компетентність передбачає готовність людини зрозуміти, присвоїти і реалізувати інструкцію, алгоритм діяльності; інформаційна компетентність – це готовність і здатність людини систематизувати, критично оцінювати, аналізувати одержану інформацію; комунікативна компетентність передбачає готовність ставити і досягати мети усної і письмової комунікації, одержувати необхідну інформацію, обстоювати свою точку зору;

соціальна компетентність – це готовність і здатність співвідносити свої бажання з інтересами інших людей, продуктивно взаємодіяти з членами групи під час розв’язання загальних завдань тощо. Отже, у всіх випадках, коли ми говоримо про результат освіти, що виявляється в готовності людини ефективно поєднувати свої внутрішні (знання, предметні уміння, навички, способи діяльності, психологічні особливості тощо) і зовнішні ресурси для досягнення поставленої мети, маємо на увазі компетенції (інструментарій). Як суттєві ознаки компетенції Н. Переломова виділяє такі: постійна мінливість (пов’язана зі зміною вимог до успішності дорослої людини у мінливому суспільстві); чітка орієнтація на майбутнє (проявляється у можливості побудови своєї освіти з урахуванням успішності в особистій і професійній діяльності); уміння здійснювати вибір, виходячи із адекватної оцінки своїх можливостей у конкретній ситуації, що пов’язано з мотивацією на безперервну освіту [367].

Безумовно, така постановка питання є актуальною і для професійно-технічної освіти. Конкурентоспроможність особистості на ринку праці, на думку І. Чечель, визначається базовими вміннями і навичками. «Для випускника вони є тим ключем, який відчиняє двері до хорошої роботи і досягнення кращого рівня життя. До базових умінь та навичок належать: уміння вчитися, грамотність, мистецтво спілкування, здатність до адаптації, творче мислення, управління собою, уміння працювати в команді, сумісність, уміння впливати на інших – навички лідера. Все вище перераховане є фундаментом професійної компетенції, тобто професійних знань, умінь, навичок і установок, якими учень повинен володіти як в теорії, так і на практиці, і все продемонструвати у кінці навчання» [528, с. 160]. Суголосною цьому є думка Л. Горюнової про те, що «ключові компетенції виступають як базовий інваріантний компонент особистості сучасного фахівця, який сприяє її успіху у професійній діяльності» [105, с. 132]. Тож, під ключовими компетенціями ми будемо розуміти необхідні якості особистості, які забезпечать майбутньому кваліфікованому робітнику професійну мобільність, захищеність і адаптивність на ринку праці.

Радою Європи як провідні рекомендовані такі компетенції:  
– політичні і соціальні компетенції (здатність брати відповідальність на себе, брати участь у спільному прийнятті рішень, регулювати конфлікти ненасильницьким шляхом, брати участь у функціонуванні і поліпшенні діяльності демократичних суспільних інститутів);

– компетенції, що стосуються життя у багатокультурному суспільстві (розуміння відмінностей, повага один до одного, здатність жити з людьми інших культур, мов, релігій, переконань тощо);

– компетенції в галузі комунікації (володіння усною і писемною мовами, декількома мовами);

– компетенції, пов'язані з інформацією (володіння інформаційними технологіями, усвідомлення можливості їх застосування, здатність до критичного аналізу розповсюджуваної ЗМІ інформацією та реклами та ін.);

– компетенції, пов'язані з формування здатності до постійної самоосвіти як основи неперервної підготовки у професійному плані, досягнення успіху в особистому і суспільному житті [317].

Досвід роботи з розвитку ключових компетенцій у різних країнах переконує, що ключові компетенції – це необхідна умова підвищення якості професійної освіти загалом, формування професійно мобільних майбутніх кваліфікованих робітників зокрема. Теоретичні знання, оволодіння якими тривалий час було головною метою освітнього процесу, нині повинні стати засобом, а знаннева орієнтація професійно-технічної освіти повинна змінитися на компетентісно-орієнтовану освіту, спрямовану на формування у майбутнього кваліфікованого робітника готовності ефективно поєднувати внутрішні (знання, уміння, цінності, психологічні особливості та ін.) і зовнішні (інформаційні, людські, матеріальні та ін.) ресурси для досягнення поставленої мети. Отже, професійно-технічна освіта своїм пріоритетом повинна обрати досягнення нового освітнього результату – формування ключових компетенцій учнів, як складової формування професійно мобільної особистості випускника професійно-технічного навчального закладу. Адже конкурентоздатність на сучасному ринку праці, де за підрахунками фахівців компанії ІВМ, людина змінює професію не менше семи разів за весь період своєї професійної кар'єри, значною мірою залежить від її здатності набувати і розвивати уміння, навички, які можуть використовуватися або трансформуватися стосовно цілого ряду життєвих і професійних ситуацій, освоювати нові технології, принципова зміна яких відбувається один раз на п'ять років. Тож, результатом професійно-технічної освіти в підсумку буде сукупність традиційних результатів плюс результати зі становлення і розвитку ключових компетенцій, що є особливим результатом професійно-технічної освіти, що пов'яже знання та уміння з діями, тобто зі здатністю мобілізувати уміння в конкретній ситуації. В цьому контексті за-



вдання формування в учнів необхідних компетенцій, що мають значення не тільки для обраної ними професії, але й таких, що забезпечують їм гнучкість і здатність до адаптації в соціальному і професійному середовищі, стає найдзвичайно актуальним завданням для професійно-технічних навчальних закладів. Набір таких «ключових компетенцій» мусьє стати необхідним компонентом результатів навчання за професією. Це набуває особливої ваги, оскільки темпи «морального старіння» знань, що постійно зростають роблять неможливим обмеження освіти заздалегідь визначеним терміном, віком або рівнем. Тільки неперервна освіта протягом усього життя може оперативнo і адекватно реагувати на зміни соціально-економічних ситуацій в суспільстві. Як стверджує Л. Горюнова, «виникає проблема формування і розвитку ключових компетенцій у процесі підготовки фахівця і його подальшої трудової діяльності» [105, с. 133]. Практика свідчить, що сучасний ринок праці вимагає від конкурентоспроможного кваліфікованого робітника не тільки володіння спеціальними професійними знаннями, уміннями та навичками, а й ключовими компетенціями.

Тому, основну увагу в нашому дослідженні приділено саме ключовим компетенціям, оскільки їх сформованість, на нашу думку, сприятиме ефективному формуванню професійно мобільного кваліфікованого робітника.

Певний інтерес викликає питання про те, якою повинна бути структура ключових компетенцій. Адже, якщо з одного боку, їх інтегральний характер передбачає в структурі як когнітивну, так і особистісну компоненту, то можемо стверджувати, що учень, оволодіваючи (на основі знань та умінь) будь-яким способом діяльності, набуває особистісного досвіду діяльності. Таким чином у нього формується власний «ресурсний центр», необхідним для формування тієї або іншої компетенції. З іншого боку, компетенції цінні ще й тим, що, будучи набором освоюваних способів діяльності, вони є предметом запиту (роботодавців, самих учнів, батьків, вищих навчальних закладів та ін.), який може бути актуальним деякий час, а потім має коригуватися відповідно до змін соціально-економічної ситуації. У зв'язку з цим варто звернути увагу на те, що ключові компетенції є важливою педагогічною умовою досягнення мети освіти, оскільки завдяки їм учень виступає активним носієм суб'єктивного досвіду [539, с. 96]. Аналіз наукових досліджень, присвячених структурі ключових компетенцій, свідчить, що на сьогодні немає єдиної відпрацьованої їх структури.

Традиційне навчання, як зауважує А. Гетманська, орієнтоване на передачу знань педагогом і їх відтворення цього учнями. Такий підхід обмежує можливість розвитку професійно важливих якостей фахівця і саморозвитку особистості. Для формування ключових компетенцій необхідно обирати таку технологію навчання, за якої учні більшу частину часу працювали б самостійно і вчилися планування, організації, самоконтролю і оцінки своїх дій і діяльності загалом [93]. Однією із таких технологій є модульний підхід, основу якого становить активна навчально-пізнавальна діяльність учнів, що дає можливість індивідуалізувати темп оволодіння знаннями. Нами було зроблено спробу використати модульний підхід в навчанні для формування ключових компетенцій, перелік яких ми визначили в результаті дослідження наукової літератури та ринку праці. До ключових компетенцій ми віднесли такі: спілкування (комунікативні навички і здібності); уміння розв'язувати проблеми (уміння так планувати і виконувати дії, щоб одержати очікуваний результат); співпрацю (уміння здійснювати ефективну взаємодію в команді); саморозвиток (здатність організовувати свою діяльність, самопізнання, самооцінка, критичне та аналітичне мислення); компенсаційна готовність (здатність та вміння самостійно переборювати труднощі, які виникають при засвоєнні нового знання), підприємливість (уміння «продати себе» на ринку праці, уміння проектувати свою діяльність і діяльність інших); володіння інформаційними технологіями (уміння не тільки використовувати відомі технічні програмні засоби обробки інформації, а й здатність до самостійного освоєння нових).

За сімома ключовими компетенціями було розроблено авторський спеціальний курс «Основи професійної мобільності», який складається із чотирьох модулів, а навчальні матеріали до них викладені у навчально-методичному посібнику «Основи професійної мобільності». Особливості цих модульних матеріалів полягають у такому:

1. Враховуючи, що мета – це результат в ідеалі, мету навчання кожної компетенції сформулювали у вигляді результатів. Результат визначає, що саме учень повинен робити освоївши модуль: демонструвати розуміння, визначати, складати, характеризувати. Вже перед початком роботи учень знає, якого результату він повинен прагнути і що повинен продемонструвати (не тільки розповісти, а частіше всього саме зробити), щоб довести, що очікуваного результату досяг.

2. Для опису результату використовуються тільки активні дієслова, що допомагає перевірити і оцінити. Ми вважаємо, що описані у такий спосіб результати є значущими, досяжними, мають практичну спрямованість.

3. Для кожного результату прописані умови і рівень якості виконання дій. Вони описують поетапне просування учня до досягнення результату.

4. Заключним етапом досягнення результатів є демонстрація учнями своєї компетентності та самооцінка власних компетенцій (попередньо навчених цьому). Згідно з таким підходом «ключові компетенції» передбачають оцінювання, яке складається з внутрішньої і зовнішньої оцінки. Внутрішня оцінка передбачає збір учнем власного портфоліо (тека досягнень), складання резюме, бізнес-плану, бізнес-проекту, здійснення самоаналізу і самодіагностики. Зовнішня самооцінка задається і оцінюється зовнішнім органом. При цьому можна використати метод тестування, метод рецензування, метод діалогу учня і оцінювача та ін. [367]. Вимоги щодо виконання таких завдань і самі оцінні матеріали також містяться в структурі модуля. Така оцінка є обґрунтованою, вона є процесом збирання учнями доказів своєї компетентності, що дає змогу усунути суб'єктивізм в оцінці їх досягнень.

5. Навчальні матеріали, включені до навчально-методичного посібника «Основи професійної мобільності», містять необхідний матеріал, який забезпечує учням можливість самостійно працювати з модулем, використовуючи його повністю або ж добираючи з нього фрагменти. В посібнику містяться і пояснення матеріалу і завдання, які учень може виконувати як тренувальні вправи. В ідеалі учень самостійно, не звертаючись по допомогу до викладача, може освоїти те чи інше уміння.

Ключові компетенції можуть виявлятися як самостійні (особистісні) якості або як складова загальної професійної кваліфікації. Тому модулі можуть викладатися в рамках факультативних занять (як окремі предмети) або ж інтегруватися в різні предмети, у тому числі, професійного циклу і розглядатися як необхідні компоненти результатів навчання. Саме вирішенню цього завдання і присвячено спеціальний авторський курс «Основи професійної мобільності», призначений для учнів професійно-технічних навчальних закладів різних типів і форм власності. З огляду на те, що модульний підхід у навчанні передбачає укрупнення навчальних дисциплін і збільшення часу на практичну, індивідуальну та самостійну роботу, то вважається за можливе

об'єднати дисципліни «Техніка пошуку роботи», «Основи галузевої економіки і підприємництва», «Технологія і етика ділових відносин» в єдиний курс «Основи професійної мобільності» і віднести його до загальнопрофесійної підготовки. Пропонований курс може бути використаний також як розширений елективний курс до зазначених дисциплін, оскільки вони переважно є теоретичними курсами, в яких на практичні роботи виділено лише по 2–5 годин (якості професійно мобільного кваліфікованого робітника в процесі вивчення лише теоретичного матеріалу сформувавши неможливо).

Метою курсу є формування й розвиток базових компетентностей, ключових компетенцій та метапрофесійних якостей, як основи професійної мобільності майбутніх кваліфікованих робітників, у навчально-виробничому процесі професійно-технічного навчального закладу на основі сучасних педагогічних технологій. Основними завданнями курсу є: озброєння учнів знаннями основних наукових понять сутності професійної мобільності; підвищення адаптивності учнів, виходячи з їх соціального досвіду, можливостей і психічного стану; розвиток позитивного ставлення молодого фахівця до самого себе та навколишнього світу; розвиток комунікативної, інтерактивної та перцептивної сторін спілкування з метою попередження виникнення комунікативних бар'єрів; розвиток в учнів готовності до професійної мобільності; розвиток якостей, необхідних для професійно мобільного кваліфікованого робітника (комунікативних, ділових якостей, здатності до самопізнання та підприємливості); розвиток умінь та навичок планувати власне майбутнє професійне життя.

Використання інтерактивних методичних засобів дає змогу ефективно вирішувати поставлені завдання курсу і забезпечує формування в учнів необхідних особистісних і ділових якостей, притаманних професійно мобільному кваліфікованому робітнику. Позакласна самостійна робота сприяє закріпленню набутих у процесі практичних занять умінь та навичок з планування майбутнього професійного життя та формування професійно мобільного кваліфікованого робітника.

Контроль якості процесу навчання здійснюється шляхом виконання кожним учнем тренінгових завдань та підсумкового інтегрованого завдання у вигляді розробки бізнес-плану проекту власного професійного простору та творчого звіту (проект, презентація, дослідження тощо) «Я хочу знайти своє професійне місце в житті», що можуть бути публічно захищені та презентовані перед викладачем та учнями.

Програма побудована за модульним принципом і містить чотири модулі. Тривалість курсу розрахована на 54 год. (1,5 кредити за європейськими стандартами). Кожен модуль включає 1–2 оглядові лекції, тому на вивчення теоретичної частини відведено 10 навчальних годин. Переважна більшість годин має бути використана для практичних занять та індивідуальної роботи з учнями. 26 навчальних годин передбачено для практичної діяльності, що проводиться у вигляді ігор, вправ і тренінгів, для роботи з діагностичним матеріалом та 18 годин самостійної роботи.

Програма курсу охоплює тематичний план, перелік знань і вмінь, що мають бути формовані в учнів, найменування і зміст тем, включаючи практикуми, список літератури, використаної при складанні курсу.

Підготовка педагогів до викладання курсу «Основи професійної мобільності» здійснювалась на постійно діючих семінарах при міських (обласних) методичних центрах (кабінетах) на період проведення експерименту, а згодом – на базі установ та інститутів післядипломної педагогічної освіти.

Як уже зазначалося, сучасний етап розвитку професійно-технічної освіти характеризується рядом особливостей. Першою особливістю є постійно зростаючий рівень вимог до професіоналізму випускника професійно-технічного навчального закладу. На цю особливість свого часу звертав увагу ще С. Батишев, який під професіоналізмом розумів високу майстерність з набуття професії, що дає змогу випускникові бути конкурентоспроможним на ринку праці. Професіоналізм забезпечує високу мобільність робітників, їх здатність оперативно освоювати нововведення і швидко адаптуватися [29, 392]. На нашу думку, саме сформованість ключових кваліфікацій є основою професійної мобільності робітника та його адаптаційних можливостей.

Друга особливість полягає в тому, що у майбутнього професійно мобільного кваліфікованого робітника повинен бути сформований високий рівень самоосвітньої компетенції. Слушним нам видається підхід відомого російського педагога О. Новикова, який, розглядаючи першочергові завдання побудови системи неперервної освіти, пропонує концепцію суть якої полягає в тому, що людина в освітньому просторі може мати три «вектори руху»: по-перше, людина, знаходячись на одному і тому ж формальному освітньому рівні, залишаючись, наприклад слюсарем, медсестрою або інженером, може удосконалювати свою професійну кваліфікацію, професійну майстерність (умовно назвемо «вектор руху

вперед»). По-друге, людина може підніматися по щаблях і рівнях освіти – «вектор руху вгору». При цьому людина може послідовно сходити по щаблях і рівнях освіти, або ж якісь рівні і ступені пропускати... По-третє, неперервність освіти також передбачає можливість не тільки продовження, але й зміну профілю освіти, тобто можливість освітнього маневру на різних етапах життєвого шляху, виходячи з потреб і можливостей особистості і соціально-економічних умов у суспільстві (наприклад, змінити спеціальність) – «вектор руху по горизонталі, вбік» [340, с. 201–202].

Розглянемо більш детально останній – третій «вектор руху по горизонталі, вбік» – «можливість зміни людиною на тому чи іншому етапі життєвого шляху, на тому чи іншому ступені освіти галузі діяльності або ж одержання паралельно освіти у двох або декількох освітніх галузях» [340, с. 213]. Стосовно учня професійно-технічного навчального закладу – це може бути набуття інтегрованої або іншої професії. Саме підвищення рівня інтегративності професійної освіти є третьою особливістю сучасних умов. Інтегративність проявляється і в укрупненні професій і у зв'язку фундаментальних і спеціальних знань. Для цього людині необхідна внутрішня можливість здійснення освітнього маневру, виходячи із її потреб і можливостей та соціально-економічних умов. На нашу думку, саме ця внутрішня можливість і забезпечується наявністю ключових компетенцій майбутнього професійно мобільного кваліфікованого робітника.

Четверта особливість сучасного етапу розвитку професійної освіти полягає у зміні орієнтирів в освіті та надання переваги особистісно-орієнтованому підходу. В. Шадріковим розкрито психолого-педагогічний механізм набуття професії, який саме і відображає ці зміни. Як зауважує науковець, на початковій стадії навчання будь-яка професійна діяльність постає перед учнем у формі нормативно-визначеного способу діяльності, який не враховує індивідуальних психологічних особливостей учнів та тих змін, які він може запровадити у професійну діяльність у процесі освоєння професії. На думку науковця, саме за рахунок індивідуальних особливостей суб'єкт перетворює нормативний спосіб у свій власний індивідуальний спосіб діяльності, надає йому ознак індивідуального стилю [532].

Заслугове на увагу думка, що в умовах динамічних змін на ринку праці, кожній людині доведеться все життя вчитися і перучуватися, а тому в кожного випускника професійно-технічного навчального закладу має бути сформована звичка до самостійного

засвоєння знань. З урахуванням цього традиційні форми організації навчання у професійно-технічному навчальному закладі повинні бути модернізованими. На зміну традиційному уроку приходять лекції, семінари, тренінги, індивідуальні та групові консультації, ділові ігри, робота в групах, бригадах, широкого розповсюдження сьогодні набуває навчальне проектування. При цьому основний акцент слід робити на самостійній роботі учнів. Це можливо лише за умови запровадження модульного навчання.

Принципово змінюється і роль викладача (майстра виробничого навчання). Якщо раніше він йшов попереду учнів, вів їх за собою, то за нових форм організації навчання він ніби-то вказує учням дорогу, пропускаючи їх вперед. Відтак учень одержує наступну порцію навчального матеріалу, а прийшовши на заняття, одержує консультацію, обговорює, програє, опрацьовує в групі можливості його практичного використання. Як свідчить практика, за традиційного підходу до організації навчально-виробничого процесу, формування в учнів ключових компетенцій здійснюється з деякими утруднення, тоді як за умов використання модульного навчання, тренінгових технологій, ділових ігор це робиться значно швидше, адже набуття компетенцій ґрунтується на досвіді власної діяльності учня – майбутнього професійно-мобільного кваліфікованого робітника. Справді, щоб навчитися працювати – треба працювати. Щоб навчитися спілкуватися – необхідно спілкуватися. Тож, набуття компетенцій значною мірою залежить від активності самого учня. На помилковість думки стосовно того, що розвиток і виховання учнів забезпечуються автоматично за рахунок участі їх в навчальному процесі, вказував К. Ушинський: «моральність не є необхідним наслідком учешності...» [502, с. 31].

Під час вивчення авторського спеціального курсу «Основи професійної мобільності» для розвитку ключових компетенцій учнів ми рекомендуємо використовувати таке: метод навчального співробітництва (робота в малих групах, корпоративне навчання тощо), колективний спосіб навчання, метод прискореного навчання, метод кейсів, експрес-метод, метод проєктів, ігрові методи. Метод навчального співробітництва ґрунтується на принципі позитивного взаємозв'язку та спільній роботі учнів. Цей метод у педагогічній літературі ще називають «технологією роботи в групах співробітництва» [379]. Головними чинниками, що забезпечують цей принцип під час роботи в групі є: спільність мети, розподіл ресурсів між членами групи, розподіл ролей, підсумкова

«нагорода» групи за результати роботи. Колективний спосіб навчання («Кожен вчить кожного», «Робота в динамічних парах», «Метод Шаталова-Границької» та ін.) – це інтерактивний метод, оскільки кожен учень має можливість по черзі виступати то в ролі учня, то в ролі педагога. Основа цього методу – особливим способом організоване спілкування. В основі прискореного методу навчання – теорія поетапного формування розумових дій П. Гальперіна. Цей метод передбачає виконання дій зі знаннями з використанням схеми орієнтовної основи діяльності. При цьому методи зусилля учнів спрямовуються не на запам'ятовування навчального матеріалу, а на оволодіння способами діяльності (розумовими, мовленнєвими, перцептивними, фізичними уміннями і навичками виконання практичних дій).

Метод кейсів («case-stady», розв'язування ситуаційних задач, ситуаційний семінар та ін.) передбачає практичне розв'язання конкретних ситуацій. Він розвиває вміння розв'язувати практично орієнтовані проблеми. Як свідчить практика, метод кейсів у поєднанні з навчальним співробітництвом є хорошим засобом розвитку ключових компетенцій. Цінним у плані розвитку ключових компетенцій є експрес-метод, який передбачає конструювання знань з використанням фреймової моделі їх уявлення. Цей метод дає змогу учням оволодіти уміннями організувати й упорядковувати свої знання, тобто управляти ними, працювати з документами тощо.

Сутністю методу проектів є стимулювання учнів до розв'язання конкретних проблем, коли учень ставиться в умови, за яких забезпечується розвиток пізнавальних умінь та умінь самостійно планувати свою діяльність. Оскільки метод проектів передбачає, одного боку, використання різних методів і засобів навчання, а з другого, інтегрування знань та умінь з різних областей техніки, технології, то він є досить ефективним для розвитку ключових компетенцій. Разом з тим, метод проектів передбачає більше самостійної роботи учня (робота з інформаційними, технічними ресурсами та ін.), а переважними формами роботи є індивідуальні і групові. Використання методу проектів змінює і роль педагога: він може бути організатором проекту, керівником проекту, консультантом. Головним завданням педагога є спонукання учнів до роздумів, до самостійної оцінки діяльності, до моделювання різних ситуацій тощо. Навчальні проекти умовно можна розділити на чотири групи:

– за тривалістю виконання: міні-проекти (урок), короткотермінові (3–4 уроки), середньотермінові (1–2 місяці), довготермінові (один навчальний рік і більше);



- за спрямованістю проектної діяльності: інформаційні, рольові, практико-орієнтовані, творчі, дослідницькі;
- за типом інтеграції: монопредметні, міжпредметні;
- за типом ресурсу: телекомунікаційні (орієнтовані на використання Internet-технологій).

Цікавим різновидом комплексного навчального проекту є створення навчально-тренувальної фірми (міні-підприємства). Ми погоджуємося з думкою І. Чечель, стосовного того що навчальні міні-підприємства є не просто однією із активних форм підготовки молоді до професійної діяльності, а й є тією сполучною ланкою між навчальним закладом і сферами соціального, економічного і трудового життя суспільства [528]. Міні-підприємство дає учням реальну можливість пізнати різні сфери діяльності: підприємництво, проектування власної діяльності і діяльності інших, уміння управляти людьми і бути підлеглим, уміння приймати відповідальні виважені рішення, уміння займатися бізнесом з допомогою консультантів. Участь у роботі міні-підприємства сприяє формуванню в учнів відповідальності, ініціативи, навичок співробітництва в колективній діяльності.

Ефективними методами розвитку ключових компетенцій є педагогічні ігрові методи (ділові, рольові, імітаційні, операційні ігри), які забезпечують інтенсивний розвиток таких ключових компетенцій як спілкування, співробітництво, розв'язання проблем тощо. Відпрацювання ключових компетенцій, пов'язаних з пошуком інформації, комунікативних навичок, навичок використання інформаційних технологій тощо є можливим не тільки під час теоретичного навчання, а й під час виробничого навчання та виробничої практики.

На нашу думку, досить ефективною під час виробничої практики є концентрація уваги майстра виробничого навчання і учнів на заходах, що сприятимуть розвитку ключових компетенцій:

- оформлення на виробничу практику здійснюється шляхом співбесіди з роботодавцем, складання та подання резюме;
- самостійний аналіз учнем до початку практики своєї підготовленості, а також планування роботи під час виробничої практики;
- виконання завдань практики, тобто безпосередня робота на робочому місці, а також збір інформації про підприємство (структура, асортимент продукції, посадові обов'язки, рекламні матеріали тощо), проведення анкетування роботодавців з оцінки ринку праці та ін.;

- складання письмового звіту про проходження практики з конкретними аналітичними матеріалами;
- підготовка звіту та звіт на звітній конференції про виробничу практики.

В умовах навчальної виробничої практики доцільно використовувати методи виробничого навчання, що також формують ключові компетенції. Так, метод роботи в групі (бригаді) передбачає, що практичне завдання може видаватися не індивідуально кожному учневі а бригадиру (керівнику групи), у кожного члена групи можуть бути свої обов'язки, які з часом будуть змінюватись.

У вересні маркетингова служба професійно-технічного навчального закладу може провести анкетування учнів випускних курсів, з метою виявлення їх професійних намірів, якому передусе установча лекція «Створення власного професійного простору» до четвертого модуля «Секрети професійно мобільного кваліфікованого робітника» (авторський курс «Основи професійної мобільності»). Відтак проводиться цикл практичних занять, тренінгів, на яких учні вчать техніки пошуку роботи, технології ведення ділових зустрічей, основ ділового спілкування, ознайомлюються з секретами успішного працевлаштування, джерелами інформації про можливості працевлаштування, вчать складати професійне резюме, проектувати свою кар'єру, складати бізнес-план тощо. В процесі засвоєння модуля учні одержують завдання: самостійно знайти собі місце роботи для практики, використавши різні джерела: газети, оголошення в громадських місцях, районні і міський центри зайнятості (без реєстрації), Інтернет (з критичною установкою на одержану інформацію) тощо. Паралельно маркетингова служба працює з можливими роботодавцями (оновлюються контакти з підприємствами, з якими працювали раніше, налагоджуються нові контакти). Після того, як учень по телефону домовляється про зустріч, він самостійно відвідує обране підприємство для участі у співбесіді з роботодавцем (за наявності взаємної згоди між керівництвом навчального закладу і роботодавцем). Таким чином, включення учня у соціальне партнерство дає змогу формувати і розвивати ключові компетенції (спілкування, уміння розв'язувати проблеми, налагоджувати співпрацю, саморозвиток, компенсаційну готовність, підприємливість, володіння інформаційними технологіями).

Досить ефективним для формування ключових компетенцій є метод «імітаційної гри». Наприклад, під час проведення імітаційної гри «Виробнича нарада» важливе значення має підготов-

чий етап: за тиждень до проведення гри учням пропонується обрати собі роль або ж вибрати із запропонованих викладачем чи майстром виробничого навчання (головний інженер, головний механік, майстер дільниці, бригадир, інженер з охорони праці, слюсар-ремонтник, слюсар-складальник, токар, шліфувальник, замовник продукції) – кожен обирає роль за бажанням; учнів необхідно зорієнтувати на те, щоб вони добре повторили вивчений матеріал, ознайомилися з необхідною для гри технічною і технологічною документацією, з технічними умовами, можливими дефектами та способами їх усунення; з посадами та посадовими обов'язками; з вимогами, які пред'являються до якості продукції, що випускається та ін. Наряду проводить головний інженер (якщо в процесі гри розглядаються складні виробничі питання, то роль головного інженера може виконувати майстер виробничого навчання). Гру краще проводити після вивчення теми (декількох тем), розділу чи модуля. Завдання для гри повинні мати творчий характер і бути приблизно однакового рівня складності, наприклад розбір і складання опорного конспекту, технологічних схем, визначення властивостей матеріалів тощо. Необхідно враховувати, що вибір типу гри залежить від підготовленості учнів до використання активних методів навчання, від досвіду викладача та майстра виробничого навчання (обов'язково мають бути учасниками гри).

Таким чином, поряд з формуванням професійних компетенцій, в учнів у процесі професійного навчання формуються такі основні навички, як робота в групі, планування роботи, уміння брати на себе відповідальність, тобто формуються базові компетентності, ключові компетенції та метапрофесійні якості. За результатами виробничої практики учні відпрацьовують презентаційні та аналітичні навички, а інформація подається як в усній, так і в письмовій формі. Це теж один із способів формування ключових компетенцій, які розглядаються як основний освітній результат, як інтегровані знання, вміння, здібності, необхідні майбутньому кваліфікованому робітнику, для того, щоб бути професійно мобільним у різних професійних середовищах.

#### **4.5. ІННОВАЦІЙНІ ПЕДАГОГІЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ В НАВЧАЛЬНО-ВИРОБНИЧОМУ ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ**

У практику роботи навчальних закладів різних рівнів і типів стрімко входять нові педагогічні технології. Професійно-технічні навчальні заклади не є винятком. Одна з цільових настанов професійно-технічної освіти – підготовка випускника професійно-технічного навчального закладу до конкурентної боротьби на ринку праці. Виконання такого завдання потребує високого рівня відповідальності як педагогів, так і учнів, які мусять бути готовими до побудови власної кар'єри. З огляду на те, що глобалізаційні процеси спричинили прискорення темпів розвитку виробництва, майбутні кваліфіковані робітники, одержавши у професійно-технічному навчальному закладі певні знання та здобувши вміння з професії, на практиці потрапляють в ситуацію, коли і знань і умінь не вистачає або вони не відповідають актуальним умовам. Зумовлено це тим, що за період навчання зазнають змін не тільки виробничі технології, а й основні вимоги до робітника певної професії. Тому сьогодні головним завданням професійно-технічного навчального закладу є не тільки надання певної суми знань, професійних умінь і навичок, але й формування потреби і здатності здобувати їх самостійно. Тільки за таких умов можна говорити про підготовку майбутнього професійно мобільного кваліфікованого робітника.

Широка розробка і впровадження педагогічних технологій, на думку дослідників розпочалася у середині 50–60-х років минулого століття, що пов'язують з виникненням технологічного підходу до навчання спочатку в американській, а потім і в європейській школі. Теоретичною базою такого підходу стало програмоване навчання. Пошук відповіді на питання «як учити результативно?» навів вчених на думку як «технологізувати» навчальний процес так, щоб він став виробничо-технологічним з гарантованим кінцевим результатом. Звідси й з'явився в педагогіці новий напрям – педагогічні технології.

Словосполучення «педагогічні технології» досі науковцями і педагогами-практиками тлумачитися по-різному. Саме слово «технологія» походить від грецьких «*techne*» – майстерність, мистецтво, уміння і «*logos*» – поняття, вчення. Дослідження змісту категорії «технологія» показало, що розв'язання проблем, які виникали в різних сферах діяльності людини, здійснювалося на основі різних методів, прийомів, підходів, а їх накопичення сприяло створенню технологій, що відповідали тій чи іншій проблемі. Водночас, нами було виявлено, що вчені з різних галузей знань мають кожний свій погляд щодо поняття «технологія», до того ж воно вживається у поєднанні з іншими поняттями, а саме: спосіб сприйняття і пізнання дійсності (філософія), технологія влади і управління (соціологія), технологій ринкової трансформації і досягнення рівноваги на ринку (економіка), технологія психологічної діагностики (психологія), технологія освіти і педагогічна технологія (педагогіка). У сучасній психолого-педагогічній науці широко використовуються такі словосполучення, як «технологія навчання», «освітні технології», «технології у навчанні», «технології в освіті», «педагогічні технології». За свідченням В. Беспалька, є величезна кількість формулювань (близько трьохсот) в залежності від того, як автори уявляють структуру і складові освітньо-технологічного процесу [38]. Слід наголосити, що важливим результатом технологічного підходу в освіті було те, що він сприяв проникненню в сутність теорії учіння (встановленню закономірностей процесу учіння, дослідженню способів управління пізнавальною діяльністю учнів з боку педагога, побудови пізнавальних дій і розумових операцій учнів у процесі навчання та ін.).

Вперше термін «педагогічні технології» з'явився в освіті порівняно недавно. У 1886 році стосовно навчального процесу його було вжито англійцем Дж. Саллі. У 20-х роках ХХ століття термін «педагогічні технології» згадується в наукових працях із педагогії (М. Басов, В. Бехтерев, О. Ухтомський, С. Шацький та ін.) і визначається як сукупність прийомів і засобів, спрямованих на чітку й ефективну організацію навчальних занять, а також уміння оперувати навчальним і лабораторним обладнанням, використовувати наочні посібники [139, 551]. Досліджуючи можливості оптимального застосування педагогічних технологій у навчальному процесі, відомий педагог-дослідник М. Кларін зауважує, що технологічний підхід до навчання має на меті сконструювати навчальний процес, відштовхуючись від заданих вихідних установок: соціального замовлення, освітніх орієнтирів, мети та зміс-

ту освіти [209]. Технологічний підхід модернізує традиційне навчання на основі переважної репродуктивної діяльності учнів, визначає розробку моделей навчання як організації досягнення учнями чітко фіксованих еталонів засвоєння. В рамках цього підходу навчальний процес орієнтується на традиційні дидактичні завдання репродуктивного навчання, будується як «технологічний», конвеєрний процес з чітко фіксованими, детально описаними очікуваними результатами [206]. За визначенням науковця, педагогічна технологія – це відтворювані способи організації навчального процесу з чіткою орієнтацією на діагностовано задану ціль [207]. На думку науковця, фундаментом педагогічних технологій є програмоване навчання, яке включає повний набір навчальних цілей, добір критеріїв їх вимірювання і оцінки, точний опис умов навчання. Зауважимо, що М. Кларін вважає ідентичними поняття «педагогічна технологія» та «повністю відтворюваний навчальний набір» [209, с. 17]. Отже, М. Кларін протиставляє поняття «технологічне навчання» і «проблемне, творче навчання». Ця думка простежується і в працях Я. Коменського, який співвідносить технологічне навчання з поточною системою виробництва [228].

Аналіз дефініцій поняття «педагогічна технологія» свідчить, що в його зміст автори вкладають різне розуміння:

– «педагогічна технологія – проект певної педагогічної системи, яка реалізується на практиці» (В. Беспалько) [39, с. 5];

– педагогічна технологія – «сукупність методів навчання, що забезпечують реалізацію певної дидактичної системи» (Є. Полат) [379, с. 27];

– педагогічна технологія – системний метод створення, застосування і визначення процесу викладання і засвоєння знань з урахуванням технічних і людських ресурсів і їх взаємодії, що ставить своїм завданням оптимізацію форм освіти (ЮНЕСКО) [593];

– педагогічна технологія – опис процесу досягнення планованих результатів навчання (І. Волков) [79];

– педагогічна технологія – сукупність психолого-педагогічних установок, що визначають спеціальний набір і компоновання форм, методів, способів, прийомів навчання, виховних засобів, які є організаційно-методичним інструментарієм педагогічного процесу (Б. Лихачов) [270];

– педагогічна технологія містить узагальнення, представлене трьома аспектами: науковим (вивчення і розробка цілей, змісту і методів навчання і проектування педагогічних процесів); процесуально-описовим (опис (алгоритм) процесу, сукупність цілей, зміс-

ту, методів і засобів для досягнення планованих результатів навчання); процесуально-дієвим аспектом (здійснення педагогічного процесу, функціонування всіх особистісних, інструментальних і методологічних педагогічних засобів) (Г. Селевко) [436].

З огляду цього, можна сказати, що педагогічна технологія – це система методів, прийомів, засобів і форм організації навчально-виробничого та виховного процесу, об'єднаних єдиною концептуальною ідеєю, метою і завданнями, що забезпечує задану сукупність умов для навчання, виховання, розвитку і набуття досвіду учнями, і гарантоване одержання заздалегідь визначеного позитивного результату. До головних ознак педагогічної технології науковці (Г. Селевко, І. Татаріна) відносять діагностичне цілевизначення, концептуальність, корекцію, цілісність, гарантоване досягнення мети, системність, керованість, можливість відтворення іншими педагогічними працівниками [436, 488, с. 171].

Цікавий, на нашу думку, підхід до розуміння структури педагогічної технології запропонував Р. Шаймарданов. На думку науковця, педагогічна технологія має чотири рівні:

1. Концептуальний рівень (базовий рівень головної ідеї, що лежить в основі певної технології).

2. Технологічний рівень (переведення головної ідеї на законмірності, принципи, правила організації процесу навчання і переведення на рівень визначення складу і структури управління технологією).

3. Процедурний рівень (способи, дії, операції, уміння, навички, прийоми).

4. Технічний рівень (забезпечення описаних процедур технології управління різноманітними засобами, починаючи з дидактичних, технічних засобів і закінчуючи суто психологічними діями) [534].

На думку В. Беспалька, відтворюваність і ефективність будь-якої технології залежить від її системності й структурованості, і в цьому сенсі норми проектування технології виступають визначальним чинником стосовно її ознак [39]. Г. Селевко пропонує перелік якостей технології й вводить такі критерії технологічності: концептуальність, системність, керованість, ефективність, відтворюваність [436]. На рис. 4.1 схематично поєднані критерії технологічності педагогічної технології.



Рис. 4.1. Критерії технологічності педагогічної технології [436]

Приймаючи зазначені критерії технологічності, ми вважаємо, що *концептуальність* розробленої нами педагогічної технології впливає з теоретико-методологічних досліджень, ключових положень нашої концепції, спрямованої на досягнення позитивного результату формування професійно мобільного кваліфікованого робітника в навчально-виробничому процесі професійно-технічного навчального закладу.

*Системність* технології пов'язана з усіма ознаками системи: логікою навчально-виробничого процесу, взаємозв'язком всіх його частин, професійно орієнтованим змістом навчального матеріалу, цілісністю, на основі яких і твориться процес формування професійної мобільності майбутніх кваліфікованих робітників в освітньому середовищі професійно-технічного навчального закладу.

*Керованість (регулювання)* технології формування професійно мобільного кваліфікованого робітника припускає можливість цілевизначення, планування, організації навчально-пізнавальної діяльності, оцінки цієї діяльності, прогнозування процесу формування професійної мобільності майбутніх кваліфікованих робітників, поетапної діагностики, варіювання засобами й методами з метою корекції результатів.

*Ефективність* визначається здатністю майбутніх кваліфікованих робітників бути конкурентоспроможними на ринку праці, виявом мотиваційної готовності до професійної мобільності та сформованістю ключових компетенцій, що доведено нами дослідно-експериментальним шляхом.

*Відтворюваність* пропонованої нами педагогічної технології формування майбутніх професійно мобільних кваліфікованих робітників пов'язана з можливістю масового застосування її в



професійно-технічних навчальних закладах за допомогою включення в структуру професійної підготовки майбутнього кваліфікованого робітника в умовах сучасного навчально-виробничого процесу й можливості її реалізації на основі одержаних і перевірених дослідно-експериментальним шляхом результатів. З огляду на це виникає потреба в такій організації навчально-виробничого та виховного процесу у професійно-технічному навчальному закладі, яка сприяла б розвитку особистості майбутнього кваліфікованого робітника та формуванню його професійної мобільності.

Принципово важливою стороною в педагогічній технології є позиція учня в освітньому процесі, ставлення до нього педагогів. Тут виділяється кілька типів технологій (рис. 4.2).



Рис. 4.2. Класифікація педагогічних технологій\*

Як бачимо, лише особистісно орієнтовані технології характеризуються антропоцентричністю та гуманістичною спрямованістю й мають на меті різнобічний, вільний і творчий розвиток учня. У рамках особистісно орієнтованих технологій самостійними напрямками виділяються гуманно-особистісні технології, технології співробітництва, технології вільного виховання та езотеричні технології (рис. 4.3).

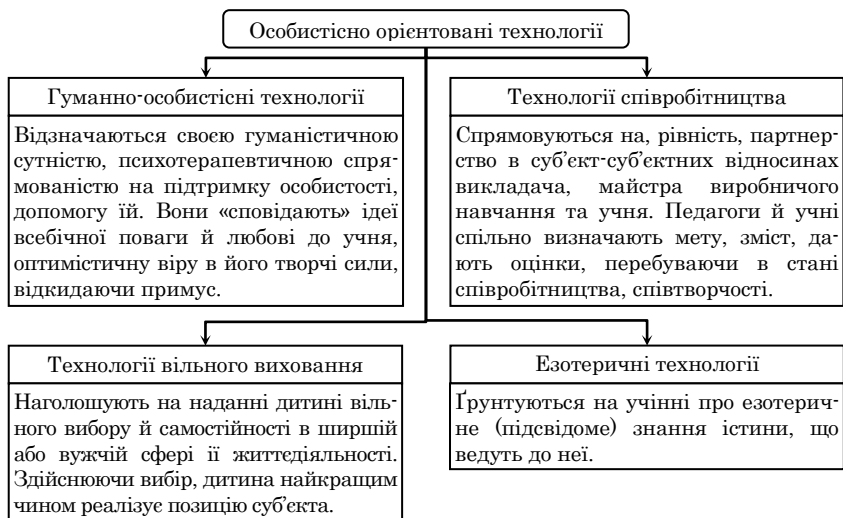


Рис. 4.3. Особистісно орієнтовані технології\*

У контексті досліджуваної проблеми інноваційна педагогічна технологія розглядається нами як упорядкована сукупність дій, операцій і процедур, що забезпечують досягнення прогнозованого й діагностованого результату в постійно змінюваних умовах навчально-виробничого та виховного процесу. На наш погляд, саме реалізація педагогічної технології робить процес формування професійно мобільного кваліфікованого робітника організованим, керованим, з передбачуваними позитивними результатами, оскільки, по-перше, за допомогою педагогічної технології викладачі й майстри виробничого навчання мають можливість проектувати свою діяльність на основі попереднього проектування навчально-виробничого процесу й наступного відтворення (згідно з концепцією технології) мовою понять «дидактична завдання» і «технологія навчання»; по-друге, на відміну від методичних розробок, що раніше використовувалися і призначалися винятково для викладача, педагогічна технологія припускає проект навчально-виробничого і виховного процесу, що визначає структуру й зміст діяльності самого учня; по-третє, важливий компонент педагогічної технології – процес цілевизначення. Це означає, що формування професійно мобільних кваліфікованих робітників може бути забезпечено лише цілеспрямованою діяль-

ністю всіх ланок освітнього комплексу професійно-технічного навчального закладу, всіх його суб'єктів.

Наш науковий інтерес викликали професійно-орієнтовані педагогічні технології, до яких належать:

- модульні технології, що дають змогу поглибити і систематизувати знання, уміння та навички, розвивати самостійність учнів у їх набутті; посилюють зв'язок фундаментальних та спеціальних знань учнів; забезпечують реалізацію проблемного підходу в навчально-виробничому процесі; сприяють одержанню учнями індивідуальної педагогічної підтримки в процесі навчання;

- структурно-логічні (задачні) технології передбачають поетапну постановку дидактичних завдань, вибір способів їх розв'язання, діагностики і оцінки одержаних результатів;

- діалогові технології передбачають створення комунікативного середовища в системі «викладач – учень», «учень – учень»;

- ігрові технології – передбачають ігрову і емоційну взаємодію викладача і учня через реалізацію сценарію гри, ділового спілкування (при цьому освітні завдання включаються до змісту гри);

- проєктні технології (базуються на розробці навчального проєкту та плану його реалізації; передбачають усвідомлення учнями необхідності, корисності і мети планування; поетапне підвищення самостійності учнів; зниження контролю з боку педагога, майстра виробничого навчання у процесі планування і виконання завдань);

- комп'ютерні технології реалізуються за допомогою різних видів навчаючих програм в системі «викладач – комп'ютер – учень»;

- тренінгові технології передбачають систему діяльності з відпрацюванням певного алгоритму навчально-пізнавальних дій і способів розв'язання типових завдань в процесі навчання (тести, практичні вправи і завдання);

- кейс-технології передбачають використання методу вивчення ситуацій, пошук способів їх вирішення.

Вивчення практики організації навчально-виробничого процесу в професійно-технічних навчальних закладах та наш власний практичний досвід підтверджують, що формування якостей професійної мобільності відбувається інтенсивніше, коли учні включаються у ділову співпрацю, бачать кінцевий результат своєї діяльності. Виходячи з цього положення, одним із шляхів розв'язання завдань формування майбутнього професійно мобільного кваліфікованого робітника, ми вважаємо пошук і впровадження в навчально-виробничий процес інноваційних педагогі-

чних технологій, методів активного та інтерактивного навчання (розвивальні тренінги, організаційно-діяльнісні ігри, метод проєктів та ін.). Підтвердження цьому ми знайшли у працях науковців Л. Виготського, О. Леонтьєва, В.Давидова, В. Ягупова, В. Свістун та ін. [84, 117, 265, 434, 556]. Розвивальні технології, на думку Е. Зеєра, забезпечують досягнення діагностованого і прогнозованого результату у професійно-педагогічних ситуаціях, утворюючи інтеграційну єдність форм і методів навчання при взаємодії учнів і педагогів у процесі розвитку індивідуального стилю діяльності [170, с. 73].

Найбільш важливі аспекти інноваційної педагогічної технології формування майбутнього професійно мобільного кваліфікованого робітника відображено на рис. 4.4.



Рис. 4.4. Аспекти інноваційної педагогічної технології формування майбутнього професійно мобільного кваліфікованого робітника\*

Розглянемо більш детально зміст кожного аспекту:

– цільова установка на розвиток особистості учня (здатність до системного мислення; вміння чітко висловлювати власну думку, приймати незалежні рішення;

– швидке реагування на зміну обставин; професійна компетентність; сформованість ключових компетенцій та метапрофесійних якостей; ініціативність, творчий підхід до виконання завдань);

– інтеграція форм, методів і засобів навчання (вдосконалення змісту навчальних предметів, запровадження спеціальних і елективних курсів, використання нетрадиційних форм організа-

ції навчання і активних та інтерактивних методів навчання, розвиток ресурсів для навчально-виробничого процесу);

– взаєморозуміння викладачів, майстрів виробничого навчання і учнів (гуманізм, толерантність, співпраця);

– індивідуальний стиль педагогічної діяльності (підвищення кваліфікації викладачів та майстрів виробничого навчання, пошук власної методики викладання).

Нами здійснено порівняльну характеристику ролей учасників навчально-виробничого процесу за умов запровадження традиційної та інноваційної педагогічної технології (табл. 4.1).

Таблиця 4.1

**Порівняльна характеристика ролей учасників навчально-виробничого процесу в умовах запровадження традиційної та інноваційної педагогічної технології\***

| <i>Ролі учасників навчально-виробничого процесу за традиційної технології навчання</i> |                               | <i>Ролі учасників навчально-виробничого процесу за інноваційної технології навчання</i> |                                                   |
|----------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------|
| <i>Викладач, майстер виробничого навчання</i>                                          | <i>Учень</i>                  | <i>Викладач, майстер виробничого навчання</i>                                           | <i>Учень</i>                                      |
| Головне джерело інформації                                                             | Пасивне сприйняття інформації | Консультант (тьютор), втрата монополії на інформацію                                    | Джерело інформації                                |
| Авторитарне управління групою учнів                                                    | Підлеглий                     | Співробітництво, співпраця, демократична взаємодія                                      | Активний учасник навчально-виробничого процесу    |
| Інформатор                                                                             | Слухач                        | Модератор, що вибудовує взаємодію з обміну інформацією                                  | Активний учасник взаємодії з обмінною інформацією |
| Командно-авторитарний стиль викладання                                                 |                               | Партнерський, демократичний стиль викладання                                            |                                                   |

Основна ідея інноваційної педагогічної технології полягає ось в чому: зробити навчально-виробничий процес керованим, гуманним, відтворюваним і таким, що забезпечує гарантовані результати, які мають відповідати цілям, що вказують на сформованість якостей професійно мобільної особистості учня як майбутнього кваліфікованого робітника. Водночас, стратегія інноваційної педагогічної технологія передбачає зміну ролей педагога і учня, їх взаємодії, змісту і характеру діяльності у навчально-виробничому процесі. Як бачимо, при запровадженні інноваційної педагогічної технології навчання учень починає активно взаємодіяти з викладачем чи майстром виробничого навчання та іншими учнями.

Особливо важливим є те, що учень, під час обговорення різних ситуацій, приєднавшись до цього процесу, вносить у спілкування знання, здобуті самостійно. Слід зауважити, що уміння вчитися на власному досвіді та досвіді інших, застосовувати знання з інших галузей нині є тими ключовими компетенціями, якими повинен володіти майбутній професійно мобільний кваліфікований робітник.

Запровадження пропонованої нами практико-орієнтованої педагогічної технології в практику роботи професійно-технічного навчального закладу передбачає такі етапи:

1. Визначення мети використання педагогічної технології.
2. Підвищення кваліфікації викладачів, майстрів виробничого навчання, спрямоване на підготовку до формування професійно мобільних кваліфікованих робітників.
3. Розробка навчальних модульних програм з предметів, що передбачає активне залучення учнів у процес навчання та самостійного здобування знань та набуття умінь і навичок.
4. Удосконалення прийомів і методів навчання, що передбачає центром навчального процесу учня; розвивальне співробітництво учнів, їх активність, самостійність, творчість, проблемність, гнучкість мислення.
5. Здійснення взаємозв'язку і співробітництва між викладачами різних предметів та майстрами виробничого навчання.
6. Розробка системи оцінки використання педагогічної технології.

Запровадження розробленої педагогічної технології ґрунтується на таких положеннях:

– ефективність навчально-пізнавальної діяльності майбутніх кваліфікованих робітників передбачає особисту мотивацію учнів;

– високий рівень сформованості професійної мобільності майбутніх кваліфікованих робітників означає їх здатність використовувати набуті знання, уміння та навички після закінчення навчання в ситуаціях відмінних від навчальних.

На нашу думку, успішність запропонованої педагогічної технології з формування майбутнього професійно мобільного кваліфікованого робітника буде виражатися у можливості знаходження перспективної високооплачуваної роботи після закінчення професійно-технічного навчального закладу, і здатності випускника вдало «продати себе» на ринку праці та практично використати набуті знання, уміння та навички в реальних виробничих умовах.

У процесі запровадження модульної технології навчання при підготовці професійно мобільних кваліфікованих робітників ми вважаємо за доцільне спиратися на результати дослідження Л. Тархан та М. Михнюк. За визначенням науковців, «дидактичний модуль або модульний блок являє собою логічно завершену частину навчального матеріалу з чітко визначеним початком і кінцем розділу професії, що вивчається» [486, с. 125]. Наприклад, при вивченні токарних робіт (професія «токарь») можна виділити такі модульні блоки:

- обточування зовнішніх циліндричних поверхонь;
- обточування торцевих поверхонь;
- обробка отворів;
- обробка конічних поверхонь;
- обробка фасонних поверхонь;
- нарізування різьби та ін.

Потім дидактичний модуль поділяється на дидактичні одиниці (більш дрібні частини навчального матеріалу) і на відповідні дидактичні елементи (певні види практичних способів дій – навичок). Так, дидактичними одиницями дидактичного модуля з нарізування зовнішньої і внутрішньої різьби буде: нарізування різьби плашками, різьбонарізними головками, різцями, мітчиками тощо. При вивченні розділу «Слюсарні роботи» їх можна виділити в окремий модуль і виокремити в ньому такі дидактичні одиниці: площинна розмітка, рубання, правка і гнуття металу, різання, обпилювання, свердління і розсвердлювання отворів, нарізування різьби, клепання, шабрування [486, с. 125–126].

Запропонована нами педагогічна технологія передбачає зміну функцій знань та способів організації їх засвоєння (рис. 4.5).

Спираючись на дослідження Л. Кустова, ми вважаємо що структура будь-якої педагогічної технології інваріантна. У складі розробленої нами технології виділяємо три базових блока:

- блок педагогічного завдання: «предмет – процес – продукт»;
- блок способів: «методи-форми-засоби»;
- блок умов: «вимоги, еталони, форми організації навчання» [259].

*Перший блок відносимо до змістовного компоненту, що реалізує мету спецкурсів, елективних курсів, включених до навчального плану підготовки кваліфікованих робітників з відповідної професії. Два інших блоки відносимо до процесуального компонента, що забезпечує виконання головної мети – формування майбутнього професійно мобільного кваліфікованого робітника.*

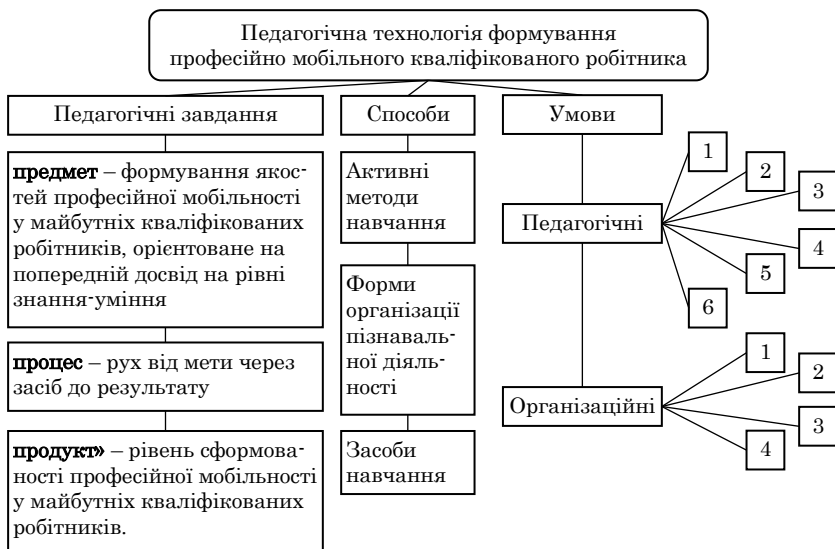


Рис. 4.5. Структура педагогічної технології формування професійно мобільного кваліфікованого робітника\*

У блоці *педагогічні завдання* нашої технології представлені:

- «предмет» – формування якостей професійної мобільності у майбутніх кваліфікованих робітників, орієнтоване на попередній досвід на рівні знання – уміння (при поясненні нового матеріалу рекомендуємо наводити аналогії з типовим життєвим досвідом учнів; принцип зв'язку навчання з життям деякою мірою перебільшується);

- «процес» – рух від мети через засіб до результату, який характеризується відповідно до розробленої нами концепції формування майбутнього професійно мобільного кваліфікованого робітника чотирма проміжними результатами: перший – сформованість готовності особистості учня до професійної мобільності; другий – сформованість якостей професійно мобільної особистості; третій – засвоєння знань, вмінь та досвіду, що сприятиме формуванню ключових і професійних компетенцій; четвертий – розвиток творчої індивідуальності майбутнього професійно мобільного кваліфікованого робітника;

- «продукт» – рівень сформованості професійної мобільності у майбутніх кваліфікованих робітників.



Зміст процесу формування професійної мобільності майбутніх кваліфікованих робітників пронизаний спрямованістю на формування професійно мобільних якостей майбутніх кваліфікованих робітників і забезпечує не тільки формування ключових компетенцій, але й розвиває творчу індивідуальність майбутнього кваліфікованого робітника. Цей процес розкривається нами на двох рівнях: 1) реалізація авторського спецкурсу «Основи професійної мобільності»; 2) викладання дисципліни «Матеріалознавство в машинобудуванні».

До числа основних завдань змістовного процесу варто віднести формування стійкого інтересу до обраної професії, зокрема бачення себе в ній; розвиток комунікативних якостей в учнів; усвідомлення важливості професійної мобільності; формування мотиваційної готовності до професійної мобільності; формуванням здатності до самостійної діяльності, самоорганізації, готовності до співробітництва, толерантності, уміння вести діалог з роботодавцем.

*Другий і третій блоки ми відносимо до процесуального компонента.* Він включає застосування ефективного дидактичного інструментарію: послідовність і доцільність добору методів, форм і засобів навчання, створення відповідних організаційно-педагогічних умов, що сприятиме ефективному формуванню майбутніх професійно мобільних кваліфікованих робітників у навчально-виробничому процесі професійно-технічного навчального закладу. Порівняльний аналіз традиційної та інноваційної технологій навчання свідчить про перевагу останньої, в чому допоможе переконатися табл. 4.2.

Зауважимо, що ми жодною мірою не применшуємо ролі традиційної технології у підготовці кваліфікованих робітничих кадрів. Проте сучасні вимоги ринку праці до підготовки професійно мобільних кваліфікованих робітників потребують таких технологій навчання, які враховували б особливості особи, сприяли б розкриттю її можливостей і забезпечували б підготовку конкурентоспроможного на ринку праці робітника.

В умовах запропонованої технології процес засвоєння перетворюється з репродуктивного у пошуково-творчий. Цього можна досягти за допомогою спрямованості на групові форми навчання, спільну діяльність, на урізноманітнення способів взаємодії, міжособистісного спілкування, а це означає, що необхідно запроваджувати активні методи навчання, ділові ігри, імітаційні ігри, тренінги, розробляти цікаві проекти, влаштовувати презентації.

## Порівняння традиційної та інноваційної технологій навчання\*

| <i><b>Назва основних компонентів технології</b></i> | <i><b>Традиційна технологія навчання</b></i>                                            | <i><b>Інноваційна технологія навчання</b></i>                                                                                    |
|-----------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Результат навчання                                  | Знання, уміння, навички                                                                 | Професійно мобільний кваліфікований робітник, конкурентоспроможний на ринку праці                                                |
| Головна мета                                        | Знання, уміння, навички                                                                 | Розвиток особистості, формування професійно мобільного кваліфікованого робітника                                                 |
| Учень                                               | Об'єкт навчально-виробничого процесу                                                    | Суб'єкт навчально-виробничого процесу                                                                                            |
| Підхід до управління навчально-виробничим процесом  | Системний                                                                               | Системно-ситуативний                                                                                                             |
| Ставлення до потенційних можливостей учня           | Очікування                                                                              | Пошук шляхів їх розвитку та реалізації                                                                                           |
| Творчість                                           | Діяльність учня ґрунтується на готових знаннях, здійснюється за правилами та алгоритмом | Діяльність учня має творчий характер                                                                                             |
| Міжпредметні зв'язки                                | Практично відсутні                                                                      | Тісна інтеграція навчальних предметів                                                                                            |
| Підготовка до самостійної професійної діяльності    | Часто невисока                                                                          | Цілеспрямована робота з формування самостійної активності                                                                        |
| Відповідність підготовки вимогам роботодавців       | Часто незадовільна                                                                      | Практичні уміння і навички, ключові та професійні компетенції формуються в процесі навчання                                      |
| Інформаційна комунікація                            | Інформаційний вплив викладача, майстра виробничого навчання                             | Інформаційна взаємодія (багатоканальна система генерування інформації між учнями і викладачем та майстром виробничого навчання). |
| Контроль                                            | Іспит, що перевіряє здобуті знання, уміння та навички                                   | Багатокомпонентна система оцінювання                                                                                             |

Викладач, майстер виробничого навчання виступає не тільки джерелом інформації з предмета та гарантом дотримання правил і норм організації навчально-виробничого процесу, а й помічником у становленні та розвитку майбутніх професійно мобільних кваліфікованих робітників.

Серед основних способів, що визначають ефективність формування професійно мобільного кваліфікованого робітника особливе місце належить методам навчання. Це пов'язано з тим, що вони безпосередньо формують взаємини між педагогами і учнями у процесі навчання і, як зауважує В. Свистун, «визначають їх

характер, суттєво впливають на формування суб'єкт-суб'єктних взаємин між ними, мають рішучий вплив на результативність цього процесу» [434, с. 292].

У дидактиці застосовується велика кількість визначень методу навчання. Тому зрозуміло, як зауважує В. Дьяченко, що однією дефініцією, навіть найкращою, неможливо охопити й виразити всю повноту цього багатовимірного педагогічного явища [149, с. 74–75]. З погляду філософії, метод – це упорядкована певним чином діяльність, а свідоме застосування науково обґрунтованих методів є суттєвою умовою одержання нових знань [506, с. 214].

У науково-педагогічній літературі ми зустріли такі визначення методів навчання:

– спосіб досягнення навчальної мети, система послідовних взаємопов'язаних дій учителя й учнів, які забезпечують засвоєння змісту освіти (словник «Професійна освіта») [391, с. 182];

– упорядковані способи взаємопов'язаної діяльності вчителя й учнів, спрямовані на розв'язання навчально-виховних завдань (С. Гончаренко) [101, с. 206];

– засіб або система засобів, свідомо вживаних для досягнення тих спеціальних завдань, які має навчальний процес (Г. Ващенко) [66, с. 17];

– спосіб взаємопов'язаної діяльності викладача, майстра виробничого навчання, учнів, спрямований на оволодіння учнями знаннями, навичками і вміннями, на їх виховання і розвиток (С. Батишев, О. Новиков) [393, с. 157];

– способи та прийоми спільної впорядкованої, взаємопов'язаної діяльності вчителів і учнів, спрямовані на оволодіння знаннями, вміннями і навичками, різнобічний розвиток розумових і фізичних здібностей, формування рис, необхідних для повноцінного життя та майбутньої професійної діяльності (В. Ягупов) [556, с. 318].

Досить тісно з поняттям «методи навчання» пов'язане поняття «прийоми навчання». Прийом – це проста дія, що складається з однієї або кількох операцій і є обов'язковим (але недостатнім) компонентом методу [391, с. 260]. Будучи діалектично взаємопов'язаними, прийоми навчання в окремих випадках можуть виступати як методи навчання і навпаки. Наприклад, показ прийомів і дій під час проведення ділової зустрічі у процесі вивчення курсу «Основи професійної мобільності» виступає як прийом на занятті, а показ учням особливостей зустрічі з роботодавцем при влаштуванні на роботу, виступає вже як метод навчання. Отже, «свою назву той чи інший метод навчання отримує за провідним дидактичним при-

йомом, який використовується на даному занятті для обґрунтування навчальної проблеми, розкриття її сутності та сприяння оптимальному опануванню нею учнями» [434, с. 295–296].

Аналіз різних підходів до тлумачення поняття «метод навчання» дав нам змогу сформулювати власне визначення цього поняття: *метод навчання у підготовці майбутніх професійно мобільних кваліфікованих робітників – спосіб спільної взаємопов'язаної діяльності викладача (майстра виробничого навчання) та учнів, спрямованої на оволодіння учнями знаннями, уміннями та навичками, формування в них ключових і професійних компетенцій, якостей і рис професійно мобільної особистості.*

Єдиної класифікації методів навчання поки що немає, тому науковці їх класифікують за різними ознаками (джерелом знань, дидактичною метою, типом пізнавальної діяльності тощо). Найбільш часто вживаною є традиційна класифікація в основі якої – джерело знань. За джерелом знань методи поділяються на: *словесні* (бесіда, розповідь, пояснення, роз'яснення, інструктаж, дискусія); *наочні* (спостереження, демонстрація, ілюстрація); *практичні* (практична робота, лабораторна робота, самостійна робота, розв'язування задач, вправи, дидактичні, рольові, імітаційні ігри); *робота з книгою* (швидкий перегляд тексту, складання плану, переказ, конспектування, реферування); *відеометод* (електронний підручник, комп'ютерна навчальна програма). Залежновід складності методи поділяються на прості й комплексні. До простих методів (кожен із методів є однорідним), що використовуються дуже рідко, відносять: розповідь, пояснення, опис, бесіду, дискусію, показ дій. Частіше використовуються комплексні методи (складаються з більш простих методів), до них належать: інструктаж, самостійна робота, методи практичного навчання, проблемне навчання. Наприклад, виконання лабораторної роботи з матеріалознавства не тільки охоплює відповідну роботу учнів, але й пояснення викладача, часто показ, розповідь тощо.

Зауважимо, що кожне заняття варто проводити з використанням різних методів, але при їх доборі необхідно пам'ятати, що метод обирається з таким розрахунком, щоб він сприяв досягненню навчальної, виховної та розвивальної мети заняття, забезпечував максимальну активність учнів на занятті і ефективно заволодіння навчального матеріалу.

Однак зміна парадигм національної системи освіти з авторитарної на гуманістичну спонукає підвищення активності учнів в навчально-виробничому процесі, адже їх розвиток відбувається

«не інакше як у процесі самостійного пошуку раціональних методів учіння», що забезпечує «сходження нового знання» під час навчання у власний досвід учня [63, с. 26]. Відповідно до цього, як наголошує М. Солдатенко, основні завдання, які визначають навчально-пізнавальну діяльність учня, пов'язані з процедурами самопізнання, саморозвитку, самовдосконалення, оволодіння засобами недирективного впливу на особистісний розвиток учня [454, с. 57]. Тому поряд з традиційним навчанням останнім часом стало поширюватися інтерактивне навчання, яке ґрунтується, як стверджує Б. Бадмаев, на психології людських взаємин і взаємодій. До інтерактивних методів навчання науковець відносить: евристичну бесіду, дискусію, ділову гру, мозкову атаку, конкурси практичних робіт з їх подальшим обговоренням, тренінги [22, с. 74–75].

Основні ознаки інтерактивних методів навчання (за Б. Айсмонта) відображено на рис. 4.6 [4].

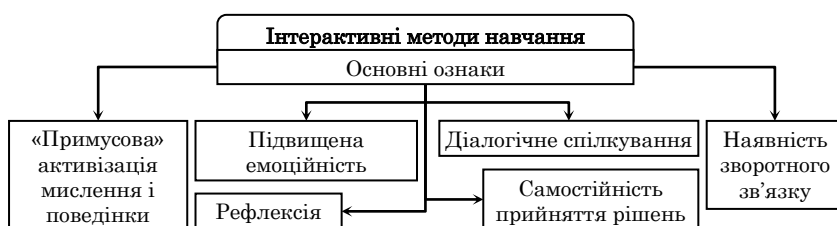


Рис. 4.6. Основні ознаки інтерактивних методів навчання\*

Розкриємо сутність окремих інтерактивних методів навчання, що найбільш ефективно сприяють формуванню якостей професійно мобільної особистості. Метод «мозкового штурму» прийшов у вітчизняну професійно-технічну школу із зарубіжної практики розв'язання виробничих і соціальних завдань. Цей метод сприяє формуванню у майбутніх кваліфікованих робітників якостей притаманних професійно мобільній особистості (активність мислення, рефлексія, ініціативність, перспективність). Його основою є висловлення найрізноманітніших ідей, їх генерація учнями у невимушеній обстановці, що дає можливість для подальшої поглибленої роботи над проблемою.

Наприклад, викладач під час вивчення теми «Визначення якостей, важливих для спілкування» (курс «Основи професійної мобільності») пропонує учням назвати можливі якості, які вони вважають важливими для успішного спілкування. Учні висловлюють немало

ідей щодо поставленого питання. Далі педагог пропонує їх класифікувати за певними ознаками. В даному разі залучення досвіду учнів слугує матеріалом для поглибленого аналізу порушеної проблеми.

Отже, «мозковий штурм» є не тільки методом генерації ідей, а й інструментом переосмислення наявного досвіду учнів для розроблення подальшого плану дій щодо розв'язання проблеми.

*Метод дискусії* передбачає обговорення якоїсь проблеми, в результаті чого набуття знань та формування умінь і навичок відбувається в процесі активної навчально-пізнавальної діяльності учнів. Дискусія сприяє взаємодії учнів одного з одним і поширенню навчальної інформації. Під час дискусії вони висловлюють власні погляди і мають можливість критично реагувати на ідеї та погляди інших. Попередньо складені дискусивні питання мають бути короткими, чіткими, пов'язаними із змістом проблеми. Для дискусії краще використовувати відкриті питання, що не передбачають однозначної відповіді, вони стимулюють роботу учасників дискусії, спонукають до пошуку відповіді. Під час дискусії використовують цілеспрямовані питання, які уточнюють певну інформацію, наприклад: «Який наступний крок ви повинні зробити після того, як представили резюме роботодавцю?». Можна використовувати й ситуативні питання, що ставлять учасника дискусії в умови за яких він виступає головною дійовою особою. Наприклад: «Уявіть себе в ролі роботодавця. Які вимоги ви висунули б перед тим, кого приймаєте на роботу?». Помічено, що питання, сформульовані у вигляді ситуацій спонукають до відповіді навіть найбільш неговірного учня.

Метод дискусії, як бачимо, сприяє формуванню ключових компетенцій, активізує розумову діяльність учнів, привчає їх до колективної роботи, формує навички стислої і логічного висловлення думки, виробляє вміння аргументовано відстоювати власну точку зору, вміння вислуховувати думку інших.

*Метод проектів* оптимально поєднує різні методи. Навчальний проект орієнтований на вивчення закінченої теми чи модуля. Його мета – розвиток навчально-пізнавальних умінь, критичного і творчого мислення учнів, вміння орієнтуватися в інформаційному просторі й самостійно конструювати свої знання, формувати і розв'язувати проблему, а також вміння співпрацювати, по-діловому спілкуватися, представляти результати у вигляді презентації, здійснювати їх статистичну обробку. Метод проектів загалом сформовані якості професійно мобільної особистості і являє собою узгоджену навчально-пізнавальну, дослідницьку, творчу та ігрову діяльність, орієнтовану на формування майбут-

нього професійно мобільного кваліфікованого робітника. Наприклад: можна запропонувати учням при вивченні спеціального курсу «Основи професійної мобільності» розробити бізнес-план проекту власного професійного простору, або ж проект-презентацію «Я хочу знайти своє професійне місце в житті».

*Отже, інтерактивні методи навчання сприяють залученню учнів у безпосередню навчально-пізнавальну діяльність спрямовану на пошук розв'язання соціально-психологічних та професійних проблем, в результаті чого в учнів виникає «нове» знання, яке безпосередньо «народжується» в процесі навчально-пізнавальної діяльності або як її результат.*

Інтерактивні методи навчання передбачають фізичну (зміна робочого місця, робота в групах, виступи, виконання записів, схем, малюнків), соціальну (взаємодія учнів між собою, взаємодія учнів з викладачем та майстром виробничого навчання) та навчально-пізнавальну активність учнів (ініціюють відповідні навчальному завданню питання, визначають спосіб аналізу матеріалу, формулюють висновки – «нові» знання). Інтерактивні методи навчання за умови відображення сутності майбутньої професії формують професійно мобільні якості майбутніх кваліфікованих робітників і стають своєрідним полігоном, на якому учні можуть відпрацьовувати професійні уміння в умовах, наближених до реальних. Глибокий аналіз помилок учнів, що проводиться під час обговорення, знижує ймовірність їхнього повторення в реальній дійсності, що сприяє скороченню терміну адаптації молодого спеціаліста до повноцінного виконання професійної діяльності [525].

Інтерактивні методи, форми і засоби навчання поряд з модульною технологією навчання, педагогічною технікою, інформаційними технологіями становлять значну частину методичного інструментарію викладача, майстра виробничого навчання у процесі реалізації інноваційної педагогічної технології. Вони постійно змінюються, вдосконалюються на основі діяльнісного технологічного, інформаційного і професійно орієнтованого підходів до навчання.

Форми організації навчання, як вид заняття, являють собою зовнішній вияв узгодженої діяльності викладача (майстра виробничого навчання) і учнів, якому властиві систематичність і цілісність, саморозвиток, постійний склад учасників, наявність певного порядку і режиму проведення.

Аналіз підходів до класифікації форм організації навчання дав нам змогу виявити їхні специфічні ознаки, просторово-часову визначеність (режим заняття, місце проведення, склад учнів і педаго-

гів); послідовність етапів роботи або структури заняття; рівень самостійності учнів; мету заняття (навчальна, розвивальна, виховна). В межах будь-якої із форм організації навчання реалізуються інтегративна, комунікативна й управлінська функції [392].

Сутністю інтегративної функції є те, що завдяки формі організації навчання мета, зміст, методи і засоби навчання набувають ознак системності і являють собою завершену одиницю взаємодії педагога і учнів. Комунікативна функція (організація спілкування в навчальному процесі) – це наступна специфічна функція форм організації навчання, від якої залежить рівень активності і характер спілкування педагогів з учнями та учнів між собою. Управлінська функція означає, що форма організації навчання може розглядатися як засіб управління навчанням, вихованням і розвитком учнів і одночасно сприяти підготовці самих учнів до управлінської діяльності.

Урок, як організаційна форма навчання, характеризується динамічністю і гнучкістю і, як зазначає В. Радкевич, є відображенням основних тенденцій розвитку навчально-виробничого процесу в професійно-технічному навчальному закладі в напрямі його цілісності, «зокрема реалізації: а) освітньої, виховної і розвивальної функцій навчання; б) сучасного змісту, форм і методів навчання, спрямованих на організацію активного пізнання, духовного, культурного, морального і професійного розвитку особистості; в) саморозвитку і самореалізації особистості фахівця, що ґрунтується на посиленні творчих засад уроку, залученні учнів до самостійної роботи тощо» [409, с. 291].

Підвищенню ефективності навчання та формуванню професійно мобільних якостей особистості сприятиме дотримання таких вимог до уроку якими мають бути: чіткість мети і змісту (правильний добір навчального матеріалу до кожної частини уроку; закінченість та самостійність матеріалу, що вивчається на уроці); органічне поєднання освітньої, виховної і розвивальної мети уроку (викладач, майстер виробничого навчання завжди зобов'язаний створювати ситуації для розвитку професійного мислення й пам'яті, уваги учнів, їх вольових якостей, виховувати культуру праці, почуття дружби, активізувати пізнавальну діяльність, творчість, самостійність у роботі тощо); добір найбільш доцільних методів навчання на кожному етапі уроку (залежить від змісту навчального матеріалу, мети уроку, його матеріально-технічного забезпечення, рівня підготовки учнів, досвіду викладача та ін.; повинен забезпечувати високу продуктивність праці викладача, майстра виробничого навчання і максимальну активність учнів); правильне поєднання індивідуальної, групової і колективної форм роботи учнів (сприяє



підвищенню рівня індивідуалізації навчання); організаційна чіткість уроку (сприяє ефективному використанню часу на уроці; досягається ретельною підготовкою педагога і учнів до уроку).

Однак зазначені вимоги не повністю розкривають суть поняття уроку. Значною мірою уроки відрізняються один від одного змістом, метою, структурою, організацією, методами проведення, суб'єктивними ознаками, які залежать від особистості викладача, майстра виробничого навчання тощо. З огляду на це, важливим є питання організаційної побудови уроку. Зазвичай виділяють такі чотири основних елементи уроку – опитування, пояснення, закріплення і домашнє завдання. Такий урок формує знання, проте не сприяє загальному розвитку учнів, оскільки елементи традиційної структури не відображають процесу самостійної діяльності. Цей урок відображає лише зовнішні ознаки навчального процесу (організувати, опитати, пояснити, закріпити тощо) і зовсім не відображає його внутрішню сторону (закономірності навчального пізнання, структуру навчальної діяльності тощо). Тому такий урок не може бути еталоном і слугувати для педагога керівництвом до дії. Інноваційні педагогічні технології передбачають врахування таких аспектів уроку, якими є: основна структура (дидактична) та підструктури (логіко-психологічна, мотиваційна і методична).

Дидактична структура є результатом діяльності педагога і складається із таких етапів: актуалізація опорних знань; формування нових понять і способів дій; застосування знань, формування вмій та навичок (виступають як три узагальнені дидактичні завдання на кожному уроці).

Навчальна діяльність учня регулюється логіко-психологічною підструктурою уроку, яка має такий вигляд: відтворення і сприйняття відомих знань; сприйняття нових знань і способів дій; усвідомлення і осмислення елементів нового; узагальнення елементів знання і способів дій; застосування знань і способів дій в ситуації за зразком і в змінених умовах. Формування навичок пошукової діяльності в учнів забезпечується логіко-психологічною підструктурою продуктивного засвоєння знань і включає: створення проблемної ситуації і постановку проблеми; висування передбачень і гіпотез та їх обґрунтування; доведення гіпотез; перевірка правильності розв'язання проблеми; формулювання висновків; застосування знань в незнайомій (нестандартній) ситуації. Для врахування інтересів і потреб учнів педагогові професійного навчання необхідно проводити свою діяльність відповідно до мотиваційної підструктури уроку: організація і управління увагою учнів; роз'яс-

нення смислу діяльності. актуалізація мотиваційного стану; спільне з учнями окреслення мети заняття; забезпечення ситуації успіху в досягненні мети; підтримка позитивних емоцій і стану впевненості в учнів у своїх діях; оцінювання дій, процесу і результатів навчання. Все зазначене реалізується в практичній діяльності педагога за допомогою методичної підструктури, яка характеризується значною варіативністю. Кількість елементів у підструктурі визначається ним, виходячи із загальної структури уроку і мети навчання, виховання і розвитку учнів.

Як свідчить практика, добре сприймається учнями інтерактивна робота на уроці. В. Шарко так сформулювала правила інтерактивної роботи учнів на уроці: до роботи на уроці залучаються різною мірою всі учні; необхідно дбати про їх психологічну підготовку; корисним є різноманітне стимулювання учнів за активну участь у роботі; надання можливості самоорганізації; продуктивна робота в малих групах; кожен повинен бути почутий; усі матеріали для роботи в малих групах готуються заздалегідь; під час уроку необхідно дотримуватись регламенту та процедури, виявляти терпимість до будь-якої думки, уважно вислуховувати всіх учасників, поважати їх; під час підготовки питань педагог професійного навчання повинен продумати різні варіанти можливих відповідей і заздалегідь виробляти критерії ефективності уроку [536, с. 67]. Така робота може здійснюватись як в межах традиційного, так і нетрадиційного уроків, які мають нетрадиційну варіативну структуру і орієнтовані на підвищення інтересу учнів до навчання через нову форму організації їх навчально-пізнавальної діяльності. Встановлено, що саме такі уроки найбільше сприяють формуванню професійно мобільних якостей майбутніх кваліфікованих робітників. Такими уроками можуть бути: уроки у формі ігор та змагань (ділова гра, КВК, кросворд, вікторина, конкурс, турнір, естафета, дуель); уроки, основою яких обрано форми і методи роботи відомі у суспільній практиці (дослідження, винахідництво, аналіз першоджерел, коментарі, мозкова атака, інтерв'ю, репортаж, рецензія); уроки, в яких за основу взято нетрадиційну форму організації навчального матеріалу (урок мудрості, урок «Дублер починає діяти», урок відвертості тощо); уроки, що нагадують публічні форми спілкування (прес-конференція, аукціон, бенефіс, мітинг, панорама, регламентована дискусія, телепередача, телеміст, рапорт, діалог, усний журнал, «жива газета»); уроки-фантазії (урок-казка, урок-сюрприз, урок майбутнього, урок «Дарунок від Хоттабича»); уроки імітації діяльності установ і організацій: цирк, патентне бюро, вчена рада, редакційна рада [392].

У професійній підготовці майбутніх кваліфікованих робітників мало уваги приділяється особистісному компоненту в їхній майбутній професійній діяльності. Недостатньо уваги надається аспектам, пов'язаним з профілактикою негативних особистісних змін, які виникають в результаті адаптації до нових умов, коли молода людина потрапляє в інше соціальне середовище, втрачає систематичний контроль батьків тощо. Адже формування майбутнього професійно мобільного кваліфікованого робітника, здатного бути конкурентоспроможним на ринку праці – це процес набуття ним не тільки знань, умінь та навичок, але й розвиток його особистісних якостей, внутрішня робота над собою, яка відбувається у його свідомості.

Тож, здійснений аналіз найбільш вживаних нетрадиційних форм організації навчання дав нам можливість встановити, що нині досить швидко набуває поширення така форма організації навчання як тренінгові заняття. Використання розвивальних тренінгів сприяє розкриттю та розвитку індивідуальності учнів, активізації і реалізації їх потенціалу, удосконаленню особистості, професійних мотивів та цінностей, професійної самосвідомості, ключових компетенцій та метапрофесійних якостей. Тренінг створює сприятливі умови для рефлексії, знижує психологічну напруженість, дає змогу учням з одержанням інформації одночасно обговорювати незрозумілі моменти, відразу закріплювати одержані знання, засвоювати уміння та навички поведінки. На думку Б. Паригіна, на сьогоднішній день не існує більш динамічного напрямку в розвитку методології та методів соціальної психології, які мали б більший успіх, ніж тренінг [386]. Основною метою педагогічного тренінгу є формування професійно мобільних якостей у майбутніх кваліфікованих робітників, їхніх внутрішніх установок на формування готовності до професійної мобільності. До завдань тренінгу ми відносимо: удосконалення розуміння важливості обраної професії; розвиток комунікативних навичок; формування внутрішніх установок учнів на розвиток ключових компетенцій.

Тренінг будується за такими принципами: принцип активності (припускає включеність в інтенсивну взаємодію кожного учня, що приймає дослідницьку позицію); принцип діалогізації (передбачає рівність позицій учасників діалогу, уміння бачити світ очима співрозмовника, розвиток співробітництва, співтворчості); принцип «занурення» (припускає надання учасникам можливості об'єктивного погляду на свою поведінку очима інших людей, засобом чого виступає зворотний зв'язок); принцип гармонізації та

універсалізації (передбачає розвиток і саморозвиток, спрямований на досягнення більшої психологічної й внутрішньо особистісної гармонії; при цьому універсалізація припускає розширення компетенції інтегровальних частин процесу формування професійної мобільності майбутніх кваліфікованих робітників, а гармонізація збільшує ступінь погодженості та збалансованості цих частин).

Врахування цих принципів під час організації тренінгу дає активізувати процеси міжособистісного спілкування відповідно до рівня знань, компетентності в побудові спілкування з іншими суб'єктами та роботодавцями. Тренінг дає можливість правильно спілкуватися один з одним, розвивати почуття довіри і відкритості; сприяє адаптації учнів до умов спілкування, забезпечує формування ключових компетенцій. Тренінг припускає застосування активних методів групової роботи. Основні групи методів – це інтерактивні (тобто такі, що передбачають інтенсивну міжособистісну взаємодію): групові дискусії у формі «круглого стола», розв'язання проблемних ситуацій, рольові, імітаційні ігри. Програма тренінгу гнучка, динамічна, складається з інформаційного, розвивавального й діагностичного блоків.

Зазначимо, що дидактичні засоби, не маючи вирішального впливу на кінцеві результати навчально-виховної роботи, збагачують використовувані методи навчання і сприяють зростанню їх ефективності. Загально відомо, що засоби – це те, чим безпосередньо і за допомогою чого здійснюється діяльність і дії. О. Новиков класифікує засоби навчальної діяльності за п'ятьма групами – матеріальні, інформаційні, мовні, логічні та математичні. Причому матеріальні та інформаційні засоби навчання спеціально створюються іншими людьми, а мовні, логічні й математичні освоюються самим учнем у процесі навчальної діяльності [337, с. 120].

Результати проведеного дослідження свідчать, що засоби навчання нового покоління значно підвищують інтерес майбутніх кваліфікованих робітників до предметів, у тому числі професійно спрямованих, тобто можемо говорити про мотиваційну функцію засобів навчання. При використанні дидактичних (наприклад, презентацій, відеофільмів, навчальних і контролюючих комп'ютерних програм) і технічних засобів (наприклад, мультимедійні установки, інтерактивні дошки) нового покоління значно актуалізується передача інформації (можемо говорити про їх інформаційну функцію). Також помічено, що при їх використанні стає можливим досягнення кращих дидактичних результатів з меншою затратою сил і часу (функція оптимізації). Викладачеві,

майстру виробничого навчання постійно доводиться (це обов'язковий елемент, методичне правило організованого заняття) показувати учням об'єкт праці (еталонний виріб) або ж технологічну карту послідовності його виготовлення. З дидактичної точки зору такі засоби краще сприймаються учнями не в загальному вигляді, а в динаміці їх виготовлення (анімації). Варто зауважити, що викладач, майстер виробничого навчання мусить пам'ятати: виробі-еталони (особливо виготовлені власними руками) повинні мати естетичний вигляд при дотриманні симетрії, якщо об'єкт її має; розмір засобів навчання має враховувати аудиторний показ (варто підготувати збільшений чи зменшений у масштабі демонстраційний об'єкт), особливу увагу необхідно звертати на розмір шрифтів пояснювальних написів; вибір кольорів та їх поєднання мають враховувати психологію сприйняття кольорів оком людини; якщо дидактичний засіб представляє рух об'єкта в реальних умовах або замість оригіналу використовується його еквівалент, важливо слідкувати за тим, щоб не порушилась його формуюча функція. Помічено, що дидактичний ефект значно підвищується, коли викладач чи майстер виробничого навчання під час ознайомлення учнів з інструментами та обладнанням одночасно показує їх будову та демонструє принцип дії.

Отже, здійснений нами аналіз традиційних і сучасних інноваційних педагогічних технологій, їх використання в навчально-виробничому процесі дає змогу зробити висновок про те, що їх досить багато, вони динамічні, інколи суперечливі, їх структура інваріантна, вони добре керовані. Головною відмінністю інноваційної педагогічної технології від традиційної є орієнтація на особистість майбутнього професійно мобільного кваліфікованого робітника, на розвиток його соціальних, професійних і ціннісних якостей, його соціальної і творчої активності. Так, при розробці системи процесу формування професійної мобільності майбутнього кваліфікованого робітника ми використовували технологію, яку можна визначити як професійно-інтегровану, особистісно-практико-орієнтовану.

При виборі педагогічної технології викладач, майстер виробничого навчання має враховувати: мету – формування професійно мобільного кваліфікованого робітника; специфічні особливості професії; зміст навчального предмета; наявність дидактичних і технічних засобів навчання; індивідуальні психологічні особливості учнів, їх здатність до самостійного оволодіння знаннями, уміннями, навичками, ключовими та професійними компетенціями; власний рівень професійно-педагогічної та методичної майстерності.

#### **4.6. ПОЗАУРОЧНА ВИХОВНА РОБОТА В СИСТЕМІ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ МОБІЛЬНОСТІ УЧНІВ**

Сучасний ринок праці, основними характеристиками якого виступають гнучкість, мінливість, висока інноваційна динаміка, висуває нові, не артикульовані раніше, вимоги до претендентів на робочі місця. Серед них: готовність до неперервної самоосвіти і удосконалення професійної кваліфікації, ділової комунікації, співробітництва, дій у нестандартних і невизначених ситуаціях, здатність приймати відповідальні рішення, критично мислити, керувати власною поведінкою і діяльністю, уміти працювати з різними джерелами інформації і ефективно поводитися в конкурентному середовищі, не зважаючи на негативні фактори. Важливо, що вимоги роботодавців формуються не тільки і не стільки у форматі «знань» випускників професійно-технічних навчальних закладів, скільки в термінах способів діяльності («уміння», «здатність», «готовність»). Таким чином, мова йде про особливі результати системи професійно-технічної підготовки, в межах яких знання виступають необхідною, але недостатньою умовою досягнення необхідної якості професійної освіти, а про професійну компетентність, як основу професійної мобільності та її складові: спеціальні професійні і ключові компетенції.

Серед безлічі каналів формування особистісних якостей і здатностей, необхідних компетенцій і компетентностей, основним і найбільш значущим залишається освіта, зокрема, професійно-технічна. Як свідчать результати нашого дослідження, щоб сформувати в учня якості професійно мобільної особистості, забезпечення навіть найвищої якості навчально-виробничого процесу, є недостатньо. На виконання цього завдання необхідно спрямувати і позаурочну виховну, зорієнтувати її на те, щоб майбутній професійно мобільний кваліфікований робітник пізнав себе, свої якості, здібності, свій потенціал на конкретному етапі, усвідомив свої потреби, сильні й слабкі сторони, виробив власну систему цінностей, ставлення до людей. Тому виховна діяльність у професійно-технічному навчальному закладі має бути виокремлена як пріоритетний напрям і охоплювати виконання таких завдань:

– створення умов для формування соціокультурного середовища, соціалізації особистості, що сприятиме самовираженню, саморозвитку й самореалізації особистості майбутнього професійно мобільного кваліфікованого робітника;

– виховання високоморальної, духовної, фізично здорової і культурної особистості, здатної до професійної мобільності і якісної професійної діяльності, якій притаманне прагнення до постійного професійного зростання;

– розвиток пізнавальних і творчих здібностей учнів;

– розвиток в учнів самосвідомості, ініціативи, самостійності, толерантності, громадянської позиції і відповідальності;

– формування корпоративної культури і бажання підтримувати і розвивати позитивний імідж професійно-технічного навчального закладу.

Соціалізація в процесі професійної підготовки є важливою формою соціального регулювання процесу становлення майбутнього професійно мобільного кваліфікованого робітника, оскільки це регулювання спрямоване на: активізацію професійного самовизначення учня, тобто на розвиток його ставлення до своєї майбутньої професії, до себе самого як потенціального чи реального суб'єкта професійної діяльності; прийняття і освоєння вимог, що ставляться професією до людини в обумовлених техніко-економічними, соціальними, психологічними, санітарно-гігієнічними характеристиками виробничої діяльності; засвоєння базових та інструментальних професійних цінностей, засвоєння традицій, норм і правил поведінки, що входять у професійну субкультуру. Завданням професійної соціалізації є ідентифікація учня з певною моделлю професіонала.

Характерною віковою особливістю учнів у період навчання у професійно-технічному навчальному закладі є інтенсивний розвиток особистісних якостей, засвоєння цінностей, норм, установок, зразків поведінки, поява почуття соціальної відповідальності як можливості й необхідності відповідати за себе і за інших на рівні дорослого. Аналіз наукових педагогічних публікацій, присвячених формам і методам залучення учнів професійно-технічних навчальних закладів до соціально-значущих цінностей, що забезпечують формування якостей професійно мобільної особистості дає змогу виділити блоки діяльності (рис. 4.7). До позанавчальної діяльності ми відносимо і блок громадської та суспільно-корисної діяльності. У процесі позаурочної роботи учень є не тільки об'єктом соціально-педагогічного впливу, але й суб'єктом

взаємодії з іншими суб'єктами. Причому, реальні зміни особистості учня, його характеру можливі лише за наявності у нього бажання і потреби у самовдосконаленні [494, с. 26].



Рис. 4.7. Види діяльності, що сприяють формуванню професійної мобільності особистості\*

Життєдіяльність сучасного професійно-технічного навчального закладу визначається значною кількістю різних об'єднань, що функціонують на його базі. У педагогічній літературі виділяють об'єднання класно-урочні, факультативно-гурткові, клубні, суспільно-організаційні та ін. Учні можуть вільно обирати гурток, секцію, клуб, водночас прислухаючись до думки керівника. Але вони не можуть визначати завдання, вимагати їх виконання, оцінювати виконану індивідуальну або колективну роботу. Виховний потенціал об'єднань факультативно-гурткового типу полягає в тому, наскільки добровільно учні беруть участь у їх діяльності, наскільки дії керівника гуртка чи секції відповідають виховній меті, наскільки самореалізується майбутній кваліфікований робітник у діяльності того чи іншого об'єднання. Життєдіяльність сучасного професійно-технічного навчального закладу визначається значною кількістю різних об'єднань, що функціонують на його базі. У педагогічній літературі виділяють об'єднання класно-урочні, факультативно-гурткові, клубні, суспільно-організаційні та ін. Учні можуть вільно обирати гурток, секцію, клуб, водночас прислухаючись до думки керівника. Але вони не



можуть визначати завдання, вимагати їх виконання, оцінювати виконану індивідуальну або колективну роботу. Виховний потенціал об'єднань факультативно-гурткового типу полягає в тому, наскільки добровільно учні беруть участь у їх діяльності, наскільки дії керівника гуртка чи секції відповідають виховній меті, наскільки самореалізується майбутній кваліфікований робітник у діяльності того чи іншого об'єднання.

Ці положення стосуються і діяльності клубних об'єднань. Однак, для досягнення виховної мети в їх діяльності має значення, наскільки якісно реалізуються в його життєдіяльності процеси самоврядування і співуправління. Процес самоврядування передбачає спільне визначення мети, об'єкта, предмета учасниками діяльності, які також домовляються про способи і засоби її реалізації, керують процесом її досягнення, рефлексують результат.

Клубний тип об'єднання надає підліткам можливість вибору: в клубах немає чітко визначеної програми, дорослі заохочують підлітків до роботи в клубі, де справді можливе самоврядування і співуправління. Останнє відрізняється від самоврядування тим, що і педагоги і учні є рівноправними партнерами у спільній діяльності, тоді як при співуправлінні педагог має право втрутитися в процес тільки на прохання про це учнів.

Отже, завдання цілеспрямованого формування у майбутніх кваліфікованих робітників професійної мобільності ставить особливі вимоги не тільки до організації навчально-виробничого процесу, навчальної діяльності учнів, але й значною мірою до більш глибокого вивчення індивідуально-психологічних особливостей кожного учня, його нахилів, намірів, соціального оточення та організації всього спектра позанавчальної життєдіяльності. Ще А. Макаренко, розкриваючи методику організації виховного процесу, наголошував на тому, що вихователь повинен знати життя й особливості характеру кожного вихованця, його прагнення, сумніви, слабкості й гідності [282].

Формування особистості молодого кваліфікованого робітника, якості якого «мають гармонійно поєднуватись з усталеними в суспільстві нормами, правилами співжиття і, нарешті, підготовкою людини розумово і творчо високорозвиненої, працівника високої кваліфікації в будь-якій обраній нею формі діяльності, з організаторськими здібностями і уміннями ефективно управляти тими чи іншими процесами», є сьогодні одним із головних завдань професійно-технічної освіти [143, с. 7]. Більше того, виховання у широкому розумінні цього слова є явище суспільно-

історичне, воно, здійснюючись у конкретному соціокультурному просторі, несе на собі відбитки конкретної епохи, і розглядається «як суспільне явище, як вплив суспільства на особистість» [443, с. 226]. Тому соціальне замовлення сучасному вихованню збігається із соціальним замовленням сучасній професійно-технічній освіті – виховати професійно мобільну особистість, здатну до саморозвитку, орієнтовану на якість, професіоналізм, вироблення громадянської відповідальності й правової самосвідомості. Виховання у вузькому розумінні розглядається як «спеціально організована діяльність педагогів і вихованців по реалізації цілей освіти в умовах педагогічного процесу» [443, с. 226].

Аналогічну думку висловлює й О. Дубасенюк, досліджуючи змістовне значення категорії «виховання». Науковець розглядає виховання як явище соціально-історичне, що концентрує соціальні надбання людства; як процес передачі і засвоєння соціального досвіду, духовної культури, спрямований на розвиток особистості; як опосередкований взаємовплив усіх суб'єктів педагогічного процесу, що виступає у єдності з процесом взаємодії різноманітних об'єктивних і суб'єктивних чинників формування особистості, як розвивальна діяльність; як керівництво розвитком особистості. О. Дубасенюк зауважує, що різноманітність підходів до трактування поняття «виховання» ще раз підкреслює його багатозначність. Здійснений О. Дубасенюк категоріальний аналіз поняття «виховання» дав їй змогу зробити висновок, що виховання – це процес свідомого розвитку самостійної особистості, що здійснюється під впливом педагога-вихователя у процесі спільної діяльності, спрямованої на оволодіння вихованцями способами морального саморозвитку і досвідом суспільних відносин [143, с. 107–116].

У «Положенні про організацію навчально-виробничого процесу у професійно-технічних навчальних закладах» зазначається, що виховна робота передбачає планування заходів, спрямованих на поєднання навчання з національно-патріотичним вихованням, впровадженням принципів загальнолюдської моралі і духовності, розвитком творчих здібностей, талантів та забезпеченням соціального захисту учнів, слухачів [382]. Усі позаурочні виховні заходи у професійно-технічному навчальному закладі мають бути професійно спрямовані, тобто сприяти формуванню професійно важливих якостей, а відтак і якостей майбутнього професійно мобільного кваліфікованого робітника. Для того, щоб це було так, необхідно залучати учня до активної позаурочної діяльності – тільки в такому разі у нього будуть формуватися необхідні якості. Тому, мож-

ливо, було б правильніше говорити не «позаурочна виховна робота», а «позаурочна виховна діяльність», яка тісно пов'язана з навчально-виробничим процесом і спрямована на формування професійно мобільних якостей особистості майбутнього кваліфікованого робітника і забезпечення його професійної самореалізації. Підтвердженням цьому є думка В. Петрович про те, що виховна діяльність існує всередині більш складної педагогічної системи і здійснюється на уроках у процесі викладання загальноосвітніх і спеціальних дисциплін, у позаурочній роботі, на заняттях гуртків, секцій, клубів та ін. як викладачами-предметниками, так і класними керівниками, майстрами виробничого навчання, вихователями, культурними організаторами, іншими педагогами [370, с. 47].

Багатомірність відносин сучасного учня з навколишнім середовищем, залучення його в різноманітні системи як суб'єкта повинна визначати зміст позаурочної виховної діяльності у професійно-технічному навчальному закладі. При цьому необхідно також враховувати, що не завжди навколишнє середовище, в якому перебували учні до вступу у професійно-технічний навчальний заклад, справляло позитивні впливи. Як зауважує О. Дубасенюк, «більшість учнів профтехучилищ мають серйозні хиби саме в особистісній сфері як негативні наслідки в системі сімейного і шкільного виховання» [143, с. 84]. Тож формування особистості учня періоду ранньої юності, його виховання і підготовка як майбутнього професійно мобільного кваліфікованого робітника до виробничої діяльності – це, як вважає О. Кондратюк, «складний процес опанування ним системи загальнонаукових і спеціальних (за професією) знань, умінь та навичок, засвоєння в свідомості та впровадження у практику життя системи морально-етичних, соціальних та інших поглядів, навичок і звичок культури поведінки» [231, с. 76]. В результаті негативного соціального впливу, частина учнів виявляє моральну нестійкість, моральну незрілість, мають аномалії в характері, що призводить до серйозних порушень дисципліни, аморальних вчинків [565, с. 26–27]. Тому зміст та основні напрями позаурочної виховної діяльності з учнями у професійно-технічному навчальному закладі мусить бути динамічним, постійно оновлюватися відповідно до вимог суспільства та потреб учнів і може охоплювати такі напрями як: діяльність з адаптації учнів до вимог, умов освітнього процесу у професійно-технічному навчальному закладі; морально-правовий, художньо-естетичний, фізично-спортивний, еколого-натуралістичний, валеологічний, військово-патріотичний, оздоровчий,

бібліотечно-бібліографічний, гуманітарний; соціальний захист; діяльність з батьківським колективом та ін. Не випадково на першому місці стоїть діяльність з адаптації учнів до умов навчання і життєдіяльності у професійно-технічному навчальному закладі. Ми переконані в тому, що умовою успішної адаптації є актуалізація професійно-пізнавального інтересу. Тому діяльність із групами нового набору повинна починатися з діагностики особистісних особливостей учнів, виявлення рівня їхніх знань, мотивів навчання, поведінки. Як правило, цю роботу проводять класні керівники та психолог за участі майстра виробничого навчання, які відіграють важливу роль у становленні й розвитку особистості учня, формуванні у нього професійно мобільних якостей.

Підсумки діагностичної діяльності повинні бути представлені на засіданнях психолого-педагогічного консилиуму, що функціонує при Центрі мобільності у професійно-технічному навчальному закладі. Наприклад, у Дніпропетровському навчально-виробничому центрі № 2 традиційним став круглий стіл з проблем адаптації учнів-першокурсників.

Розробляючи виховні програми «Будьте здорові!», «Адаптація», «Батьківський лекторій», «Альтернатива», «Дорогою добра» (Центр підготовки та перепідготовки робітничих кадрів № 1 м. Кривий Ріг, ДПТНЗ «Криворізький центр професійної освіти») педагоги враховувати життєвий досвід, психологічні й соціально-професійні особливості, запити й інтереси учнів.

Впровадження результатів дослідження в практику роботи професійно-технічних навчальних закладів свідчить, що розробка й реалізація виховних програм працює на збагачення виховного процесу новим змістом і формами, розширює виховні можливості і головне – сприяє формуванню професійно мобільних якостей майбутніх кваліфікованих робітників. Впровадження виховних проєктів було продиктовано логікою системної побудови виховного процесу.

У найзагальнішому тлумаченні термін «проєкування» можна визначити як діяльність, під якою розуміється продумування максимально стислої характеристики того, що повинно бути. Ми розглядаємо метод проєкування як важливу умову успішного моделювання виховної діяльності, в процесі якої в учнів мають формуватися і розвиватися комунікативні навички і здібності (компетенція «спілкування»), уміння планувати і в процесі діяльності одержувати очікуваний результат (компетенція «уміння розв'язувати проблеми»), уміння здійснювати ефективну діяльність в команді (компетенція «співпраця»), здатність організувати свою

діяльність, здатності самопізнання, самооцінки, критичне та аналітичне мислення (компетенція «саморозвиток»), здатність та вміння самостійно переборювати труднощі, які виникають при засвоєнні нового знання чи способів дій (компетенція «компенсаційна готовність»); уміння проектувати свою діяльність і діяльність інших; уміння «продати себе» на ринку праці (компетенція «підприємливість»); уміння не тільки використовувати відомі технічні програмні засоби обробки інформації, а й самостійно освоювати нові (компетенція «володіння інформаційними технологіями»).

У практичній діяльності класних керівників груп професійно-технічних навчальних закладів, які були базовими під час проведення педагогічного дослідження, реалізуються такі проекти, як «Моя професія – мое майбутнє», «Свято презентацій професій», «Конкурс професійної майстерності», свято випуску «Крок у самостійне життя», «Барви осені», «Толерантність і культура», «Історія національної символіки», «Виховання громадянина», «Відкрий свій світ», «Виховання професійної культури». Кінцевим продуктом навчально-виробничої і виховної роботи повинен стати випускник – майбутній професійно мобільний кваліфікований робітник, що володіє набором ключових компетенцій. Компетентність є якісною характеристикою випускника і забезпечується компетенціями.

У формуванні професійної мобільності майбутніх кваліфікованих робітників важливу роль відіграє розвиток ініціативності, самостійності, організаторських здібностей, підприємливості, формування комунікативних, управлінських умінь учнів у визначенні особистої стратегії поведінки й діяльності, відповідальності у прийнятті рішень. Ці завдання у професійно-технічному навчальному закладі з успіхом вирішує участь учнів в органах учнівського самоврядування, робота яких спрямована на захист прав і свобод учнів. Керівним органом учнівського самоврядування є рада, яку очолює голова ради, обраний із числа голів учнівського самоврядування груп. Учнівська рада координує діяльність учнівського самоврядування навчальних груп, контролює відвідування навчальних занять, успішність учнів, санітарний стан та дотримання учнями особистої гігієни, допомагає в організації та проведенні заходів, спрямованих на військово-патріотичне, естетичне, фізкультурно-спортивне виховання учнів.

Виходячи з предмета нашого дослідження, що передбачає розвиток у процесі професійної підготовки особистості майбутнього професійно мобільного кваліфікованого робітника, здатного до саморозвитку, самореалізації в процесі життєдіяльності,

обираємо підхід, згідно з яким якості професійно мобільної особистості формуються не лише в навчально-виробничому процесі, а й у позаурочній виховній діяльності професійно-технічного навчального закладу. Згідно з цим підходом весь процес позаурочної виховної діяльності організовується у співробітництві учня з майстром виробничого навчання, викладачем, класним керівником і спрямований на розвиток учня і формування в нього якостей професійно мобільного кваліфікованого робітника.

У зв'язку з цим, важливого значення набуває вибір теоретико-методологічної бази змісту позаурочної виховної діяльності, оптимальний вибір її структурних компонентів, правильний вибір форм позаурочної виховної діяльності, її методів, врахування зовнішніх і внутрішніх чинників, що впливають на формування професійно мобільних якостей майбутнього кваліфікованого робітника та доцільний вибір етапів роботи. Теоретико-методологічною основою змісту позаурочної виховної діяльності нами визначено системний, діяльнісний та компетентнісний підходи. Системний підхід став використовуватися у вітчизняній педагогіці з другої половини ХХ століття (В. Ільїн, Т. Ільїна, І. Блауберг, Л. Гур'є, Н. Кузьміна та ін.) [43, 115, 185, 255, 439].

В. Беспалько у своїй концепції визначає педагогічну систему як певну сукупність взаємопов'язаних засобів, методів і процесів, необхідних для створення організованого, цілеспрямованого, навмисного педагогічного впливу на формування особистості із заданими якостями. Такою взаємопов'язаною сукупністю елементів, на думку науковця, є: учні, цілі виховання (загальні і часткові), зміст виховання і освіти, процеси освіти і виховання, учителі, організаційні форми вихованої роботи [39, с. 6–7]. Виховна система професійно-технічного навчального закладу є важливим чинником цілеспрямованого виховання майбутнього професійно мобільного кваліфікованого робітника. Вона включає ті цілі, заради яких вона і створюється: спільну діяльність викладачів, майстрів виробничого навчання, класних керівників, учнів, які забезпечують досягнення визначених цілей; самих суб'єктів цієї діяльності; освоєне ними середовище; відносини, що розвиваються між ними; ціннісні орієнтації і моральні сторони, що визначають духовну єдність і характер їх поведінки [83]. З огляду на це, виховна система професійно-технічного навчального закладу – це упорядкована цілісна сукупність компонентів, взаємодія та інтеграція яких обумовлює наявність у професійно-технічному навчальному закладі здатності цілеспрямовано і ефективно спри-

яти вихованню якостей професійно мобільної особистості майбутнього кваліфікованого робітника.

Діяльнісний підхід передбачає визнання того факту, що розвиток людини відбувається шляхом оволодіння людською діяльністю (О. Газман, В. Іванов, О. Леонт'єв, Г. Щукіна та ін.) [87, 265, 547]. Діяльнісний підхід вимагає від викладача, майстра виробничого навчання, класного керівника переведення учня з позиції об'єкта виховання на позицію суб'єкта виховання. Розкриваючи сутність діяльнісного підходу у вихованні, О. Газман та В. Іванов стверджують, що виховання – це співробітництво дітей і дорослих з метою створення сприятливих умов для саморозвитку усіх суб'єктів виховного процесу [87].

Компетентнісний підхід передбачає не засвоєння учнем відокремлених один від одного знань і вмінь, а оволодіння ними в комплексі. У зв'язку із цим по-іншому визначається система методів навчання. В основі добору й конструювання методів навчання лежить структура відповідних компетенцій і функцій, які вони виконують в освіті.

Наприклад, у ДНВЦ № 2 (м. Дніпропетровськ) під час організації позаурочної виховної діяльності з виховання патріотизму, духовності, цивільно-правової позиції учнів були об'єднані теоретичні знання, практичний досвід, творчий підхід викладачів гуманітарних предметів, правознавства, спецтехнології, працівника бібліотеки, кураторів груп, представників козацтва. Як наслідок, був створений при «Центрі дозвілля» клуб духовно-патріотичного виховання учнівської молоді. За окремим планом працює штаб Половецької Січі «Козацтво запорізьке». Щорічно на базі ДНВЦ № 2 проводиться спортивно-патріотичний фестиваль «Козацькі розваги» спільно зі школами міста, де учні Центру і шкіл міста мають можливість помірятися силою, проявити волю, винахідливість і скуштувати страви козацької кухні.

Учні з інтересом беруть участь у діяльності клубів «Євроклуб», «Відверта розмова», «Я й право», «До народних джерел», «Ростимо захисників Батьківщини», «Ми – українці». В межах діяльності клубу проводяться Дні пам'яті на вшанування воїнів Великої Вітчизняної війни, воїнів Афганістану, жертв Голодомору та репресій, жертв Чорнобильської трагедії. Діяльність у клубах будується на конструктивному діалозі всіх учасників засідань, безумовній повазі до позиції учнів, обґрунтованості наведених аргументів, практичній спрямованості матеріалу, що використовується.

Організаційно-педагогічні форми позаурочної виховної діяльності можна класифікувати за різними ознаками: за кількістю учнів

(індивідуальні, групові гуркові, колективні, масові, фронтальні, мікрогрупові); залежно від методики виховної взаємодії: словесні (збори, лекції, зустрічі, усні журнали, круглі столи, телемости, конференції); практичні (конкурси, ігри, екскурсії, спартакіади, походи); наочні (училищні музеї, кімнати і зали, виставки, тематичні стенди). Методи організації кожного виду діяльності потребують творчого підходу з боку викладача, майстра виробничого навчання, класного керівника. Зауважимо, що одні і ті ж самі форми можуть застосовуватися позаурочної діяльності учнів різних напрямів.

Пропонуємо *модель проекту* «Формування професійно мобільних якостей учнів у позаурочній виховній діяльності професійно-технічного навчального закладу» (рис. 4.8), якою можна скористатися, проектуючи будь-які виховні програми. Розроблена нами модель проекту «Формування професійно мобільних якостей учнів у позаурочній виховній діяльності професійно-технічного навчального закладу» призначена для роботи з учнями професійно-технічного навчального закладу у період, коли у процесі навчання відбувається розвиток і поглиблення професійних інтересів. Саме в цей період починається процес ідентифікації учнів з майбутньою професією, закладаються основи професійних знань, здобуваються такі уміння та навички, які згодом можуть відіграти важливу роль у момент адаптації до професійної діяльності.

*Метою проекту* є формування майбутнього професійно мобільного кваліфікованого робітника, здатного до виконання ефективної професійної діяльності і конкурентної боротьби на сучасному ринку праці.

*Завдання цього проекту:* формувати готовність до професійної мобільності; прилучити учнів до професійних традицій і цінностей, норм корпоративної етики; сприяти розвитку творчості, вихованню волі до праці, до самовдосконалення у обраній професії; сприяти формуванню позитивної позиції по відношенню до навколишнього світу, людей праці, до себе. Для досягнення мети і реалізації завдань проекту, радимо використовувати такі *організаційно-педагогічні форми позаурочної виховної діяльності*: години спілкування, гуртки, клубні об'єднання, лекторії, зустрічі з представниками різних професій, екскурсії, тренінги, турніри, конкурси, змагання, розробку учнями власних проєктів.

У проєкті використовуються такі *методи виховання*: індивідуальні бесіди, дискусії, заохочення, переконання, вимога, метод ситуацій, метод доручень, ігрові методи, взаємовиховання, метод проєктів.



| <b>Суб'єкти виховного процесу</b>                                                                             |          |                                     |               |                                                                                                |                        |                                                                                     |                 |                                          |                                  |                        |                                                             |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------|-------------------------------------|---------------|------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------|-----------------|------------------------------------------|----------------------------------|------------------------|-------------------------------------------------------------|
| Заступник директора з виховної роботи, майстер виробничого навчання, викладач, класний керівник               |          |                                     |               | ←Взаємодія→                                                                                    |                        | Учні професійно-технічного навчального закладу (суб'єкти виховання і самовиховання) |                 |                                          |                                  |                        |                                                             |
| <b>Змістовно-структурні компоненти позанавчальної виховної діяльності у ПТНЗ</b>                              |          |                                     |               |                                                                                                |                        |                                                                                     |                 |                                          |                                  |                        |                                                             |
| Учнівське самоврядування                                                                                      |          | Суспільно корисна діяльність учнів  |               | Основні напрями позанавчальної діяльності ПТНЗ з формування професійно мобільних якостей учнів |                        |                                                                                     |                 |                                          |                                  |                        |                                                             |
| Розподіл повноважень і відповідальності між учнями групи і розвиток організаторських умінь                    |          | Індивідуальні і групові заходи      |               | Соціально-реабілітаційний                                                                      | Військово-патріотичний | Художньо-естетичний                                                                 | Соціокультурний | Еколого-натурадистичний                  | Спортивний                       | Довіллево-розважальний | Діагностика індивідуальних психологічних особливостей учнів |
| <b>Організаційно-педагогічні форми позаурочної виховної діяльності</b>                                        |          |                                     |               |                                                                                                |                        |                                                                                     |                 |                                          |                                  |                        |                                                             |
| Години спілкування                                                                                            | Гуртки   | Клубні об'єднання                   | Лекторії      | Зустрічі з представниками різних професій                                                      | Екскурсії              | Тренінги                                                                            | Турніри         | Конкурси, змагання                       | Розробка учнями власних проєктів |                        |                                                             |
| <b>Методи виховання</b>                                                                                       |          |                                     |               |                                                                                                |                        |                                                                                     |                 |                                          |                                  |                        |                                                             |
| Індивідуальні бесіди                                                                                          | Дискусії | Заохочення                          | Переконавання | Вимога                                                                                         | Виховних ситуацій      | Самонавчання                                                                        | Ігрові          | Взаємовиховання                          | Метод проєктів                   |                        |                                                             |
| <b>Чинники, що впливають на формування професійно мобільних якостей майбутнього кваліфікованого робітника</b> |          |                                     |               |                                                                                                |                        |                                                                                     |                 |                                          |                                  |                        |                                                             |
| Зовнішні                                                                                                      |          |                                     |               |                                                                                                | Внутрішні              |                                                                                     |                 |                                          |                                  |                        |                                                             |
| <b>Етапи роботи</b>                                                                                           |          |                                     |               |                                                                                                |                        |                                                                                     |                 |                                          |                                  |                        |                                                             |
| Підготовчий                                                                                                   |          | Констатувальний                     |               |                                                                                                | Формувальний           |                                                                                     |                 | Узагальнюючий                            |                                  |                        |                                                             |
| Розроблення проєкту                                                                                           |          | Збір і аналіз необхідного матеріалу |               |                                                                                                | Реалізація проєкту     |                                                                                     |                 | Аналіз та оцінювання результатів проєкту |                                  |                        |                                                             |

Рис. 4.8. Модель проєкту «Формування професійно мобільних якостей учнів у позаурочній виховній діяльності професійно-технічного навчального закладу»\*

Під час роботи над проєктом можна виділити такі напрями: суспільно корисна діяльність учнів (самообслуговування в їдальні, прибирання кабінетів і прилеглої до будівлі училища території); учнівське самоврядування (розподіл повноважень – староста, профорг, фізорг та ін.) і відповідальність між членами групи з метою її згуртування й розвитку професійних організаторських умінь учнів; основні напрями позаурочної діяльності ПТНЗ з формування професійно мобільних якостей учнів (соціально-реабілітаційний, військово-патріотичний, художньо-естетичний,

соціокультурний, еколого-натуралістичний, спортивний, дозвіл-лево-розважальний, діагностика індивідуальних психологічних особливостей учнів). Діяльність за визначеними напрямками дає можливість створити в групі атмосферу довіри й взаємодопомоги; сприяти згуртованості групи; розширити й поглибити міжособистісні стосунки; розкрити учням свої внутрішні особистісні ресурси; збагатити досвід професійної взаємодії із соціумом на мікро- і макрорівні й вибудувати свою професійну перспективу.

Діяльність за цим проектом здійснюється у чотири *етапи*: 1 етап – підготовчий (розробка проекту); 2 етап – констатувальний (первинне збирання і аналіз необхідного матеріалу); 3 етап – формувальний (реалізація проекту); 4 етап – узагальнювальний (аналіз і оцінка результатів діяльності).

Очікуваний *результат проекту*: розвиток системного підходу до професійного самовизначення і професійного виховання молоді; поглиблення обґрунтованості й усвідомлення вибору свого освітнього і професійного шляху; прискорення процесу адаптації майбутніх кваліфікованих робітників у трудових колективах і на робочих місцях; формування майбутнього професійно мобільного кваліфікованого робітника.

На нашу думку, такий виховний проект сприятиме формуванню ключових компетенцій майбутнього професійно мобільного кваліфікованого робітника.

Отже, система позаурочної виховної роботи у професійно-технічному навчальному закладі має спрямовуватися на оптимізацію процесів формування у майбутніх кваліфікованих робітників на основі їхніх світоглядних цінностей, установок щодо необхідних компетенцій і компетентностей, особистісних якостей та інтересів, що є вагомими чинниками, які забезпечують професійну мобільність. Для формування професійної мобільності як індивідуальної професійної якості майбутніх кваліфікованих робітників визначальним є створення організаційно-педагогічних умов ефективного формування професійно мобільного кваліфікованого робітника у навчально-виробничому процесі професійно-технічного навчального закладу, що забезпечують позаурочну організаційну, громадську діяльність учнів, інші форми їхньої позаурочної діяльності і участі в учнівському самоврядуванні й соціокультурному житті. Важливе значення у формуванні професійно мобільних якостей особистості учня має його участь у різноманітних об'єднаннях.

## **Розділ 5**

### **Підготовка педагогів**

#### **ДО ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ МОБІЛЬНОСТІ**

#### **МАЙБУТНІХ КВАЛІФІКОВАНИХ РОБІТНИКІВ**

#### **У ЗАКЛАДАХ ПРОФТЕХОСВІТИ**

##### **5.1. ЗМІСТ І СТРУКТУРА**

##### **ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ГОТОВНОСТІ**

##### **ВИКЛАДАЧА І МАЙСТРА ВИРОБНИЧОГО НАВЧАННЯ**

##### **ДО ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ МОБІЛЬНОСТІ УЧНІВ**

Традиційна система професійно-технічної освіти в сучасних соціально-економічних умовах не забезпечує повною мірою реалізацію умов, що сприяють розвитку особистісних якостей, необхідних для конкурентоспроможного, професійно мобільного кваліфікованого робітника. Тому постала потреба звернутися до альтернативного підходу в навчанні, який базується на гуманістичних принципах і особистісній спрямованості, за яких реалізація мети розвитку особистості здійснюється під час входження людини в соціальну спільноту, активного включення в групову життєдіяльність, усвідомлення вартості власного внеску і позитивного відношення з боку соціуму. Особистість учня визнається головною цінністю освітнього процесу, що розуміється не тільки як процес засвоєння ЗУНів (знань, умінь, навичок), але і як засіб

розвитку особистісних якостей, необхідних для того, щоб бути професійно мобільним і конкурентоспроможним на ринку праці.

В умовах модернізації професійно-технічної освіти проблема готовності педагога професійного навчання до підготовки і реалізації проектів змін у професійно-технічній школі є достатньо гострою. Згідно з Законом України «Про професійно-технічну освіту» (1998) до педагогічних працівників професійно-технічних навчальних закладів та установ професійно-технічної освіти належать викладачі, вихователі, майстри виробничого навчання, старші майстри виробничого навчання, інструктори виробничого навчання, методисти, практичні психологи, соціальні педагоги, керівники професійно-технічних навчальних закладів та інші працівники, які беруть безпосередню участь у навчально-виховній роботі [159]. У формуванні професійної мобільності майбутнього кваліфікованого робітника провідну роль відіграє викладач, майстер виробничого навчання як суб'єкти освітнього процесу.

Інтерес науковців і практиків до «підвищення кваліфікації викладачів зумовлений зміною парадигм – відбувається перехід від масово-репродуктивних форм і методів викладання до індивідуально-творчих, коли готується фахівець зі сформованою потребою в професійній самоосвіті, здатний до саморозвитку і повноцінної самореалізації в обраній професії» [468, с. 9]. Педагогічна діяльність має велике соціальне значення. Педагог має справу з найвищою цінністю – «особистістю учня, який є суб'єктом своєї власної діяльності із саморозвитку, самовдосконалення, самонавчання; без звернення до її внутрішніх сил, потенцій, потреб педагогічний процес не може бути ефективним» [332, с. 11].

Ефективність педагогічної діяльності з формування професійно мобільного кваліфікованого робітника визначається передусім рівнем професійної готовності, зокрема психолого-педагогічної готовності, педагога до такої діяльності. Актуальність проблеми психолого-педагогічної готовності педагогів професійної школи визначається динамічними змінами в соціальному замовленні ринку праці, що постійно змінюється, на підготовку кваліфікованого робітника, зростанням значення якостей професійної мобільності, як умови самореалізації особистості та її успішного майбутнього професійного життя. Слід зауважити, що педагог професійного навчання є носієм певної культури, він володіє певними знаннями та уміннями, керується у своїй діяльності певними принципами, має усталені, притаманні тільки йому світогляд, життєві установки, цінності, для нього характерна особиста

професійна поведінка. Оскільки головною стратегічною лінією діяльності педагога у сучасних умовах є формування майбутнього професійно мобільного кваліфікованого робітника, то, безумовно, результативність навчального процесу залежатиме від ставлення педагога до своєї професії, від його психолого-педагогічної готовності до такої діяльності, від його відповідальності за результати своєї праці. Підтвердженням цього є думка І. Зязюна про те, що у досягненні цих результатів важливу роль відіграє особистість педагога, «його фахова компетентність зумовлена рівнем розвитку професійної самосвідомості, індивідуально-типовими особливостями і професійно значущими якостями» [179, с. 19]. Суголосна цьому думка О. Семенової про те, що «сьогодення диктує потребу в діяльних, інтелектуально й духовно розвинутих фахівцях, котрі орієнтуються в численних педагогічних новаціях, прогнозують власні новаторські ідеї, вміють швидко порівнювати, аналізувати й оцінювати, мобільно знаходять ефективні та обґрунтовані рішення, критично і творчо мислять, володіють основами інформаційних технологій і методикою їх використання у професійній педагогічній діяльності...» [437, с. 18]. Дійсно, від педагога залежить, як буде організований процес навчання, яким чином учні будуть залучатися до цього процесу, яку роль він їм відводить, як буде мотивований учень, якими засобами здійснюватиметься активізація навчально-пізнавальної діяльності учнів, їхня самостійність у процесі навчання.

Викладач, майстер виробничого навчання чи класний керівник, формуючи професійно мобільні якості у майбутніх кваліфікованих робітників, готує їх до життя і праці, і одночасно здійснює одну з найважливіших функцій у суспільстві, адже розвиток продуктивних сил суспільства значною мірою залежить від здійснюваного педагогами професійно-технічного навчального закладу цілеспрямованого розвитку прогресивних творчих сил особистості. Необхідно враховувати також той факт, що учні професійно-технічного навчального закладу в цьому періоді свого розвитку перебувають у ситуації «інтенсивного соціального дорослішання і індивідуально-особистісного розвитку і становлення» [332, с. 11]. Враховуючи це, педагогу необхідно ставитися до учня як до самоцінної, діяльної особистості і орієнтуватися у суб'єкт-суб'єктних відносинах на співробітництво і спільну творчу діяльність у процесі навчання.

Специфічна і мета педагогічної діяльності – формування людської особистості ніколи не буває закінченим. Якщо в матері-

альному виробництві з отриманням продукту праці процес завершується, то продукт педагогічної праці здатен до подальших змін, шляхом самовдосконалення. Тому результати діяльності педагога помітні не відразу. В. Сухомлинський писав: «...Ткач уже через годину бачить плоди своєї праці. Сталевар через кілька годин радіє з гарячого потоку металу – це вершина його мрії; хлібороб через кілька місяців милується колосками і жменею зерна, вирощеного в полі... А вчителеві треба працювати роки і роки, щоб побачити предмет свого творіння, буває, минають десятиріччя, і ледве-ледве починає позначатися те, що ти замислив» [471, с. 71].

Особливістю професійної діяльності педагога, спрямованої на формування професійної мобільності майбутніх кваліфікованих робітників, є поєднання його особистісних якостей і психолого-педагогічних знань та вмінь [200]. Професійна діяльність педагога ґрунтується на трьох базових категоріях психології – діяльність, спілкування і особистість. Особистість педагога реалізується через педагогічну діяльність, педагогічне спілкування, професійну компетентність, навченість і вихованість учнів. А. Маркова виділяє професійні (об'єктивно необхідні) психологічні й педагогічні знання; професійні (об'єктивно необхідні) педагогічні вміння; професійні психологічні позиції, установки педагога; особистісні особливості, що забезпечують оволодіння педагогом професійними знаннями й уміннями [294]. Процес і результат праці педагога професійного навчання на основі такого підходу розглядається як з точки зору об'єктивних характеристик (професійні знання й уміння), так і суб'єктивних (професійні позиції і особистісні особливості).

Компоненти професійної майстерності викладача, майстра виробничого навчання можна представити як професійні якості. Якість як динамічна характеристика особистості в психологічному відношенні містить у собі такі структурні компоненти: потреби в тій або іншій діяльності або поведінці, які сформувалися і стали стійкими; розуміння значення і техніки тієї або іншої діяльності або поведінки (свідомість, мотиви, переконання); закріплені вміння, навички, звички поведінки (техніка діяльності); особистісні вольові властивості, що допомагають переборювати перешкоди і забезпечують це у різноманітних умовах [111].

Отже, під професійними якостями будемо розуміти індивідуальні особливості суб'єкта діяльності, що впливають на ефектив-

ність діяльності й успішність її засвоєння, які є стійкими, суттєвими, рівноцінними та можуть спостерігатися.

Зміст категорії «якість» схематично можна передати за допомогою моделі якісної визначеності, що зображена на рис. 5.1.

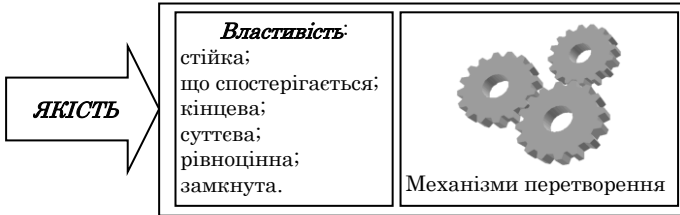


Рис. 5.1. Модель якісної визначеності [591]

Саме ця модель може бути критерієм визначення та принципом побудови і формування якості.

П'ять підсистем професійних якостей педагога виділяє в узагальненому вигляді О. Гура [111, с. 70]. На цій підставі професійні якості педагога схематично можна представити такою моделлю (рис. 5.2).



Рис. 5.2. Модель професійних якостей педагога

Для ефективного виконання своєї професійної діяльності педагог повинен володіти необхідними професійними якостями, що відображені в моделі. У практичній діяльності педагога обов'язково присутня дослідницька складова, успішність її реалізації більшою мірою залежить від підгрупи професійно-педагогічного мислення. Комунікативна підгрупа передбачає вміння налагоджувати педагогічні стосунки з колегами, учнями та їх батьками, встановлення дружніх стосунків з ними (творчість, принциповість).

Керівництво навчально-пізнавальною активністю учнів забезпечує організаційна підгрупа якостей. Від якостей підгрупи професійної спрямованості великою мірою залежить ефективність реалізації педагогами в межах конкретного предмета чи виробничого навчання, навчальної, виховної та розвивальної функцій.

Педагогічна спрямованість кожного педагога багатоаспектна. Основу становлять ціннісні орієнтації. Один педагог може бути спрямований на самоствердження (на себе). Він прагне до того, щоб учні бачили в ньому кваліфікованого, вимогливого педагога і переймається над усе «чесною мундира». Інший – спрямований на засоби педагогічного впливу – найважливіше для нього «дати урок», виконати програму. Проте нові вимоги сучасного суспільства актуалізують проблему не «передачі знань та умінь», а «навчання здобувати їх».

Діяльність педагога не стільки в тому, що він несе інформацію учням, «скільки в умінні бути організатором її засвоєння, проводирем у лабіринті знань» [179, с. 13].

Спрямованість на учня, на учнівський колектив передбачає створення умов для адаптації у навчально-виробничому процесі і у майбутній професійній діяльності. Головною ж для педагога повинна бути орієнтація на мету – розвиток особистості учня, при гармонійній узгодженості з іншими ціннісними орієнтаціями: гідного самствердження, доцільності засобів, урахування потреб учнів.

Оволодіння цінностями педагогічної праці, її гуманістичною спрямованістю, інноваційними педагогічними технологіями, розвиток індивідуального творчого стилю педагога професійного навчання є необхідною умовою формування майбутнього професійно мобільного кваліфікованого робітника у навчально-виробничому процесі професійно-технічного навчального закладу.

Оскільки сучасна освіта модернізується на основі компетентнісного підходу, то в теорії й практиці професійно-технічної освіти звернення до цього підходу обґрунтовується цілим рядом об'єктивних і суб'єктивних передумов, що склалися у соціально-економічному й соціокультурному розвитку країни:



– полегшення соціалізації в ринковому середовищі шляхом формування цінностей (відповідальності за власний добробут і за стан суспільства через освоєння молодими поколіннями основних соціальних навичок, практичних умінь у галузі економіки й соціальних відносин);

– протидія негативним соціальним процесам (поширення наркоманії, збільшення кількості правопорушень у молодіжному середовищі тощо);

– забезпечення професійної мобільності в суспільстві завдяки підтримці найбільш талановитих і активних молодих людей, незалежно від їхнього соціального походження, завдяки адаптації молоді до швидкої зміни соціальних і економічних ролей;

– підтримка входження нових поколінь у глобалізоване суспільство та у відкрите інформаційне співтовариство.

Професійна компетентність викладача, майстра виробничого навчання полягає не тільки у досконалому володінні своїм предметом. Велике значення має його вміння логічно і доступно викласти матеріал, досягати співробітництва на занятті, знаходити оптимальні шляхи спілкування з учнями і організувати їхню діяльність.

Нині у професійно-технічних навчальних закладах склад викладачів спецдисциплін і майстрів виробничого навчання, як правило, сформований із фахівців з вищою освітою у певній галузі знань, яка ніяк не пов'язана з педагогічною діяльністю, а частина майстрів виробничого навчання – випускники професійно-технічного навчального закладу, які ще не мають навіть вищої освіти. Як правило, такі педагоги вважають, що наукові методи дослідження можуть вважатися методами навчання. Хибність такої думки полягає в тому, що в навчально-виробничому процесі вони повинні реалізувати триєдину мету – навчання, виховання і розвиток особистості майбутнього кваліфікованого робітника, що інколи деяким педагогам без спеціальної психолого-педагогічної та методичної підготовки виявляється не під силу. Водночас попит (соціальне замовлення) на педагогів професійного навчання, готових до підготовки майбутнього професійно мобільного кваліфікованого робітника, які володіють не тільки глибокими знаннями в своїй предметній галузі, але й адекватною психолого-педагогічною підготовкою дуже великий.

Професійна діяльність викладача, майстра виробничого навчання неповноцінна, якщо вона будується тільки на відтворенні раніше засвоєних методів роботи. Ми вважаємо, що така діяльність є неповноцінною ще й тому, що вона не сприяє розвитку особистості

самого педагога. Адже викладач чи майстер виробничого навчання, перебуваючи у постійному пошуку, набагато швидше досягне вершин професійної майстерності. Тому, приймаючи рішення узагальнити свій досвід, запровадити досвід своїх колег чи нові педагогічні технології, він здійснює творчу і дослідницьку діяльність.

Визначаючи вимоги до особистості педагога професійного навчання, що забезпечують його готовність до професійної діяльності, науковці виділяють професіоналізм (сукупність особистісних характеристик людини, необхідних для успішного виконання педагогічної діяльності) (Н. Нікітіна та Н. Кислинська) і більш високий його ступінь педагогічну майстерність (сплав особистісно-ділових якостей і професійної компетентності викладача, як комплекс властивостей особистості, що забезпечують високий рівень самоорганізації педагогічної діяльності) (І. Зязюн); професійну компетентність педагога (єдність теоретичної і практичної готовності до здійснення педагогічної діяльності) (В.Сластьонін, І. Ісаєв, О. Міщенко, Є. Шиянов) [179, 332, 443].

Бути готовим до будь-якої діяльності означає володіти якостями, необхідними для виконання функцій її суб'єкта. Педагогічна діяльність – це особливий вид діяльності, і як будь-яка особлива діяльність вона ставить специфічні вимоги до якостей суб'єкта діяльності. Щоб виділити ці вимоги, необхідно зрозуміти, в чому полягає особливість цієї діяльності. Як зауважує Е. Юдін, коли поняття «діяльність» використовується з певним методологічним навантаженням, то під ним традиційно мають на увазі або визначення природно-історичного підґрунтя життя людини і суспільства, або ж вказується на особливу дійсність, що вимагає спеціальних методів вивчення [553, с. 266]. При цьому, на думку науковця, «другий тип випадків тісно пов'язаний з першим: фактично аналіз діяльності як особливої дійсності передбачає побудову якоїсь особливої проєкції, більш загального поняття діяльності, яке саме і фіксується в першому випадку» [553, с. 267]. Розуміючи діяльність як «одиницю життя опосередковану психічним відображенням», О. Леонтьєв визначає, що «діяльність – це не реакція і не сукупність реакцій, а система, яка має будову, свої внутрішні переходи і перетворення, свій розвиток» [265, с. 109]. У структурі людської діяльності О. Леонтьєв виділяє такі складові: мотив, мету, умови досягнення мети, дії, операції. Ці шість компонентів утворюють дві триади: перша – потреби, мотиви, цілі; друга – дії, операції, умови.

Виконуючи діяльність людина задовольняє ту чи іншу потребу, яка може існувати в двох формах: неопредмечена (потреба

в чомусь) і опредмечена (спрямована на певний предмет). Опредмечена потреба є мотивом. Без мотиву не може бути діяльності. За О. Леонтьєвим, немотивована діяльність – це не діяльність без мотиву, а діяльність із суб'єктивно і об'єктивно прихованим мотивом. Будь-яка діяльність реалізується через дії, що являють собою процес, підпорядкований досягненню певного результату, що передбачений у формі мети. І якщо діяльність спрямована на мотив, то дія – на мету. Одна і та ж дія може здійснювати різні діяльності, може переходити із однієї діяльності в іншу. Окрім мети, яка визначає що повинно бути зроблено, дії відповідають ще й способи її виконання, які О. Леонтьєв називає операціями. Вибір операції залежить від реально існуючих умов. Мета в комплексі з умовами її досягнення утворює завдання. Тож, людина у своєму житті здійснює багато конкретних видів діяльності, які відрізняються між собою своїм предметним змістом, а «кожен вид діяльності має певний зміст своїх потреб, мотивів, завдань і дій» [118, с. 21–22]. У контексті предмета нашого дослідження специфічною потребою, що реалізується в педагогічній діяльності, є потреба у нових знаннях щодо формування професійної мобільності майбутніх кваліфікованих робітників. Проте у професійній діяльності педагога здобування нових знань не є самоціллю. Воно необхідне як засіб досягнення бажаного результату – підготовка професійно мобільного кваліфікованого робітника. Тому мотивом включення у педагогічну діяльність може бути потреба в досягненні успіху у підготовці професійно мобільного кваліфікованого робітника, самореалізація або професійний саморозвиток.

Для здійснення ефективного процесу навчання з формування професійної мобільності майбутніх кваліфікованих робітників та з урахуванням того, що професійна педагогічна діяльність має складну структуру, нами було визначено компоненти психолого-педагогічної готовності педагога професійного навчання до формування професійної мобільності учнів, що дало нам змогу розробити структуру психолого-педагогічної готовності педагога професійного навчання до формування професійної мобільності учнів професійно-технічного навчального закладу (рис. 5.3).

Структурний аналіз особистісних і професійних якостей педагога професійного навчання показує, що результативність педагогічної діяльності з формування майбутнього професійно мобільного кваліфікованого робітника ґрунтується на «трьох китах»: дидактична компетентність, особистісна компетентність, психолого-педагогічна компетентність. Розглянемо кожну із цих складових окремо.

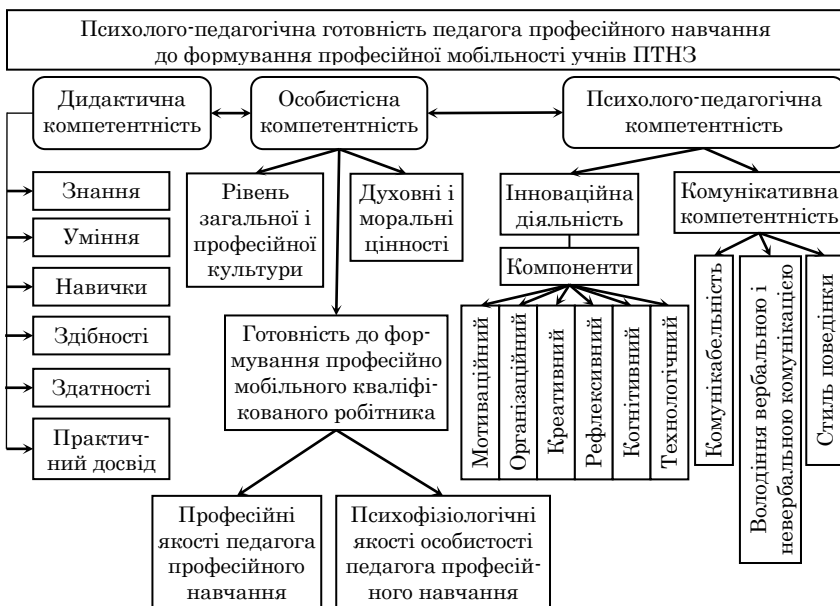


Рис. 5.3. Структура психолого-педагогічної готовності педагога професійного навчання до формування професійної мобільності учнів професійно-технічного навчального закладу\*

*Дидактична компетентність* передбачає: глибокі знання свого предмета; здатність до трансформації і адаптації наукової дисципліни в навчальну дисципліну; здатність інтегрувати предметні знання та вміння зі спеціальними професійними, що забезпечать професійну мобільність майбутнього кваліфікованого робітника; знання сутності професійної мобільності, критеріїв її сформованості; володіння методикою формування якостей професійної мобільності в учнів професійно-технічного навчального закладу. Педагог професійного навчання має володіти інноваційними педагогічними технологіями. Водночас, педагог професійного навчання, щоб розраховувати на активну навчально-пізнавальну діяльність учнів з формування професійно мобільних якостей, сам повинен бути активним і професійно мобільним (рис. 5.4).

*Особистісна компетентність* педагога професійного навчання визначається рівнем його загальної і професійної культури, його духовними, моральними цінностями. Педагог професійного навчання повинен бути готовим до формування професійно мобільного кваліфікованого робітника.



Рис. 5.4. Психолого-педагогічна готовність педагога професійного навчання до формування професійної мобільності: дидактичний аспект \*

Для цього він мусить володіти: *аналітичними вміннями* (поділяти педагогічні явища на складові елементи, осмислювати кожную частину у взаємозв'язку з цілим і у взаємодії з провідними елементами, правильно діагностувати педагогічні явища, знаходити і формулювати педагогічну проблему і способи її оптимального розв'язання); *прогностичними вміннями* (цілевизначення; відбір способів досягнення мети; прогнозування розвитку особистості, колективу, педагогічного процесу; передбачення результатів, можливих відхилень; визначення етапів педагогічного процесу; планування спільно з учнями їхньої життєдіяльності); *проектними вміннями* (трансформувати мету і зміст освіти і виховання в конкретні педагогічні завдання; при постановці педагогічних завдань та відборі змісту діяльності враховувати учнів, інтереси, можливості матеріально-технічної бази, власний педагогічний досвід; відбір видів діяльності, адекватних поставленим завданням; планувати індивідуальну роботу з учнями; відібрати

зміст, форми, методи і засоби навчання; планувати систему стимулювання активності учнів); *рефлексивними вміннями* (уміння аналізувати власну діяльність, контролювати і оцінювати її).

Зміст практичної готовності педагога професійного навчання до формування майбутніх професійно мобільних кваліфікованих робітників виявляється в його організаторській і комунікативній діяльності, яку можна спостерігати. До *організаторських умінь* відносять мобілізаційні уміння (розвиток в учнів стійкого інтересу до учіння, до обраної професії; формування потреби в знаннях; стимулювання актуалізації знань та життєвого досвіду учнів; формування активного, самостійного і творчого ставлення до різних явищ навколишньої дійсності); інформаційні уміння (уміти самостійно здобувати нові знання); розвивальні уміння (уміти створювати проблемні ситуації для розвитку мислення, пам'яті, волі, почуттів); орієнтаційні уміння (формувати морально-ціннісні установки учнів, прищеплювати стійкий інтерес до навчально-пізнавальної і майбутньої професійної діяльності; розвивати соціально значущі якості особистості). *Комунікативні уміння* педагога професійного навчання включають: перцептивні уміння (адекватно інтерпретувати інформацію в процесі спілкування; швидко робити оцінку за зовнішніми характеристиками і поведінкою; визначати, до якого типу особистості і темпераменту належить учень; правильно визначати ставлення учнів до соціальних цінностей); уміння педагогічного спілкування – уміння здійснювати комунікативну атаку (мовленнєвий варіант – вербальне звернення до учнів; пауза з активним внутрішнім спілкуванням – вимога уваги; рухово-знаковий варіант – розвішування таблиць, наочності, записи на дошці тощо) [443, с. 43–53].

*Психолого-педагогічна компетентність* передбачає психолого-педагогічну готовність педагога професійного навчання до інноваційної та комунікативної діяльності. Психолого-педагогічна готовність педагога професійної школи визначається професійною придатністю (відповідністю психічних, психофізіологічних особливостей людини вимогам професії) та науково-теоретичною і практичною підготовкою. Не викликає сумніву, що діяльність викладача, майстра виробничого навчання з формування професійно мобільного кваліфікованого робітника досить різноманітна і пов'язана, на думку Л. Тархан, з «необхідністю передбачати, прогнозувати і планувати різні аспекти своєї трудової діяльності» [487, с. 258].

Вихідним поняттям у складі категоріального комплексу, що використовується в нашому дослідженні, є поняття «готовність».

Частина дослідників (М. Дьяченко, Л. Кадибович) готовність розглядають у зв'язку з безпосередньою майбутньою діяльністю й характеризують як оцінку певного функціонального стану, близького до понять «установки», «передстартовий стан», «мобілізація сил», «стан пильності» [150]. Другий підхід дає змогу вивчати проблему готовності на більш високому – особистісному рівні, як підготовленість. При цьому вона розуміється як сукупність особистісних якостей фахівця в складі мотиваційних, інтелектуальних, емоційного компонентів, що забезпечують виконання ним функцій, адекватних вимогам змісту й умовам діяльності.

Функціональний підхід до аналізу педагогічної діяльності допоміг науковцям (Е. Зеер) виділити дві групи функцій – цільові і операційні [172]. До цільових функцій належать функції досягнення головної мети – навчання професії і професійне становлення особистості кваліфікованого робітника. На нашу думку, до головної мети варто віднести ще й мету формування майбутнього професійно мобільного кваліфікованого робітника, досягнення якої буде забезпечуватись також реалізацією цільової функції, спрямованої на досягнення поставленої мети. Здійснення цільових функцій забезпечуватиметься системою операційних функцій, які різні автори виділяють по-різному. Так, Н. Кузьміна, аналізуючи діяльність педагога, виділяє такі функції у структурі його діяльності:

– *конструктивну* (включає проектну, гностичну і власне конструктивну; конструктивна діяльність пов'язана з конструюванням різних елементів і моментів діяльності педагога професійного навчання);

– *проектну* (передбачає визначення обсягу і змісту майбутньої діяльності і має пряме відношення до планування навчально-виховної роботи і включає проектування кінцевого результату діяльності педагога професійного навчання);

– *гностичну* (пов'язану з умінням педагога проектувати пізнавальну і практичну діяльність учнів, де важливе значення надається вмінню формулювати проблему і ставити пошукові завдання) [254].

Водночас Е. Зеер у діяльності педагога професійного навчання виділяє функції-операції:

– методичну (підготовка і забезпечення навчально-виховного процесу);

– виробничо-технічну (налагодження, нескладний ремонт виробничо-технічних засобів, розробка технічної і технологічної документації, керівництво технічною творчістю учнів);

– організаторську (реалізується при здійсненні навчально-виховного процесу);

– діагностичну (аналіз і діагностика психічного розвитку і способів формування професійної діяльності учнів [172]).

Під професійно-педагогічною готовністю В. Сластьонін розуміє здатність до впевнено виконуваної й ефективної професійної діяльності, що включає три взаємозалежних компоненти: психологічний, науково-теоретичний і практичний [443]. Незважаючи на різницю теоретичних підходів до проблеми психолого-педагогічної готовності (підготовленості), принципового протиріччя між ними немає. Всі види готовності існують і проявляються в цілісній єдності: з одного боку, тимчасова готовність як стан виникає залежно від довгострокової готовності, з іншого боку, тимчасова готовність визначає продуктивність тривалої готовності за даних конкретних обставин.

Спостереження за діяльністю педагогів у процесі констатувального та формувального експерименту засвідчили, що творчий аспект педагогічної діяльності характеризує педагога професійного навчання з позиції його уміння впливати на формування метапрофесійних і особистісних якостей учня, розвивати його, стимулювати до формування професійно мобільних якостей та професійного саморозвитку. Водночас і сам педагог професійного навчання має бути самодостатньою, творчою особистістю. Відповідно до вимог, які висуваються до творчої педагогічної діяльності, готовність до неї – це складна, залежна від характеру і умов педагогічної діяльності багаторівнева характеристика особистості, яка включає систему мотивів, установок, станів, а також спеціальні знання, уміння і навички, які дозволяють суттєво підвищити ефективність педагогічної діяльності [50, с. 357]. Встановлено, що індивідуальний стиль педагогічної діяльності визначає цілий комплекс різних комбінацій професійно значимих якостей особистості педагога. Під професійно значимими розуміються ті якості особистості людини, які забезпечують її успішну професійну діяльність [291, с. 51]. До числа професійно-значимих якостей педагога професійного навчання ми віднесли: психофізіологічні, соціально-психологічні та професійні (рис. 5.5). До *психофізіологічних якостей* належать: емоційно-вольові (наполегливість, володіння собою, витримка, твердість); інтелектуальні (спостережливість; самокритичність; кмітливність; технічне та вербально-логічне мислення; концентрація, розподіл, стійкість уваги; педагогічно спрямована увага; допитливість; творчість); особливості темпераменту (енергійність, врівноваженість, витривалість, уміння швидко переключатися з одного виду діяльності на інший).



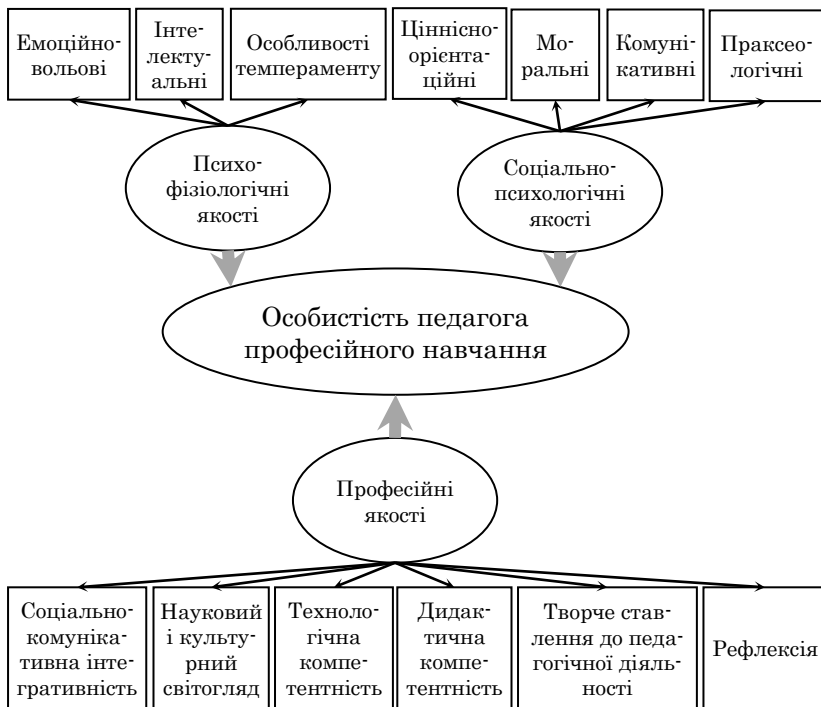


Рис. 5.5. Основні характеристики педагога професійного навчання\*

Найбільш характерними для педагога професійного навчання є такі *соціально-психологічні якості*: ціннісно-орієнтаційні (соціальна активність, гуманізм, колективізм, оптимізм, потреба у педагогічній діяльності, любов до педагогічної професії, здатність одержувати задоволення від спілкування з учнями); моральні (висока моральність, почуття власної гідності, справедливості, чесності, правдивості, добросовісності, доброта, чуйність, вимогливість); комунікативні (комунікабельність, здатність співпереживати (емпатія), доброзичливість, тактовність, об'єктивність, адекватне сприйняття учнів, здатність переконувати і впливати на інших); праксичні (працелюбність, самостійність, дисциплінованість, цілеспрямованість, точність, обов'язковість, рішучість, оперативність та ретельність у роботі).

До *професійних якостей* варто віднести: соціально-комунікативну інтегративність; науковий і культурний світогляд; технологічну компетентність; дидактичну компетентність; творче ста-

влення до педагогічної діяльності; рефлексію. Професійні якості педагога професійного навчання реалізуються в комплексі з психофізіологічними та соціально-психологічними якостями.

Таким чином, психолого-педагогічна готовність педагога професійного навчання до формування професійної мобільності значною мірою залежить від індивідуально-психологічних особливостей педагога, який, проявляючи творчість, реалізує себе через:

- ставлення до учнів (доброзичливість, дружелюбність, тактовність, повага, відкритість і чесність, вимогливість);

- ставлення до предмета, який викладає (насиченість різноманітним цікавим змістом);

- ставлення до організації навчального процесу (використання різноманітних нетрадиційних форм організації навчання, активних методів навчання, емоційна та інтелектуальна насиченість);

- педагогічне спілкування (повинно буди змістовним, виховним і розвивальним).

У процесі формування психолого-педагогічної готовності педагога професійного навчання до формування професійної мобільності необхідно орієнтуватися на засвоєння особистісно-гуманного підходу до учня [76]. За твердженням Л. Хомич, педагоги повинні вірити в кожного учня, у свої педагогічні можливості і здібності, мати «...переконаність у непереборній силі гуманного підходу до дітей; виробляти навички творчого розв'язання педагогічних задач...», прагнути до самовдосконалення [515, с. 369].

Під психолого-педагогічною готовністю педагога професійного навчання до діяльності з формування професійної мобільності будемо розуміти комплекс якостей особистості педагога, необхідних йому, щоб виконувати функції суб'єкта цієї діяльності. Виділяємо шість груп таких якостей – компонентів готовності: когнітивний, мотиваційний, організаційний, технологічний, креативний та рефлексивний.

Когнітивний компонент готовності – це сукупність знань та понять, які необхідні педагогу професійного навчання, щоб ставити і розв'язувати освітні завдання в своїй професійній діяльності.

Практичний досвід переконливо доводить, що тільки мотивована діяльність викликає інтерес і забезпечує бажаний кінцевий результат. Якщо діяльність не має сенсу для педагога, тобто участь в ній не сприймається ним як значуща, цікава для себе, то це вказує на його неготовність до формування професійної мобільності з погляду ціннісної орієнтації. Причому педагог може знати як формувати професійну мобільність учнів, уміти це робо-

ти, але не мати бажання це робити. Тому лише усвідомлена діяльність з формування професійної мобільності, може забезпечити високу готовність до такої діяльності. Високому рівню психолого-педагогічної готовності до формування професійної мобільності відповідає зріла мотиваційна структура, в якій важливу роль відіграють цінності самовдосконалення, саморозвитку, самореалізації і самоактуалізації педагога професійного навчання. Незаперечною умовою професійного зростання педагога професійного навчання є його здатність до професійної рефлексії. Осмислюючи свої педагогічні дії з позиції учня, порівнюючи їх з еталоном, педагог професійного навчання виявляє цим свій високий професіоналізм. Креативний аспект буде характеризувати педагога професійного навчання з позиції його вміння формувати і розвивати професійно мобільні якості майбутнього кваліфікованого робітника, стимулювати його до творчого зростання. При цьому сам педагог має також творчо мислити, бути ініціативним і створювати інноваційні методики у своїй освітній діяльності. Технологічний або операційний компонент готовності до формування професійної мобільності – це сукупність умінь педагога виконувати педагогічні дії, необхідні для розв'язання освітніх завдань у педагогічній діяльності; це вміння використовувати на практиці знання методів навчання. Організаційний аспект інноваційної педагогічної діяльності з формування професійно мобільного кваліфікованого робітника полягає в умінні управляти колективом учнів, знанні та реалізації управлінських функцій з урахуванням, індивідуально-психологічних особливостей кожного учня.

Отже, успішність розвитку інноваційної освіти багато в чому визначається готовністю професійних кадрів, що працюють у галузі професійної освіти, до роботи в безперервному інноваційному режимі, до гнучкого, оперативного, мобільного реагування у своїй професійній діяльності на потреби суспільства, ринку праці, особистості, що постійно змінюються, технології, що розвиваються та інформаційного середовища, що безупинно оновлюється. Тому психолого-педагогічна готовність педагога професійного навчання до формування професійної мобільності є однією з найважливіших умов підготовки професійно мобільного кваліфікованого робітника. Процес формування психолого-педагогічної готовності до формування професійної мобільності передбачає якісний перехід до більш високого рівня готовності. Такий перехід неможливий за асоціативно-репродуктивної форми навчання педагогів, він потребує навчання в активних, діяльнісних формах.

## **5.2. ПІДГОТОВКА ПЕДАГОГІВ ДО ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ МОБІЛЬНОСТІ УЧНІВ У СИСТЕМІ МЕТОДИЧНОЇ РОБОТИ ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ**

Перехід на новий зміст професійно-технічної освіти і завдання, які стоять перед педагогічними колективами професійно-технічних навчальних закладів щодо підвищення якості професійного навчання, підготовки конкурентоспроможного на ринку праці випускника потребують докорінних змін у справі підвищення кваліфікації професійно-педагогічних працівників та перегляду роботи методичної служби з вдосконалення методичної роботи з педагогічними кадрами з метою їх підготовки до формування професійно мобільного кваліфікованого робітника.

У навчально-виробничому процесі професійно-технічного навчального закладу вирішальна роль належить викладачам теоретичних дисциплін і майстрам виробничого навчання, адже вони організують пізнавальну діяльність учнів. Планомірно організована діяльність викладачів теоретичних дисциплін, майстрів виробничого навчання (далі педагога професійного навчання) і учнів спрямована на забезпечення оволодіння учнями професійними знаннями, уміння і навичками, уміння самостійно аналізувати виробничі ситуації і знаходити способи їх вирішення, а також на розвиток розумових і фізичних здібностей учнів. Особливого значення у підготовці педагога професійного навчання до діяльності з формування професійно мобільних кваліфікованих робітників набуває ефективна система вдосконалення його професійної майстерності. На думку О. Коваленко, «надзвичайно важливою стає проблема аналізу діяльності інженера-педагога, виділення його професійно значимих якостей, необхідних для роботи, визначення способів їх формування в період одержання базової освіти у вищому навчальному закладі, а також в системі підвищення кваліфікації» [215, с. 6].

Однією із провідних проблем розвитку психолого-педагогічної готовності педагога професійного навчання до формування професійно мобільності учнів професійно-технічного навчального закладу часто є його нездатність оцінити свої можливості й

спрогнозувати особистісний розвиток, знайти власне рішення в ситуації вибору, відстояти свою індивідуальність, забезпечуючи перспективи кар'єрного зростання. Це породжує стереотипність професійного мислення й поведінкових штампів, невпевненість у собі і як результат – професійна приреченість (нелюбима робота і, водночас острах змінити її). Така незрілість професіонала (не тільки в педагогічній діяльності), нездатність відповідати за себе й за результати своєї праці, невміння самокритично оцінити свою корисність на цьому поприщі стає причиною невдоволення собою, а часом і психічної деформації особистості.

Ми провели опитування 367 викладачів і майстрів виробничого навчання професійно-технічних навчальних закладів Вінницької, Дніпропетровської області (Дніпропетровськ, Кривий Ріг, Павлоград, Новомосковськ), Донецької (Макіївка, Красноліманськ, Маріуполь), Сумської області (Ромни, Конотоп) з метою виявити ставлення до виконуваної професійної діяльності й зміни професії. Знаходять повне професійне задоволення в роботі з учнями 12 % опитаних, 48 % не бачать перспективи кар'єрного зростання, хоча впевнені у своїх можливостях до керівної роботи, 35 % хотіли б змінити професію, тому що не можуть працювати згідно з новими вимогами, але не готові до таких змін. Не дали відповіді 5 %. Третина педагогів вважає, що неправильно вибрали професію, але не бачать перспективи самореалізації в якійсь іншій діяльності. Результати опитування показали, що сучасні викладачі, майстри виробничого навчання відчують потребу в знаннях про сутність та значення професійної мобільності, хотіли б уміти прогнозувати особистісне та професійне зростання, особистісне і професійне зростання учнів. На цьому ґрунті виникає суперечність між соціальним замовленням на підготовку професійно мобільного кваліфікованого робітника й реальними можливостями педагогів професійного навчання щодо повноцінного виконання завдань в умовах системи професійної підготовки у професійно-технічному навчальному закладі. Отже, слід переглянути зміст методичної роботи, щоб забезпечити умови для розвитку особистості педагога професійного навчання, який би був готовий до формування професійно мобільного кваліфікованого робітника.

Оскільки модернізація системи професійно-технічної освіти орієнтована на компетентнісний підхід, логічно було б стверджувати, що такий підхід повинен мати місце в системі підвищення кваліфікації педагогічних кадрів. У цьому випадку категорію компетентність треба розглядати як інтелектуально й особистісно зумовлений *досвід* соціально-професійної життєдіяльності людини,

що ґрунтується на знаннях. У психології праці категорія «професійна компетентність» тлумачиться одночасно і як синонім професіоналізму, і як одна з його складових і включає спеціальну, соціальну, особистісну й індивідуальну компетенції. Такий підхід зумовлює необхідність перетворення системи підвищення кваліфікації педагогічних кадрів у напрямі її поглибленої індивідуалізації й оновлення змісту. Одночасно зазначимо, що особливості потреб у підвищенні кваліфікації педагогів професійно-технічної школи, пов'язані зі значною різноплановістю базової освіти, відсутністю досвіду педагогічної діяльності за наявності виробничого досвіду.

Передусім в педагога необхідно розвивати соціальну перцепцію (сприйняття людини людиною) й емоційну реактивність, гнучкість поведінки, самоповагу й повагу до учня. Виділяють механізми соціальної перцепції – способи, за допомогою яких люди інтерпретують, розуміють і оцінюють іншу людину. Найпоширенішими механізмами цього є: емпатія, ідентифікація, соціальна рефлексія [459]. Тому так важливо, на думку Л. Мітіної, використовувати у системі методичної роботи традиційні методи навчання педагогів (психолого-педагогічний консиліум, семінар, тренінги) і оригінальні методи підвищення їх психологічної компетентності [310].

Запровадження у навчально-виробничий процес компетентного підходу та формування професійно мобільного кваліфікованого робітника є найбільш вразливою стороною професійної діяльності сучасного педагога професійного навчання, а тому доцільно переосмислити дидактичну, методологічну та методичну спрямованість. Відчуваючи утруднення у своїй роботі, педагоги-практики (викладачі, майстри виробничого навчання) спочатку намагаються подолати їх самостійно, або ж за допомогою своїх колег – педагогів. Як свідчить практика, основний спосіб, здатний істотно вплинути на підвищення рівня педагогічної майстерності викладачів, майстрів виробничого навчання, їх професійну компетентність та ерудицію – це чітка, побудована на науковій основі, організація науково-методичної роботи у професійно-технічному навчальному закладі.

Підвищення кваліфікації викладачів, майстрів виробничого навчання – процес безперервний, його найважливішою складовою є методична робота. Удосконалення ж самої методичної роботи неможливе без правильного розуміння її сутності і її основного призначення, кола розв'язуваних нею завдань, вимог до її організації й здійснення, без проведення хоча б елементарних досліджень. Головне в методичній роботі – надання реальної дієвої допомоги всім членам педагогічного колективу. Не підлягає сумніву, що без

постійного відновлення своїх знань і вмінь встигати за динамікою суспільного й науково-технічного прогресу, викладач, майстер виробничого навчання в сучасних умовах аж ніяк не може.

Водночас, в окремих випадках спостерігається в методичній роботі неконкретність у визначенні цілей і завдань, заорганізованість, одноманітність форм і методів, безсистемність. Має місце неухвалене ставлення до створення сприятливих умов для підвищення кваліфікації і майстерності педагогів професійного навчання, слабкий зв'язок теорії й практики. Всі ці явища знижують результативність методичної роботи.

Поняття «методична робота» міцно ввійшло в професійний педагогічний лексикон. Це поняття й робота, яка стоїть за ним, сприймається викладачами, майстрами виробничого навчання по-різному. Під час анкетування респондентам було запропоновано відповісти на питання: «Що таке методична робота?». Відповіді були цікаві й різноманітні. Наведемо для прикладу деякі з них: методична робота – це поліпшення методів роботи; методична робота – це робота із самоосвіти в питаннях психології, виховання з предмета; методична робота – професійне спілкування колег; методична робота – це творчість педагога; методична робота – це надання допомоги майстру виробничого навчання із вдосконалювання своєї майстерності, узагальнення передового педагогічного досвіду.

Є. Рапацевич пропонує таке визначення: «Методична робота в освітніх закладах – частина системи неперервної освіти викладачів, вихователів» [365, с. 307]. Метою методичної роботи науковець визначає «освоєння найбільш раціональних методів навчання і виховання учнів; підвищення рівня загальнодидактичної і методичної підготовленості педагога до організації і здійснення навчально-виховної роботи; обмін досвідом членів педагогічного колективу, виявлення і пропаганда передового актуального педагогічного досвіду» [365, с. 307]. Методична робота у професійно-технічному навчальному закладі проводиться з метою поліпшення якості навчання кваліфікованих робітників відповідно до вимог державних стандартів та ринку праці [59, с. 5].

Ми вважаємо, що методична робота – це відносно цілісна, відкрита динамічна система, функціонування якої спрямоване на підвищення педагогічної майстерності викладачів, майстрів виробничого навчання, удосконалення їх уміння узагальнювати досвід, методи і прийоми доцільної організації навчально-виробничого процесу, розвитку їх ініціативності, що дає їм змогу успішно розв'язувати завдання підготовки професійно мобільних квалі-

фікованих робітників, конкурентоспроможних на ринку праці. Підтвердження цього ми знайшли у праці Н. Ничкало «Трансформація професійно-технічної освіти України», у якій науковець зауважує, що саме ініціативність, як морально-психологічна риса особистості, є «джерелом інноваційності в діяльності навчальних закладів різних типів» [335, с. 176]. Саме в інноваційній діяльності «народжуються нові моделі, педагогічні проекти, педагогічні технології, спрямовані на підвищення якості навчально-виробничого процесу і всієї освітньо-виховної роботи» [335, с. 176].

Метою методичної роботи є підвищення рівня педагогічної майстерності окремого викладача, майстра виробничого навчання й усього педагогічного колективу, надання їм дієвої допомоги у поліпшенні організації навчання й виховання, узагальненні й впровадженні передового педагогічного досвіду, підвищенні теоретичного рівня й педагогічної кваліфікації викладачів і майстрів виробничого навчання.

Провідними принципами методичної роботи у професійно-технічному навчальному закладі є: диференціація, неперервність, адресність, системний і порівняльний педагогічний аналіз, змістова індивідуалізація і особистісна персоналізація (рис. 5.6).

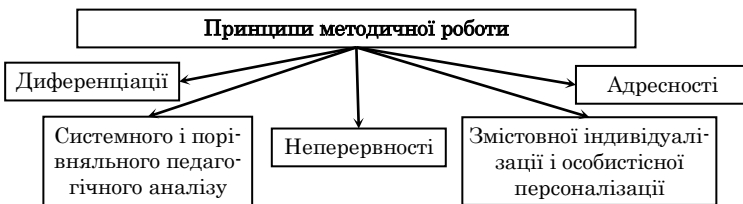


Рис. 5.6. Принципи методичної роботи з викладачами, майстрами виробничого навчання\*

Принцип диференціації передбачає виділення складових у підходах до підвищення кваліфікації та організації методичної роботи. Реалізація принципу неперервності забезпечує безупинність методичного супроводу, навчання і професійно-педагогічного самовдосконалення викладачів та майстрів виробничого навчання. Принцип адресності знаходить своє відображення в наданні визначеної допомоги конкретному педагогу, в узагальненні його досвіду. Систематизуючим чинником розвитку методичної служби у професійно-технічному навчальному закладі у нових соціально-економічних умовах є реалізація принципів її діяльності,



якими є, наш погляд: принцип системного і порівняльного педагогічного аналізу (дає змогу визначити місце авторської педагогічної ідеї у педагогічному процесі; побачити кожному педагогу свої успіхи; порівняти свою позицію з позиціями інших педагогічних працівників); принцип змістовної індивідуалізації і особистісної персоналізації (проявляється в створенні умов для реалізації власної педагогічної ідеї).

Практика свідчить, що за однакового рівня освіти і однакового педагогічного стажу можна спостерігати прямо протилежні зразки педагогічної діяльності, в якій виявляється вся особистість педагога з його установками, здібностями, знаннями і характером.

Помічено дослідниками, що останнім часом індивідуальна творча продуктивність особистості викладача, майстра виробничого навчання займає провідне становище серед професійно важливих якостей особистості педагога професійного навчання. Справді, тільки педагог, який має високий рівень творчої продуктивності (креативності), має власний індивідуально-творчий стиль розв'язання педагогічних завдань, може досягти високих результатів у формуванні професійно мобільного кваліфікованого робітника. Тому закономірним є висновок про те, що необхідно створити належні умови для розвитку якостей особистості педагога, які сприятимуть вискоєфективній професійній діяльності з формування професійно мобільного кваліфікованого робітника в системі професійно-технічної освіти. З огляду на те, що педагогічна діяльність за своєю природою має творчий характер, вважаємо, що з метою формування та розвитку психолого-педагогічної готовності викладача, майстра виробничого навчання до формування професійної мобільності, необхідно у системі методичної роботи формувати такі професійно значущі якості педагога, як креативність, творчі уміння розв'язувати методичні задачі, уміння застосовувати активні методи навчання, аналізувати результати власної діяльності (рефлексію) (рис. 5.7).

Отже, важливим завданням методичної служби професійно-технічного навчального закладу є посилення адресності методичного супроводу діяльності викладача, майстра виробничого навчання, оперативне реагування на його запити. Водночас, зауважимо, що педагог професійного навчання також має виявляти інтерес і займати активну позицію щодо пошуку ресурсів свого розвитку. Для цього він має всі можливості – вільний вибір форм, методів підвищення кваліфікації, підтримка його творчих пошуків, одержання диференційованої методичної допомоги.

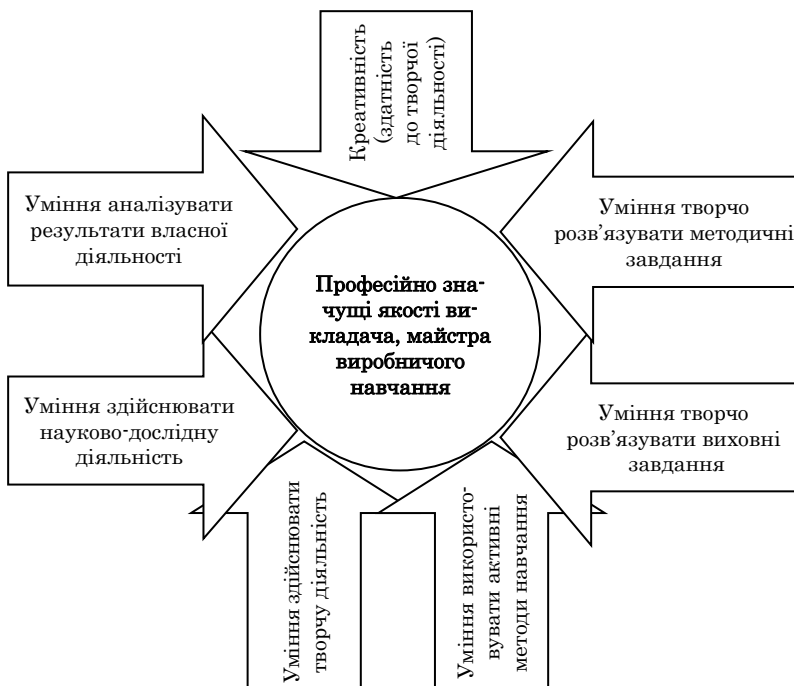


Рис. 5.7. Професійно значущі якості викладача, майстра виробничого навчання\*

Організаційні форми методичної роботи, що поступово увійшли в педагогічну практику, сформувалися переважно до 60-х років минулого століття. Як свідчать результати нашого дослідження, за останні десять років відбувся перехід від репродуктивних, інформаційних форм методичної роботи до продуктивних, дослідницьких, таких, що потребують активного, діяльного включення викладача, майстра виробничого навчання в процес навчання. Особливого поширення набули ігрові форми методичної роботи – майстер-класи, педагогічні тренінги, практикуми, педагогічні майстерні, психолого-педагогічні, методичні семінари-практикуми – участь в яких суттєво змінює ставлення викладачів, майстрів виробничого навчання до своєї професійної діяльності. Означені форми методичної роботи мають на меті надання допомоги викладачам, майстрам виробничого навчання та іншим педагогічним працівникам системи професійно-технічної освіти в освоєнні оновленого змісту професійної освіти і навчання, педагогічних техно-

логій, досягнень психолого-педагогічної науки та практики, розвитку педагогічної творчості, а також задовольнити потреби педагогів професійного навчання, підвищити рівень їхньої психолого-педагогічної готовності до формування професійної мобільності майбутніх кваліфікованих робітників. Як показали результати нашого дослідження, залежно від потреб кожного педагога професійного навчання формується мета участі у різних формах методичної роботи (рис. 5.8). Помічено, що поступово почала зростати частка викладачів і особливо майстрів виробничого навчання здатних брати участь в інноваційних методичних заходах. Підвищення рівня професійної компетентності викладачів і майстрів виробничого навчання тісно пов'язане з самоаналізом і самооцінкою працівника, що є мотивацією до професійного саморозвитку.

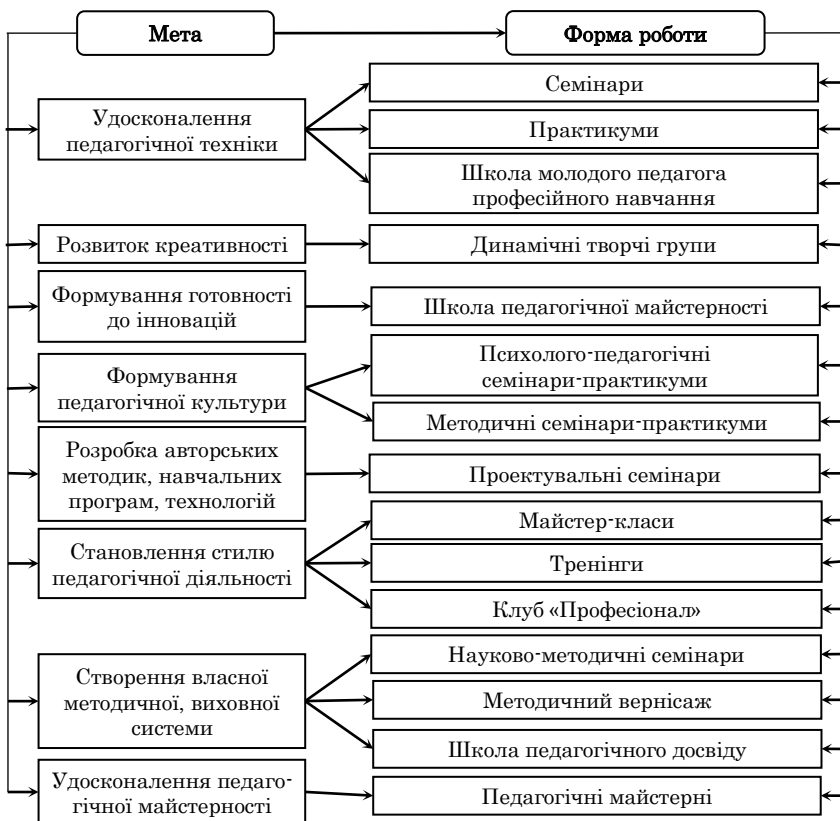


Рис. 5.8. Взаємовідповідність мети і форм методичної роботи\*

Утвердження цінності саморозвитку (самоствердження, самовдосконалення, самоактуалізація – як основні форм саморозвитку) простежується в багатьох філософських, психологічних, педагогічних концепціях [290, с. 81]. Як зазначає Л. Куликова, частина філософів (К. Юнг, А. Адлер, Г. Батищев та ін.) відносять саморозвиток особистості до числа здатностей людини [257, с. 30]. Здатності до саморозвитку педагога професійного навчання ми визначаємо як індивідуально-психологічні особливості особистості, що забезпечують самостійне засвоєння нових знань, умінь та навичок для розв'язання конкретних життєвих і професійних проблем. Ще Л. Виготський зазначав, що розвиток здатностей – це, насамперед, оволодіння суб'єктом своїми здібностями [84].

На нашу думку, результатом розвитку здатності до саморозвитку викладача, майстра виробничого навчання є *стійка мотивація* до саморозвитку, *готовність* до саморозвитку і оволодіння *здатністю самоуправління*, що включає в себе вісім компонентів: «здатність орієнтуватися в ситуації, уміння бачити проблему й аналізувати протиріччя; прогнозування; цілевизначення; планування; формування критеріїв оцінки якості; прийняття рішення до дії; самоконтроль; корекція» [465, с. 343].

Ми розглядаємо професійний саморозвиток педагога професійного навчання як здійснення ним своєї професійної діяльності, орієнтованої на одержання дуального результату – висока якість самої діяльності (підготовка професійно мобільного кваліфікованого робітника) і позитивні зміни в самому собі. Принцип творчої самодіяльності, що покликаний розвивати в особистості самостійність, творчий підхід та ініціативу, розробив С. Рубінштейн, який говорив, що «суб'єкт у своїх діяннях, в актах своєї творчої самодіяльності не тільки виявляється й проявляється; він у них твориться й визначається. Тому тим, що він робить, можна визначати те, що він є; напрямом його діяльності можна визначати й формувати його самого» [418, с. 107]. У процесі участі викладача, майстра виробничого навчання у різних формах методичної роботи, спрямованої на розвиток їхніх знань, умінь та навичок, необхідних для самореалізації під час професійної діяльності, вони інтегруються з діяльністю із саморозвитку, мотивують цей саморозвиток і розвивають здатність до самоуправління у процесі діяльності з вироблення власної психолого-педагогічної готовності до формування професійної мобільності майбутніх кваліфікованих робітників. Обов'язковим структурним елементом професійної діяльності педагога професійного навчання є рефлексія, яка сприяє розвитку саморозуміння, необхідно-

го для формування готовності до такої роботи над собою. Розвиток рефлексії як процесу самопізнання суб'єктом внутрішніх психічних актів і станів сприяє усвідомленню викладачами, майстрами виробничого навчання необхідності вивчення власних індивідуальних особливостей з метою подальшого самопізнання і саморозвитку.

Досліджуючи самоактуалізацію і життєвий шлях людини, Є. Вахромов робить висновок, що людина сучасною наукою розглядається як «відкрита система», що обмінюється енергією, речовиною та інформацією з навколишнім середовищем, якій притаманний певний внутрішній зміст, безліч внутрішніх станів. Відкритість системи «людина» визначає як необхідність розгляду динаміки її розвитку, як процесу надбання нею якісно нових властивостей, росту самосвідомості й різноманітності форм активності через свідому діяльність з оволодіння соціальними й індивідуальними компетентностями, само актуалізацію [64]. Оскільки самоактуалізація є вищою формою прояву саморозвитку, то можна припустити, що результатом кожного акту самоактуалізації є набуття викладачем, майстром виробничого навчання тієї чи іншої компетентності, яка передбачає володіння відповідними компетенціями (наявністю певних знань, умінь, навичок, у тому числі саморозуміння і самоуправління, розуміння міри відповідальності за результати своїх дій). Слід зауважити, що цілеспрямований їх розвиток в системі методичної роботи професійно-технічного навчального закладу дає змогу значною мірою підвищити не тільки фахову (предметну) компетентність педагога професійного навчання, але й сприяє формуванню психолого-педагогічної готовності до формування професійної мобільності.

Важливе значення має така форма методичної роботи як психолого-педагогічні семінари-практикуми. Важливо, щоб у роботі таких семінарів органічно поєднувалися теорія з практикою. Під час проведення психолого-педагогічного семінару-практикуму особливо потрібно забезпечити атмосферу творчості – після теоретичного повідомлення доцільно організувати дискусію або диспут з викладачами, майстрами виробничого навчання. В ході семінару увага учасників зосереджується на розв'язанні складних педагогічних проблем, на колективному пошуку, створенні нових або оновленні традиційних методик навчання. Помічено, що робота педагогів професійного навчання у постійно діючому семінарі підвищує їх педагогічну культуру.

Якщо у професійно-технічному навчальному закладі працює викладач, майстер виробничого навчання, досвід якого заслуговує більш детального систематичного вивчення педагогічним колекти-

вом, то створюється «Школа педагогічного досвіду», яка працює доти, поки досвід буде вивчено, поки педагог розкриє всі «секрети своєї майстерності». Така форма ознайомлення з практикою роботи кращих педагогів професійного навчання стимулює колег до педагогічної творчості, показує перспективу до якої повинен прагнути кожний викладач, майстер виробничого навчання. В межах «Школи педагогічного досвіду» доцільним буде проведення «Методичних вернісажів», в ході яких педагоги професійного навчання можуть поділитися з колегами своїми методичними знахідками.

Своєрідними авторськими класами є «Педагогічні майстерні», в яких педагоги-майстри своєї справи передають практичний досвід колегам. «Педагогічні майстерні» сприяють поширенню педагогічного досвіду, підготовці педагогічного колективу до інноваційної діяльності. Водночас зростає і рівень майстерності самого автора досвіду, шліфується його професіоналізм [59].

На особливу увагу заслуговує така форма методичної роботи як тренінги, що можуть проводитись як з педагогами професійного навчання, які мають певний досвід роботи, так і з молодими педагогами, які тільки-но розпочали свою педагогічну діяльність. До тренінгових занять О. Шевченко та І. Хозраткулова пропонують включати «практичні вправи, спрямовані на формування адекватної самооцінки, позитивного мислення, розвиток навичок групової взаємодії, корекцію стресових станів...» [538, с. 6]. Ми погоджуємося з думкою науковців, що такий комплекс сприятиме мотивації професійного розвитку педагогів. Для підвищення ефективності тренінгів завжди доцільно на перше місце ставити підведення підсумків, з'ясування чого навчилися. При цьому треба організувати активне обговорення результатів.

Отже, підготовка педагогічних кадрів до формування професійної мобільності повинна здійснюватись у професійно-технічному навчальному закладі шляхом залучення викладачів, майстрів виробничого навчання до різноманітних форм методичної роботи. Найбільш дієвими і результативними формами є ті, які вибудовуються на діяльнісному підході.

У процесі методичної роботи особлива увага методистів має зосереджуватись на формуванні стійкої мотивації і готовності кожного викладача і майстра виробничого навчання до саморозвитку, самоактуалізації і самоуправління, що є запорукою формування та розвитку ключових і професійних компетенцій, психолого-педагогічної готовності до формування професійної мобільності майбутніх кваліфікованих робітників.

## Висновки

Дослідження теоретико-методичних засад формування професійної мобільності майбутніх кваліфікованих робітників у професійно-технічних навчальних закладах підтвердило обґрунтованість висунутих гіпотез і дало змогу дійти таких висновків.

Джерела проблеми формування професійної мобільності історично пов'язані з процесами поділу праці і соціальними переміщеннями в суспільстві. Виділено п'ять етапів її виникнення, становлення та розвитку:

Перший етап – зародження (від раннього середньовіччя до початку XVIII століття) проблеми формування професійної мобільності в історії професійної підготовки;

Другий етап – становлення (початок XVIII – середина XIX ст.) проблеми формування професійної мобільності в історії професійної підготовки;

Третій етап – розвиток (середина XIX ст. до 1917 р.) проблеми формування професійної мобільності в історії професійної підготовки;

Четвертий етап – адаптація (1917–1991 рр.) проблеми формування професійної мобільності в історії професійної підготовки;

П'ятий етап – інтеграція (1991–2010 рр.) проблеми формування професійної мобільності в історії професійної підготовки та педагогічній науці.

Професійна мобільність визначається індивідуально-особистісними та соціальними чинниками і є результатом внутрішніх

зусиль особистості, спрямованих на самосвідомість і самооцінку власної професійної діяльності. Зарубіжні вчені під мобільністю розуміють будь-які зміни змісту, характеру, умов праці й переміщення робітника на ринку праці.

Сучасні процеси глобалізації, інтеграції, модернізації та розвитку висувають підвищені вимоги до якості підготовки кваліфікованих робітників, які мають усвідомлювати свою самоцінність й унікальність, свою спроможність у побудові власного професійного і життєвого середовища. В суспільстві зростає інтерес до формування професійної мобільності майбутніх кваліфікованих робітників, яка забезпечує успішність у професійному і особистому житті, а також конкурентоспроможність на ринку праці.

Професійна мобільність сьогодні є необхідною складовою підготовки кваліфікованого робітника. Вона передбачає володіння випускником професійно-технічного навчального закладу відповідним набором компетенцій, що забезпечують можливість майбутньому кваліфікованому робітнику бути гнучким, швидко орієнтуватися у професії, бути конкурентоспроможним на ринку праці, готовим до підвищення кваліфікації, перекваліфікації та самоосвіти. Чинниками, що актуалізують ці вимоги, є: інноваційні процеси у суспільстві; швидке старіння знань; залежність успішності в житті від рівня освіти і професії; динамічність і швидкозмінність вимог на ринку праці; поява нових професій і зникнення застарілих.

Управління формуванням професійної мобільності учнів в умовах соціального партнерства «професійно-технічний навчальний заклад – підприємство» буде оптимально ефективним, якщо учень у процесі професійної підготовки перебуватиме під управлінськими впливами не тільки професійно-технічного навчального закладу (як це мало місце при традиційній системі управління), але й підприємства (взаємодія з інженерно-технічними кадрами, кваліфікованими робітниками, використання матеріально-технічної бази під час проходження практики тощо).

Професійна мобільність виявляється на різних рівнях – на рівні особистісних якостей (комунікативність, самостійність, критичність мислення, здатність до самопізнання і саморозвитку та ін.); на рівні характеристик діяльності (цілевизначення, прогнозування, креативність, рефлексивність та ін.); на рівні процесів перетворення власної особистості, діяльності та навколишнього середовища.



Вивчення положень, обґрунтованих філософами, соціологами, економістами, психологами і педагогами, дало можливість сформулювати авторське визначення професійної мобільності майбутнього кваліфікованого робітника, тобто професійна мобільність – це якість особистості, що є необхідною для успішної життєдіяльності в сучасному суспільстві, яка забезпечує її самовизначення, самореалізацію і саморозвиток у праці, завдяки сформованим ключовим компетенціям та ключовим кваліфікаціям і прагненню особистості змінити не тільки себе, а й професійне поле та життєве середовище. Професійна мобільність передбачає готовність кваліфікованого робітника до зміни виконуваних професійних завдань, робочого місця, здатність швидко освоювати нові спеціальності.

Серед вимог до професійно мобільного кваліфікованого робітника, найбільш вагомими є ті, що пов'язані з: виробничими та посадовими обов'язками; знаннями та уміннями, необхідними професійно мобільному кваліфікованому робітнику як професіоналу; особистісними якостями, що забезпечують ефективність діяльності та професійну мобільність. На підставі цього нами розроблена модель професійно мобільного кваліфікованого робітника, яка включає базову характеристику та різномірну структуру ключових кваліфікацій (функціональні, поліфункціональні метапрофесійні якості, екстрафункціональні метапрофесійні якості). Провідну роль в моделі відіграють компоненти, що забезпечують формування професійної мобільності майбутнього кваліфікованого робітника (готовність до професійної мобільності та навички регулювання власної діяльності; здатність до адаптації в змінюваних виробничих умовах).

Педагогічними умовами успішного формування майбутнього професійно мобільного кваліфікованого робітника є: інтеграція фундаментальних і спеціальних знань у підготовці майбутнього кваліфікованого робітника; впровадження в навчально-виробничий процес інноваційних педагогічних технологій; формування ключових компетенцій учнів у навчально-виробничому процесі професійно-технічного навчального закладу; врахування особливостей професійної підготовки учнів у професійно-технічних навчальних закладах різного профілю; залучення учнів професійно-технічного навчального закладу до позаурочної виховної діяльності.

До організаційних умов віднесено: запровадження розробленої нами системи роботи ПТНЗ з формування професійно мо-

більного кваліфікованого робітника; створення та активне функціонування маркетингової служби; функціонування Центру професійної мобільності; організація методичної роботи з педагогічним колективом з формування психолого-педагогічної готовності педагогічних кадрів до проведення всебічної діяльності, спрямованої на формування професійної мобільності майбутніх кваліфікованих робітників.

Розроблена нами модель формування професійно мобільного кваліфікованого робітника є відкритою, динамічною і гнучкою, що дає змогу використовувати її у навчально-виробничому процесі професійно-технічного навчального закладу з урахуванням соціально-економічних та виробничих змін, а також динаміки змін на ринку праці. Використання системного, особистісного, діяльнісного, контекстного та компетентнісного підходів забезпечує формування професійно-мобільного кваліфікованого робітника. Впровадження розробленої моделі формування професійної мобільності відбувається в чотири етапи, що визначені нами як: мотиваційно-орієнтований, діяльнісно-орієнтований, особистісно-орієнтований та контроль-коригуючий.

Основою інтеграції фундаментальних та спеціальних знань є створення такої системи професійної підготовки майбутніх професійно мобільних кваліфікованих робітників, за якої пріоритетними є не вузькоспеціальні знання, а методологічно важливі, тривалого терміну дії, інваріантні знання, що сприяють цілісному сприйняттю наукової картини навколишнього світу, інтелектуальному розвитку особистості та її адаптації у швидко змінюваних соціально-економічних і технологічних умовах. Інтеграція фундаментальних та спеціальних знань сприяє об'єднанню в тому чи іншому навчальному предметі узагальнених знань з різних навчальних предметів і відповідних їм наук; формуванню системних знань учнів; комплексній реалізації всіх складових системи виховання особистості; формуванню загальнонавчальних умінь та навичок учнів; більш глибокому і міцному засвоєнню основних наукових понять з різних навчальних предметів; узгодженості діяльності викладачів, майстрів виробничого навчання, усуненню дублювання та економії часу педагогів та учнів.

Серед різних видів компетенцій для професійно-технічної освіти найбільш суттєвими є ключові і професійні. Важливе місце в структурі професійної мобільності належить сформованості ключових компетенцій, які можуть виявлятися як самостійні (особистісні) якості або як складові загальної професійної квалі-

фікації. Саме формуванню ключових компетенцій присвячено спеціальний авторський курс «Основи професійної мобільності», який складений за модульним принципом і призначений для учнів професійно-технічних навчальних закладів різних типів і форм власності. На зміну традиційному уроку в навчально-виробничий процес динамічно входять лекції, семінари, тренінги, індивідуальні та групові консультації. Ефективними методами для формування ключових компетенцій з-поміж них є метод «імітаційної гри», метод кейсів, ділові ігри, робота в групах, бригадах, навчальне проектування. При цьому переважати повинна самостійна робота учнів, яка дає величезні можливості для реалізації індивідуальної відповідальності кожним за якість професійної підготовки залежно від власних зусиль.

Виховна система професійно-технічного навчального закладу – це упорядкована цілісна сукупність компонентів, взаємодія та інтеграція яких зумовлює наявність у професійно-технічному навчальному закладі можливостей цілеспрямовано й ефективно сприяти вихованню якостей професійно мобільної особистості майбутнього кваліфікованого робітника

У формуванні професійної мобільності майбутнього кваліфікованого робітника провідну роль відіграє викладач, майстер виробничого навчання, ефективна педагогічна діяльність яких визначається передусім високою психолого-педагогічною готовністю до здійснення такої діяльності.

Доведено, що всі позаурочні виховні заходи у професійно-технічному навчальному закладі обов'язково повинні бути професійно спрямовані. Тільки тоді вони сприятимуть формуванню професійно важливих якостей, а відтак і якостей майбутнього професійно мобільного кваліфікованого робітника. Для цього необхідно залучати учня до активної позаурочної діяльності.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абдуллина Л. Студгородок : стихотворения / Лира Султанова Абдуллина. – М. : Современник, 1986. – 96 с.
2. Абульханова-Славская К. А. Время личности и время жизни / К. А. Абульханова-Славская, Т. Н. Березина. – СПб. : Алтейя, 2001. – 304 с.
3. Абульханова-Славская К. А. Деятельность и психология личности / Ксения Александровна Абульханова-Славская. – М. : Наука, 1980. – 335 с.
4. Айсмонтас Б. Б. Теория обучения: схемы и тесты / Б. Б. Айсмонтас. – М. : ВЛАДОС-ПРЕСС, 2002. – 176 с.
5. Аитов И. А. Профессиональная мобильность интеллигенции / И. А. Аитов, Р. Т. Насибулин // Социологические исследования. – 1980. – № 2. – С. 106–111.
6. Аитов Н. А. Понятие «социальная структура» в современной социологии / Н. А. Аитов // Социс. – 1996. – № 7. – С. 36–38.
7. Альберштейн А. Система народної освіти / А. Альберштейн, В. Ястржембський. – Х. : Держвидав України, 1929. – 320 с.
8. Амирова Л. А. Профессионально-педагогическая мобильность учителя как целевая установка высшего педагогического образования / Л. А. Амирова // Alma Mater : Вестник высшей школы. – 2004. – № 1. – С. 55–60.
9. Амирова Л. А. Развитие профессиональной мобильности педагога в системе дополнительного образования : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.08 / Людмила Александровна Амирова. – Уфа, 2009. – 401 с.

10. Ананьев Б. Г. О методах современной психологии / Б. Г. Ананьев // Психодиагностические методы в комплексном лонгитюдном исследовании студентов / отв. ред. А. Будаев. – Л. : ЛГУ, 1976. – С. 13–35.
11. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания / Борис Герасимович Ананьев. – СПб. : Питер, 2001. – 288 с.
12. Андреев А. Г. Рынок труда и профессиональное образование (развитие кадрового потенциала общества на этапе реформирования национальной экономики России) / А. Г. Андреев, А. И. Гретченко. – М. : Рос. экон. академия, 1998. – 135 с.
13. Анищенко В. Методические материалы для участников международного практического семинара по внедрению профессионального модульного обучения, ориентированного на занятость / В. Анищенко, Д. Анищенко ; Субрегиональное бюро МОТ для стран Восточной Европы и Центральной Азии. – К., 2007. – 36 с.
14. Андреев А. Знания или компетенции? / А. Андреев // Высшее образование в России. – 2005. – № 2. – С. 3–11.
15. Архангельский С. И. Методические разработки по курсу педагогики и психологии высшей школы для слушателей ФПК МГПИ им. В. И. Ленина / Сергей Иванович Архангельский. – М. : МГПИ, 1985. – 75 с.
16. Асмолов А. Г. Вариативное образование в изменяющемся мире: опыт становления и стратегические ориентиры развития современной образовательной системы в России / Александр Григорьевич Асмолов // Вариативные педагогические системы : [сб. науч. тр.] / под. ред. А. Г. Асмолова. – М., 1995. – С. 40–52.
17. Афанасьев В. Г. Системность и общество / В. Г. Афанасьев. – М. : Политиздат, 1980. – 368 с.
18. Бабанский Ю. К. Избранные педагогические труды / Юрий Константинович Бабанский. – М. : Педагогика, 1989. – 560 с. – (Труды действительных членов и член-кор. АН СССР).
19. Бабанский Ю. К. Интенсификация процесса обучения / Юрий Константинович Бабанский. – М. : Знание, 1987. – 78, [2] с. – (Новое в жизни науке, технике).
20. Бабанский Ю. К. Проблемы повышения эффективности педагогических исследований (дидактический аспект) : [монография] / Юрий Константинович Бабанский. – М. : Педагогика, 1982. – 192 с.
21. Багдасарьян Н. Г. Профессиональная культура инженера / Надежда Гагановна Багдасарьян. – М. : МГТУ, 1998. – 260 с.

22. Бадмаев Б. Ц. Методика преподавания психологии : учебное пособие / Б. Ц. Бадмаев. – М. : ВЛАДОС, 2001. – 304 с.
23. Бажин Е. Ф. Метод исследования уровня субъективного контроля / Е. Ф. Бажин, С. А. Голынкина, А. М. Эткинд // Психологический журнал. – 1984. – Т. 5. – № 3. – С. 152–163.
24. Балужок В. Світ середньовіччя в обрядовості українських церковних ремісників / Василь Григорович Балужок ; Ін-т мистецтвознавства, фольклористики та етнографії ім. М. Т. Рильського. – К. : Наукова думка, 1993. – 115 с.
25. Баранцев Р. Г. Тринитарная методология в синергетике / Рэм Георгиевич Баранцев // Перспективы синергетики в XXI веке : сб. материалов Междунар. науч. Конференции : в 2-х т. – Белгород, 2003. – Т. 1. – С. 113–117.
26. Барбер Б. Структура социальной стратификации и тенденция социальной мобильности / Б. Барбер // Американская социология: перспективы, проблемы, методы / сокр. пер. с англ. В. В. Воронина. – М. : Прогресс, 1972. – С. 235–240.
27. Барихашвили И. И. Интеграция знаний в системе заочного обучения / И. И. Барихашвили, Л. А. Демченко // Особенности профессионального обучения в условиях мирового экономического кризиса : труды IV междунар. науч. чтений, посвященных памяти Героя Советского Союза, акад. РАО Сергея Яковлевича Батышева, Россия, г. Москва. 18–20 октября 2010 г. / [под ред. акад. А. М. Новикова]. – М. : ЭГВЕС, 2010. – С. 53–56.
28. Батицкий В. А. Построение и исследование прогностической модели будущего рабочего / В. А. Батицкий, Н. Н. Ржанов ; под ред. С. Я. Батышева, Б. С. Гершунского, М. Н. Скаткина. – М. : АПН СССР, 1986. – 69 с.
29. Батышев С. Я. Блочно-модульное обучение : учеб. пособие для студ. системы ПТО / Сергей Яковлевич Батышев. – М. : Транссервис, 1997. – 258 с.
30. Батышев С. Я. Подготовка рабочих профессионалов / С. Я. Батышев. – М. : АПОБ, 1995. – 243 с.
31. Батышев С. Я. Производственная педагогика : учеб. для работников, занимающихся проф. обучением рабочих на производстве / С. Я. Батышев. – М. : Машиностроение, 1984. – 672 с.
32. Безрукова В. С. Педагогика. Проективная педагогіка : учеб. пособие для инж.-пед. ин-тов и индустр.-пед. техникумов / Валентина Сергеевна Безрукова. – Екатеринбург : Деловая книга, 1996. – 344 с.

33. Беляева А. П. Интегративно-модульная педагогическая система профессионального образования : монография / Антонина Павловна Беляева. – СПб. : Радом ; ИПТО РАО, 1997. – 226 с.
34. Беляева А. П. Методы исследования формирования понятий и навыков у учащихся средних профтехучилищ : учеб. пособие для препод. системы ПТО / А. П. Беляева. – М. : Высшая школа, 1986. – 198 с.
35. Берталанфи Л. Общая теория систем : критический обзор / Л. Берталанфи // Исследования по общей теории систем : сб. переводов [с англ. и польск.] / общ. ред. В. Н. Садовского, Э. Г. Юдина. – М. : Прогресс, 1969. – С. 23–82.
36. Берулава М. Н. Интеграция естественнонаучных и профессионально-технических дисциплин / М. Н. Берулава // Советская педагогика. – 1987. – № 8. – С. 81–86.
37. Берулава М. Н. Теоретические основы интеграции образования / М. Н. Берулава. – М. : Совершенство, 1998. – 192 с.
38. Беспалько В. П. Педагогика и прогрессивные технологии обучения / Владимир Павлович Беспалько. – М. : ИРПО, 1995. – 336 с.
39. Беспалько В. П. Слагаемые педагогической технологии / В. П. Беспалько. – М. : Педагогика, 1989. – 191 с.
40. Битинас Б. П. Математика и педагогика / Б. П. Битинас // Учительская газета. – 1970. – № 28. – С. 2.
41. Білан М. О. Взаємодія училища і виробництва у професійній підготовці / М. О. Білан // Проф.-техн. освіта. – 2007. – № 3 (спец. вип.). – С. 28–29.
42. Білик О. Основні напрями збереження і розвитку національного людського капіталу за рахунок активізації трудової мобільності / О. Білик // Україна : аспекти праці. – 2009. – № 1. – С. 43–46.
43. Блауберг И. В. Системный подход в современной науке / И. В. Блауберг, В. Н. Садовский, Э. Г. Юдин // Проблемы методологии системного исследования / [ред. И. В. Блауберг и др.] – М. : Мысль, 1970. – С. 7–48.
44. Блауберг И. В. Целостность и системность / И. В. Блауберг // Системные исследования. Методологические проблемы : ежегодник / АН СССР, Ин-т истории, естествознания и техники. – М., 1977. – С. 5–28.
45. Богданова Л. П. Потенциал мобильности как фактор развития региональной общности населения [Электронный ресурс] / Л. П. Богданова, А. С. Щукина. – Режим доступа:

- <http://homepages.tversu.ru/~p000697/text2.html>. – Заголовок с экрана.
46. Богословский С. М. Система профессиональной классификации / С. М. Богословский. – М., 1913.
  47. Большой толковый психологический словарь / под ред. А. Ребера. – М. : Вече. АСТ, 2000. – 591 с.
  48. Бондарчук К. Профорієнтація як складова відтворення людського потенціалу в Україні / К. Бондарчук // Україна: аспекти праці. – 2007. – № 7. – С. 26–31.
  49. Бордовская Н. В. Педагогика : учеб. для вузов / Н. В. Бордовская, А. А. Реан. – СПб. : Питер, 2000. – 304 с.
  50. Борисов В. Класифікація показників професійної медіакомпетентності сучасного педагога / В'ячеслав Борисов, Валерій Сипченко // Kształcenie Zawodowe : Pedagogika i Psychologia : Ukraińsko-Polski rocznik / pod redakcją Tadeusza Lewowickiego, Jolanty Wilsz, Iwana Ziaziuna, Nelli Nyczkało. – Częstochowa ; Kijów : Wydawnictwo Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie, 2009. – Tom XI. – S. 355–366.
  51. Борисов В. А. Социальная мобильность в советской России / В. А. Борисов // Социологическое исследование. – 1994. – № 4. – С. 114–117.
  52. Борытко Н. М. Воспитание как педагогика бытия: гуманитарно-целостный подход / Н. М. Борытко // Теоретико-методологические проблемы современного воспитания : [сб. науч. тр.] / Волгоградский гос. пед. ун-т. – Волгоград : Перемена, 2004. – С. 16–26.
  53. Бринев Н. С. Академическая мобильность студентов как фактор развития процесса интернационализации образования [Электронный ресурс] / Н. С. Бринев, Р. А. Чуянов. – Режим доступа: <http://www.prof.msu.ru/publ/omsk2/o60.htm/> – Заголовок с экрана.
  54. Брук Е. В. Потеря работы : мужчины и женщины / Е. В. Брук // Управление персоналом. – 2000. – № 12. – С. 26–31.
  55. Бурдые П. Начала : [сборник] / Пьер Бурдые ; пер. с фр. – М. : Socio-Logos, 1994. – 265 с.
  56. Бурдые П. Социология политики / Пьер Бурдые ; Н. А. Шматко [пер. с фр.]. – М. : Socio-Logos, 1993. – 336 с.
  57. Бурков В. Н. Как управлять проектами / В. Н. Бурков, Д. А. Новиков. – М. : Синтег-ГЕО, 1997. – 188 с.



58. Быченко Ю. Культурный капитал [Электронный ресурс] / Ю. Быченко. – Режим доступа : <http://www.pmuc.ru/jornal/number13/bichenko.htm>. – Заголовок с экрана.
59. В помощь методическому работнику профессионального образования : справочные материалы / сост. О. Г. Бутузова. – М. : ИППО, 1997. – 103 с.
60. Вайзер Г. А. Смысл жизни и «двойной кризис» в жизни человека / Галина Александровна Вайзер // Психологический журнал. – 1998. – Т. 19, № 5. – С. 3–14.
61. Василенко И. В. Социокультурная мобильность как философская проблема : дис. ... канд. филос. наук : 09.00.11 / Василенко Инна Викторовна. – Волгоград, 1996. – 174 с.
62. Василенко Н. В. Роль институтов повышения квалификации в повышении профессиональной мобильности населения / Н. В. Василенко // Взаимодействие личности, образования и общества в изменяющихся социокультурных условиях : межвузов. сб. науч. статей по материалам VI ежегодной Междунар. науч.-практ. конф. «Личность. Образование. Общество» 14 мая 2003 г. – СПб. : ЛОИРО, 2003. – С. 25–29.
63. Васянович Г. Психолого-педагогічні проблеми адаптації студентської молоді до навчання / Григорій Васянович // Психолого-педагогічні основи професійної адаптації майбутніх фахівців : монографія / [за ред. Г. П. Васяновича]. – Львів : СПОЛОМ, 2008. – С. 10–31.
64. Вахромов Е. Е. Самоактуализация и жизненный путь человека [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.hpsy.ru/public/x049.htm>. – Заголовок с экрана.
65. Ващенко А. М. Формування професійної мобільності майбутніх офіцерів у процесі навчання у вищих військових навчальних закладах : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Ващенко Андрій Миколайович. – Одеса, 2006. – 183 с.
66. Ващенко Г. Загальні методи навчання: підручник для педагогів. – 1-е вид. – К. : Українська видавнича спілка, 1997. – 441 с.
67. Вдович С. Особливості професійної адаптації учнів професійно-технічних навчальних закладів / Світлана Вдович // Психолого-педагогічні основи професійної адаптації майбутніх фахівців : монографія / [за ред. Г. П. Васяновича]. – Львів : СПОЛОМ, 2008. – С. 168–202.
68. Вебер М. Наука как призвание и профессия / М. Вебер // Самосознание европейской культуры XX века : мыслители и пи-

- сатели Запада о месте культуры в современном обществе / [сост. Р.А. Гальцева ; пер. С. С. Аверинцева]. – М. : Плитиздат, 1991. – С. 130–149.
69. Великий тлумачний словник сучасної української мови : [з дод. дат. і доп.] / уклад. і гол. ред. В. Т. Бусел. – К. ; Ірпінь : Перун, 2005. – 1728 с.
70. Вениге Ю. Структура и мобильность рабочей силы / Ю. Вениге, Е. Йоуга, Л. Дьетван ; пер. с венг. – М. : Экономика, 1978. – 197 с.
71. Веселов А. Н. Профессионально-техническое образование в СССР : Очерки по истории среднего и низшего профтехобразования / Артемий Николаевич Веселов. – М. : Профтехиздат, 1961. – 435 с.
72. Взаємодія ринку праці та професійно-технічної освіти : механізми створення держ. стандартів проф.-техн. освіти з конкретних професій : зб. матеріалів, підгот. у рамках реалізації укр.-нім. проекту «Підготовка реформи професійно-технічної освіти в Україні». – К. : ІПТО, 2006. – 276 с.
73. Взаимосвязь системы образования и рынка труда [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.zarplata.ru/a-id-14135.html>. – Заголовок с экрана.
74. Видяпин В. И. Экономическая теория : учеб. для студ. вузов, обуч. по спец. 060700 / [В. И. Видяпин, А. И. Добрынин, Г. П. Журавлева, Л. С. Тарасевич] ; под общ. ред. В. И. Видяпина. – М. : ИНФРА-М, 2003. – 714 с.
75. Вилюнас В. К. Психологические механизмы мотивации человека / Витис Казиса Вилюнас. – М. : МГУ, 1990. – 285 с.
76. Вільш І. Врахування сталих індивідуальних рис особистості як важливий аспект гуманізації навчання і виховання / І. Вільш // Педагогіка і психологія. – 1998. – № 2(19). – С. 61–68.
77. Власова Т. И. Методология исследования проблемы повышения качества профессионального образования / Т. И. Власова // Повышение качества образования как проблема вузовской педагогики : материалы III Региональной науч.-метод. конф. / Ростов н/Д гос. пед. ун-т. – Ростов н/Д., 2004. – С. 3–7.
78. Воланен М. В. Профессиональная адаптация молодежи / М. В. Воланен // Психология личности и образ жизни / АН СССР, Ин-т психологи ; отв. ред. Е.В. Шорохова. – М. : Наука, 1987. – С. 117–120.
79. Волков И. П. Руководителю о человеческом факторе : социально-психологический практикум / Игорь Павлович Волков.

- Л. : Лениздат, 1989. – 222 с.
80. Волощук І. С. Педагогічне дослідження : навч. посіб. / Іван Степанович Волощук ; АПН України, Ін-т вищої освіти. – К. : Інформ. системи, 2009. – 390 с.
81. Вопросы истории профтехобразования : материалы симпозиума, проведенного 14 апреля 1981 года в г. Липецке / [под ред. Г. И. Ажикина и др.]. – М. : Просвещение, 1983. – 145 с.
82. Воронкова В. Г. Кадровый менеджмент / Валентина Григорівна Воронкова. – К. : Професіонал, 2004. – 192 с.
83. Воспитательная система школы: проблемы управления : очерки прагматической теории / [под ред. В. А. Караковского, Л. И. Новиковой, Н. А. Селивановой, Е. И. Соколовой]. – М. : Сентябрь, 1997. – 112 с.
84. Выготский Л. С. Педагогическая психология / Л. С. Выготский ; под ред. В. В. Давыдова. – М. : Педагогика-пресс, 1999. – 534 с.
85. Гавриляк А.І. Викладання будівельних дисциплін : підруч. для інж-пед. прац. проф. техн. закл. освіти / А. І. Гавриляк, І. А. Гавриляк, В. Б. Гузюк, Л. Д. Акімова ; за наук. ред. А. І. Гавриляка. – Львів : ОРІАНА-НОВА, 1997. – 174 с.
86. Гаžo Ф. Социальная мобильность и жизненные пути молодежи / Ф. Гаžo // Трудящаяся молодежь: образование, профессия, мобильность / отв. ред. В. Н. Шубкин ; АН СССР, Ин-т междунар. рабочей ассоциации. – М. : Мысль, 1984. – С. 161–198.
87. Газман О. С. Содержание деятельности и опыт работы освобожденного классного руководителя (классного воспитателя) : учеб. пособие для работников общеобр. школ / О. С. Газман, В. Д. Иванов. – М. : Новая школа, 1992. – 114 с.
88. Гайсин Ф.Н. Подготовка кадров – один из важнейших факторов развития человеческого потенциала [Электронный ресурс] / Ф. Н. Гайсин // Вестник ТИСБИ. – 2000. – Вып. 1. – Режим доступа: <http://www.tisbi.ru>. – Заголовок с экрана.
89. Галузинский В. М. Индивидуальный подход в воспитании учащихся / Владимир Михайлович Галузинский. – К. : Рад. школа, 1982. – 133 с.
90. Геворкян Е. Н. Развитие рынка образовательных услуг в России на современном этапе / Е. Н. Геворкян. – Саратов : СГСЭУ, 2002. – 73 с.
91. Гершунский Б. С. Прогнозирование содержания обучения в техникумах : учеб.-метод. пособие для фак. повышения квалификации препод. высш. учеб. заведений / Борис Семенович Гершунский. – М. : Высшая школа, 1980. – 144 с.

92. Гершунський Б. С. Філософія освіти XXI століття (в пошуках освітніх концепцій) / Б. С. Гершунський – М. : Прогрес, 1998. – 416 с.
93. Гетманська А. А. Формування ключових компетенцій у учнів [Електронний ресурс] / Анастасія Александрівна Гетманська. – Режим доступу: <http://festival.1september.ru/articles/213541>. – Заголовок з екрана.
94. Гімпельсон В. Увольнення на ринку праці : нова праця і соціальна мобільність / В. Гімпельсон, В. Магун // Соціологічний журнал. – 1994. – № 1. – С. 19–26.
95. Глазунов А. Т. Регіональні моделі професійної освіти / А. Т. Глазунов // Професіонал. – 2000. – № 6. – С. 13–16.
96. Глушанок Т. М. Соціальне партнерство як засіб підвищення якості професійної освіти / Т. М. Глушанок // Сучасні проблеми науки і освіти. – 2008. – № 6. – С. 80–83.
97. Гончаренко С. Фундаментальність професійної освіти – потреба часу / Семен Гончаренко // Проф.-техн. освіта. – 2005. – № 1. – С. 5–6.
98. Гончаренко С. У. Педагогічні дослідження : методологічні поради молодим науковцям / Семен Устинович Гончаренко. – К. : Ред.-видав. відділ АПН України, 1995. – 42 с.
99. Гончаренко С. У. Теоретичні основи дидактичної інтеграції у професійній середній школі / С. У. Гончаренко, І. М. Козловська // Педагогіка і психологія. – 1997. – № 2. – С. 9–18.
100. Гончаренко С. У. Фундаментальність чи вузький професіоналізм / Семен Устинович Гончаренко // Дидактика професійної школи : зб. наук. пр. / Ін-т педагогіки і психології проф. освіти АПН України. – К. ; Хмельницький, 2004. – Вип. 1. – С. 177–184.
101. Гончаренко С. Український педагогічний словник / Семен Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 376 с.
102. Гордон Л. А. Чотири роди бідності в сучасній Росії / Л. А. Гордон // Соціологічний журнал. – 1994. – № 4. – С. 23–34.
103. Горліченко М. Г. Педагогічні умови адаптації курсантів до навчання у вищих військових навчальних закладах : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 – теорія та методика професійної освіти / М. Г. Горліченко. – Одеса, 2004. – 20 с.
104. Горностай П. П. Готовність особистості до самореалізації як психологічна проблема / П. П. Горностай // Проблеми са-

- моразвития личности: методология и практика : [сб. науч. тр.]. – М. : ИНИОН АН СССР, 1990. – С. 126–138.
105. Горюнова Л. В. Профессиональная мобильность специалиста как проблема развивающегося образования в России: дис. ... докт. пед. наук : 13.00.08 / Горюнова Лилия Васильевна. – Ростов-н/Д., 2006. – 337 с.
106. Гребенюк Г. Е. Теоретические и методические основы непрерывного профессионального образования строительно-архитектурного профиля : дис. ... докт. пед. наук : 13.00.04 / Гребенюк Георгий Евгеньевич. – К., 1997. – 355 с.
107. Гребнев Л. Образование: услуга или жизнь? / Л. Гребнев // Вопросы экономики. – 2005. – № 3. – С. 20–41.
108. Грішнова О. Освіта й професійна мобільність як чинники конкурентоздатності робочої сили / О. Грішнова, П. Смолівик // Україна: аспекти праці. – 1998. – № 3. – С. 3–8.
109. Грішнова О. А. Людський капітал: формування в системі освіти і професійної підготовки / О. А. Грішнова. – К. : Знання, КОО, 2001. – 254, [2] с.
110. Громова Р. Г. Социальная мобильность в России: 1985–1993 годы / Р. Г. Громова // Общественные науки и современность. – 1998. – № 1/2. – С. 15–38.
111. Гура О. І. Педагогіка вищої школи : Вступ до спеціальності : навч. посіб. / Олександр Іванович Гура. – К. : Центр навчальної літератури, 2005. – 224 с.
112. Гуревич Р. Дистанційне навчання: училище – сільська школа / Роман Гуревич, Майя Кадемія // Проф.-техн. освіта. – 2004. – № 3. – С. 15–19.
113. Гуревич Р. С. Теорія і практика навчання в професійно-технічних закладах : монографія / Роман Семенович Гуревич. – Вінниця : ДОВ «Вінниця», 2008. – 410 с.
114. Гуров Ю. С. Образовательные потребности студенческой молодежи / Ю. С. Гуров, Т. Я. Сильверстова // Технологии качества жизни. – 2001. – № 2. – Т. 1. – С. 41–44.
115. Гурье Л. И. Проектирование педагогических систем : [учеб. пособие] / Л. И. Гурье ; Казан. гос. технол. ун-т. – Казань, 2004. – 212 с.
116. Давыденко Т. М. Рефлексивное управление школой: теория и практика / Т. М. Давыденко. – М. ; Белгород : БГУ, 1995. – 250 с.
117. Давыдов В. В. Проблемы развивающего обучения / Василий Васильевич Давыдов. – М. : Просвещение, 1986. – 281 с.

118. Давыдов В. В. Теория развивающего обучения / В. В. Давыдов. – М. : ИНТОР, 1996. – 544с.
119. Давыдов В. П. Теоретические и методические основы моделирования процесса профессиональной подготовки специалиста / В. П. Давыдов, О. Х. А. Рахимов // Инновации в образовании. – 2002. – № 2. – С. 62–83.
120. Даль В. И. Толковый словарь живого великорусского языка : в 4 т. / Владимир Иванович Даль. – Т. 1 : А–З. – М. : ТЕРРА, 1995. – 699 с.
121. Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка : в 4 т. / Владимир Даль. – Т. 4 : Р–V. – М. : ТЕРРА, 1995. – 684 с.
122. Данюк В. Мотивування як чинник активізації трудової поведінки / В. Данюк, О. Чернушкіна // Україна: аспекти праці. – 2008. – № 4. – С. 32–36.
123. Дахин А. Н. Педагогическое моделирование / А. Н. Дахин // Педагогика. – 2003. – № 4. – С. 21–26.
124. Дворецкая Ю. Ю. Личностные особенности специалистов с разным уровнем профессиональной мобильности / Юлия Юрьевна Дворецкая / Человек. Сообщество. Управление: взгляд молодого исследователя. – 2007. – С. 31–37.
125. Дворецкая Ю. Ю. Психология профессиональной мобильности личности : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01 / Юлия Юрьевна Дворецкая. – Краснодар, 2007. – 143 с.
126. Дворецкая Ю. Ю. Система ценностных ориентаций личности, сменившей профессию / Юлия Юрьевна Дворецкая // Человек. Сообщество. Управление. – 2006. – № 2 (Спецвыпуск). – С. 84–89.
127. Демин А. Н. Адаптация молодежи к социальным изменениям / А. Н. Демин // Социальные изменения в России и молодежь : [сб. науч. тр.] / АН РСФР, Ин-т социальных изменений. – М. : МОНФ, 1997. – 154 с.
128. Демин А. Н. Личность в кризисе занятости: стратегии и механизмы преодоления кризиса / А. Н. Демин. – Краснодар : Кубанский ГУ, 2004. – 315 с.
129. Державна національна програма «Освіта» («Україна XXI століття»). – К. : Райдуга, 1994. – 61 с.
130. Державний стандарт професійно-технічної освіти (ДСПТО 7514-2008). Професія «Опоряджувальник будівельний». Кваліфікація 4 розряд / [розробники : П. П. Климчук, Т. Є. Остапченко, М. Д. Сірко, Г. О. Демидок] ; МОН України,

- Міністерство праці та соціальної політики України. – К., 2008. – 215 с.
131. Державні стандарти професійної освіти: теорія і методика : монографія / за ред. Н. Г. Ничкало. – Хмельницький : ТУП, 2002. – 334, [1] с.
132. Деркач А. А. Акмеологические основы развития профессионала / А. А. Деркач. – М. : ИМПСИ, 2004. – 752 с.
133. Деркач А. А. Акмеологические основы становления психологической и профессиональной зрелости личности / А. А. Деркач, А. Э. Орбан. – М. : Российская академия гос. службы при Президенте Российской Федерации, 1995. – 164 с.
134. Десятов Т. Формування сучасного виробничого персоналу / Тимофій Десятов // Проф.-техн. освіта. – 2008. – № 3. – С. 7–8.
135. Десятов Т.М. Національні рамки кваліфікацій в країнах ЄС : порівняльний аналіз : [наук.-метод. посіб.] / за ред. Н. Г. Ничкало ; Тимофій Десятов. – К. : АртЕк, 2008. – 263 с.
136. Десятов Т. М. Співробітництво в галузі професійної освіти і навчання у Європейському Союзі [Електронний ресурс] / Т. М. Десятов. – Режим доступу: [http://www.nbuv.gov.ua/portal/soc\\_gum/Sitimn/2010\\_23/Spivrobotnuztvo\\_v\\_galuzi\\_prof\\_osvitu\\_navchanna.pdf](http://www.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/Sitimn/2010_23/Spivrobotnuztvo_v_galuzi_prof_osvitu_navchanna.pdf). – Заголовок з екрана.
137. Джидарьян И. А. Эстетическая потребность / Инна Аршавировна Джидарьян. – М. : Наука, 1976. – 192 с.
138. Дидора М. И. Формирование самостоятельности младших школьников в процес се обучения : автореф. дис. ... канд. психол. наук : спец. 22.00.04 – социальная структура, социальные институты и процессы / М. И. Дидора. – К., 1982. – 16 с.
139. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології : навч. посіб. / Ілона Миколаївна Дичківська. – К. : Академвидав, 2004. – 352 с.
140. Долженко О. В. Современные методы и технологии обучения в техническом вузе / Олег Владимирович Долженко, Валерий Леонидович Шатуновский. – М. : Высшая школа, 1990. – 191 с.
141. Долішній М. І. Соціально-трудоий потенціал : теорія і практика / М. І. Долішній, С. М. Злупко. – К. : Наукова думка, 1994. – 263 с.
142. Долішній М. І. Трудоий потенціал, зайнятість і ринок праці : теорія і практика / М. І. Долішній, С. М. Злупко, Т. С. Злупко, Т. Б. Токарський. – Львів : 1990. – 340 с.

143. Дубасенюк О. А. Теоретичні і методичні основи виховної діяльності педагога : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / Дубасенюк Олександра Антонівна. – К., 1996. – 527 с.
144. Дудина О. М. Профессиональная мобильность : кто и как принимает решение сменить профессию / О. М. Дудина // Социологические исследования. – 1997. – № 11. – С. 22–28.
145. Думанська В. Освіта в системі інститутів людського розвитку / В. Думанська // Україна : аспекти праці. – 2009. – № 5. – С. 25–29.
146. Дэвис К. Некоторые принципы стратификации / К. Дэвис, У. Мур // Кравченко А. И. Социология : хрестоматия для студ. вузов / Альберт Иванович Кравченко. – М. : Академия, 1997. – С. 235–243.
147. Дюнина В. Н. Модель формирования профессиональной мобильности студентов информационных специальностей / В. Н. Дюнина // Наука и молодежь : материалы к X-ой науч.-практ. конф. – Т. 2. – Нижний Новгород : ВГИПУ, 2009. – С. 96–105.
148. Дюркгейм Э. О разделении общественного труда. Метод социологии / Эмиль Дюркгейм ; пер. с фр. – М. : Канон, 1996. – 432 с. – (История социологии в памятниках).
149. Дьяченко В. К. Новая дидактика / Виталий Кузьмич Дьяченко. – М. : Народное образование, 2001. – 496 с. – (Профессиональная б-ка завуча).
150. Дьяченко М. И. Психологические проблемы готовности к деятельности / Михаил Иванович Дьяченко, Лев Александрович Кандыбович. – Мн. : БГУ им. В. И. Ленина, 1976. – 176 с.
151. Дьяченко М. И. Психологический словарь-справочник / М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович. – М. : Харвест, 2004. – 576 с.
152. Евстигнеев В. Об интеграции фундаментального и специального знания в подготовке инженерных кадров / В. Евстигнеев, С. Торбунов // Вестник высшей школы. – 2005. – № 8. – С. 12–14.
153. Економічна активність населення України 2003 // Статистичний збірник / Держ. комітет статистики України. – К., 2004. – С. 88.
154. Енциклопедія освіти / АПН України ; голов. ред. В. Г. Кремень; [заст. голов. ред. : О. Я. Савченко, В. П. Андрущенко; відп. наук. секр. С. О. Сисоєва]. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.



155. Желтова С. Г. Развитие профессиональной мобильности педагога в условиях современной школы [Электронный ресурс] / С. Г. Желтова. – Режим доступа: <http://www.lerner.edu3000.ru/jeltova.htm>. – Заголовок с экрана.
156. Загвязинский В. И. Исследование движущих сил учебного процесса / В. И. Загвязинский. – М. : НИИ общ. педагогики АПН, 1973. – 39 с.
157. Загвязинский В. И. Методология и методы психолого-педагогического исследования : учебное пособие / В. И. Загвязинский, Р. Атахов. – М. : Академия, 2005. – 208 с.
158. Закон України «Про освіту» // Законодавчі акти України з питань освіти. За станом на 1 квітня 2004 року : офіц. видання / Верховна Рада України, Комітет з питань науки і освіти. – К., 2004. – С. 21–52.
159. Закон України «Про професійно-технічну освіту» // Законодавчі акти України з питань освіти. За станом на 1 квітня 2004 року : офіц. видання / Верховна Рада України, Комітет з питань науки і освіти. – К., 2004. – С. 129–157.
160. Занюк С. С. Психологія мотивації : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / Сергій Степанович Занюк. – К. : Либідь, 2002. – 303 с.
161. Запесоцкий А. Высшее образование : доступное и платное / А. Запесоцкий // Высшее образование в России. – 2004. – № 9. – С. 30–38.
162. Запесоцкий А. Платное образование – не услуга, студент – не клиент / А. Запесоцкий // Высшее образование в России. – 2002. – № 2. – С. 48–50.
163. Запесоцкий А. С. Гуманитарное образование и проблемы духовной безопасности / А. С. Запесоцкий // Педагогика. – 2002. – № 2. – С. 3–8.
164. Заславская Т. И. Трудовая мобильность как предмет экономико-социологического исследования / Т. И. Заславская // Методологические проблемы социологического исследования мобильности трудовых ресурсов : [сб. статей] / отв. ред.: Т. И. Заславская, Р. В. Рывкина. – Новосибирск : Наука, 1974. – С. 7–45.
165. Заславская Т. И. Трудовая мобильность как предмет экономико-социологического исследования / Татьяна Ивановна Заславская. – Новосибирск : Наука, 1974. – 256 с.
166. Зацепин В. В. Особенности взаимодействия субъектов образовательного пространства : дис. ... канд. пед. наук : 19.00.07 / Валерий Васильевич Зацепин. – М., 1996. – 105 с.

167. Здравомыслов А. Г. Динамика ценностей населения реформируемой России / А. Г. Здравомыслов, Н. Ф. Наумова, Н. И. Лапин, Л. А. Беляева. – М. : Эдиториал УРСС, 1996. – 224 с.
168. Зеер Э. Ф. Ключевые квалификации и компетенции в личностно ориентированном профессиональном образовании / Э. Ф. Зеер // Образование и наука. – 2000. – № 3(5). – С. 90–102.
169. Зеер Э. Ф. Компетентностный подход как методологическая позиция обновления образования / Э. Ф. Зеер // Компетентностный подход в образовании: достижения, проблемы и опыт образовательной практики Екатеринбург : материалы XII городских пед. чтений. – Екатеринбург, 2006. – С. 11–14.
170. Зеер Э. Ф. Личностно-ориентированное профессиональное образование / Э. Ф. Зеер. – Екатеринбург : СПГУ, 1998. – 154 с. – (Профессиональное образование).
171. Зеер Э. Ф. Модернизация профессионального образования: компетентностный подход : учеб. пособие для студ. ; обуч. по спец. 0305 «Профессиональное обучение» / Эвальд Фридрихович Зеер, Анна Михайловна Павлова, Эльвира Эвальдовна Сыманюк. – М. : Московский психол.-соц. ин-т, 2005. – 216 с.
172. Зеер Э. Ф. Профессиональное становление личности инженера-педагога / Эвальд Фридрихович Зеер. – Свердловск : Урал. ун-т, 1988. – 118 с.
173. Зеер Э. Ф. Психологические особенности профессиональной подготовки ремесленников / Э. Ф. Зеер, В. А. Водеников // Прикладная психология. – 2001. – № 6. – С. 30–40.
174. Зеер Э. Ф. Психология профессий : учеб. пособие для студ. вузов / Эвальд Фридрихович Зеер. – М. : Академический проект, Фонд Мир, 2008. – 336 с.
175. Зеер Э. Ф. Психология профессионального развития / Э. Ф. Зеер. – М. : Академия, 2006. – 240 с.
176. Зеленская Е.В. Компетентностный подход – основа модернизации Российского образования [Электронный ресурс] / Е. В. Зеленская. – Режим доступа: <http://elena-zelenskaj.ucoz.ru/news/2009-07-04-18>. – Заголовок с экрана.
177. Зимняя И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма образования / И. А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5. – С. 34–45.
178. Зимняя И. А. Педагогическая психология: учеб. пособие для студ высш. учеб. заведений / Ирина Алексеевна Зимняя. – изд. 2-е, доп., испр. и перераб. – М. : Логос, 1999. – 384 с.

179. Зязюн І. А. Педагогічна майстерність : підруч. для вищ. пед. навч. закл. / [І. А. Зязюн, Л. В. Карамущенко, І. Ф. Кривоноста ін.] ; за ред. І. А. Зязюна. – К. : Вища школа, 1997. – 349 с.
180. Зязюн І. А. Структурні компоненти свободи особистості в умовах динаміки її освіченості та вихованості / І. А. Зязюн // Теоретичні та методичні засади розвитку педагогічної освіти: педагогічна майстерність, творчість, технології : зб. наук. пр. / за ред. Н. Г. Ничкало. – Харків : НТУ «ХП», 2007. – С. 14–24.
181. Зязюн І. А. Філософські засади освіти : освітні і виховні парадигми, освітні технології, діалектика педагогічної дії / Іван Зязюн // Педагогічна майстерність у закладах професійної освіти : монографія / [Н. Г. Ничкало, І. А. Зязюн, М. М. Солдатенко та ін.] ; Ін-т педагогіки і психології проф. освіти АПН України. – К., 2003. – С. 11–60.
182. Игошев Б. М. Дополнительное профессиональное образование: новые ориентиры развития / Б. М. Игошев // Педагогика. – 2008. – № 2. – С. 44–48.
183. Игошев Б. М. Организационно-педагогическая система подготовки профессионально мобильных специалистов в педагогическом университете : [монография] / Б. М. Игошев. – М. : ВЛАДОС, 2008. – 201 с.
184. Игошев Б. М. Профессиональная мобильность учителя : организационно-педагогический аспект / Б. М. Игошев // Известия Уральского государственного университета. – 2008. – № 56. – С. 34–40.
185. Ильина Т. А. Структурно-системный подход к организации обучения : материалы лекций, прочитанных в Политехн. музее : [в 3 вып.] / Татьяна Андреевна Ильина. – Вып. 1. – М. : Знание, 1972. – 72 с.
186. Ильинский И. Об экономической природе современного отечественного образования / И. Ильинский // Высшее образование в России. – 2004. – № 9. – С. 39–51.
187. Ионин Л. Г. Культура и социальная структура / Л. Г. Ионин // Социологические исследования. – 1996. – № 2. – С. 3–12.
188. Ионин Л. Г. Социология культуры : учеб. пособие для студ. гуманит. и соц.-эконом. направ. и спец. вузов / Леонид Григорьевич Ионин. – М. : Логос, 1996. – 280 с.
189. История профессионального образования в России. – М. : Ассоциация «Профессиональное образование», 2003. – 672 с.
190. Иванченко Є. А. Професійна мобільність майбутніх фахівців : навч.-метод. посіб. / Євгенія Анатоліївна Иванченко ; Наук.-

- метод. центр вищої освіти України. – Одеса : СМІЛ, 2004. – 120 с.
191. Іванченко Є. А. Формування професійної мобільності майбутніх економістів у процесі навчання у вищих навчальних закладах : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Євгенія Анатоліївна Іванченко. – Одеса, 2005. – 181 с.
192. Івченко А. О. Тлумачний словник української мови : близько 7000 словникових статей / Анатолій Олександрович Івченко. – Харків : Фоліо, 2006. – 768 с. – (Бібліотека державної мови).
193. Інституційний розвиток ПТНЗ : основні підходи до бізнес-планування та маркетингу: навч. метод. посіб. / [Л. І. Даниленко, Л. М. Сергеева, В. В. Кашевський та ін. ; за ред. Л. І. Даниленко]. – К. : Етіс Плус, 2008. – 146, [1] с.
194. Інформаційно-методичний вісник профтехосвіти / Управління освіти Дніпропетровської обл. держадмін. – Дніпропетровськ : ОМЦП, 1998. – Вип. 3. – 131 с.
195. Історія освіти в Україні / Степан Сірополко. – К. : Наук. думка, 2001. – 912 с.
196. Казначеев В. А. Какие дороги ведут к храму?.. Заметки об истории профессионально-технического образования и перспективы его развития в СССР / В. А. Казначеев. – М. : МИР, 1990. – 333 с.
197. Калиновский Ю. И. Развитие социально-профессиональной мобильности андрагога в контексте социокультурной образовательной политики региона : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Юрий Исаакович Калиновский. – СПб., 2001. – 470 с.
198. Кансузьян Л. В. Внутригенерализационная социальная мобильность в обществе полуоткрытого типа : дис. ... канд. соц. наук : 22.00.04 / Ляля Вартановна Кансузьян. – М., 1993. – 151 с.
199. Капелюшников Р. И. Образовательный потенциал и его связь с характеристиками рынка труда : российский опыт / Р. И. Капелюшников. Препринт WP3/2006/03. – М. : ГУ ВШЭ, 2006.
200. Каплина С. Е. Концептуальные и технологические основы формирования профессиональной мобильности будущих инженеров в процессе изучения гуманитарных дисциплин : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / С. Е. Каплина. – Чебоксары, 2008. – 46, [1] с.
201. Караваева С. А. Формирование готовности студентов вуза к самостоятельной работе в процессе изучения психолого-

- педагогических дисциплин : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Светлана Анатольевна Караваева. – Челябинск, 2004. – 136 с.
202. Карамушка Л. М. Психологічні основи управління в системі середньої освіти : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / Л. М. Карамушка. – К. : ІЗМН, 1997. – 180 с.
203. Касти Дж. Большие системы. Связность сложность и катастрофы / Джон Касти ; пер. с англ. ; под. ред. Ю. П. Гупало. – М. : Мир, 1982. – 216 с.
204. Кириллина Ю. Сегментрование рынка образовательных услуг / Ю. Кириллина // Высшее образование в России. – 2001. – № 3. – С. 30–33.
205. Кінах А. Стан і перспективи професійного розвитку трудового потенціалу України / Анатолій Кінах // Проф.-техн. освіта. – 2005. – № 3. – С. 2–7.
206. Кларин М. В. Инновации в мировой педагогике: обучение на основе исследования, игры и дискуссии (анализ зарубежного опыта) / Михаил Владимирович Кларин. – Рига : Эксперимент, 1998. – 180 с.
207. Кларин М. В. Инновации в обучении : метафоры и модели: анализ зарубежного опыта / Михаил Владимирович Кларин. – М. : Наука, 1997. – 223 с.
208. Кларин М. В. Инновационные модели обучения в зарубежных педагогических поисках / Михаил Владимирович Кларин. – М. : Арена, 1994. – 222 с.
209. Кларин М. В. Педагогическая технология в учебном процессе: анализ зарубежного опыта / Михаил Владимирович Кларин. – М. : Знание, 1989. – 78 с. – (Новое в жизни, науке, технике).
210. Клепко С.Ф. Інтегративна освіта і поліморфізм знання / Сергій Федорович Клепко. –Полтава ; Харків : ПОПОПП, 1998. – 358 с.
211. Климов Е. А. История психологии труда в России : учебное пособие / Евгений Александрович Климов, Ольга Геннадиевна Носкова. – М. : Моск. ун-т, 1992. – 136 с.
212. Климов Е. А. Конфликтующие реальности в работе с людьми (психологический аспект) : учебное пособие для студ. психол. фак. / Евгений Александрович Климов. – М. : МПСИ; Воронеж : МОДЭК, 2001. – 192 с.
213. Климов Е. А. Психология профессионального самоопределения : учебное пособие для студ. вузов / Е. А. Климов. – Ростов н/Д. : Феникс, 1996. – 512 с.

214. Клищевская М. В. Смена профессии как феномен профессионального развития : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.03 / Мария Вячеславовна Клищевская. – М., 2001. – 148 с.
215. Коваленко Е. Э. Дидактические основы профессионально-методической подготовки преподавателей специальных дисциплин : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / Елена Эдуардовна Коваленко. – Харьков, 1999. – 407 с.
216. Коваліско Н. В. Трудова мобільність регіонального ринку праці : дис. ... канд. соц. наук : 22.00.07 / Наталія Володимирівна Коваліско. – Львів, 1999. – 175 с.
217. Ковальчук І. І. Проектування інноваційних педагогічних технологій [Електронний ресурс] / І. І. Ковальчук. – Режим доступу : <http://studentam.net.ua/content/view/7692/97>. – Заголовок з екрану.
218. Кодекс Законів про Народну Освіту УСРР // Збірник постанов та розпоряджень робітничо-селянського Уряду України за 1922 р. – Х., 1922. – С. 850–927.
219. Коджаспирова Г. М. Словарь по педагогике для уч-ся, студ., аспирантов, учителей и препод. / Г. М. Коджапирова, А. Ю. Коджаспиров. – М. ; Ростов н/Д. : МарТ, 2005. – 448 с. – (Педагогическое образование).
220. Кожемякіна Н. І. Соціально-педагогічні умови формування професійної мобільності майбутніх менеджерів-аграріїв : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Наталія Іванівна Кожемякіна. – Ізмаїл, 2006. – 167 с.
221. Козловська І. М. Інтегративний підхід як загальнонаукова методологія в педагогічній науці: прогностичний аспект / Ірина Козловська // Неперервна освіта : теорія і практика. – 2003. – № 1. – С. 59–68.
222. Козловська І. М. Інтеграція та наступність у розвитку змісту навчального знання : методол. аспект / І. М. Козловська, А. В. Литвин // Неперервна професійна освіти : теорія і практика : зб. наук. пр. : [у 2 ч.] / за ред. І. А. Зязюна, Н. Г. Нічкало. – К. : НТУ «ХП», 2001. – Ч. 2. – С. 177–183.
223. Козловська І. М. Теоретико-методологічні аспекти інтеграції знань учнів професійно-технічної школи (дидактичні основи) : [монографія] / за ред. С. У. Гончаренка. – Львів : Світ, 1999. – 302 с.
224. Козловська І. Теоретичні та методичні основи викладання загальнотехнічних і спеціальних дисциплін: інтегративний підхід : [монографія] / І. Козловська, К. Ленік, Я. Собко,

- А. Литвин, О. Джулик, Т. Якимович, М. Пашечко, Є Дорошевські, С. Мамрич ; за ред. Ірини Козловської, Клауша Леніка. – Львів : Євровіт, 2003. – 248 с.
225. Колесникова И. А. Педагогическое проектирование : учебное пособие для высш. учеб. заведений / И. А. Колесникова, М. П. Горчакова-Сибирская ; под ред. В. А. Сластенина, И. А. Колесниковой. – 3-е изд., стер. – М. : Академия, 2008. – 288 с.
226. Коллинз. Словарь по экономике / под ред. П. А. Ватника. – СПб. : Эконом. школа, 2004. – 752 с.
227. Коломієць Д. І. Інтеграція знань з природничо-математичних і спеціальних дисциплін у професійній підготовці учителя трудового навчання : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти / Д. І. Коломієць. – К. : 2001. – 20 с.
228. Коменский Я. А. Избранные педагогические сочинения / Ян Амос Коменский ; под общ. ред. А. А. Красновского. – М. : Учпедгиз, 1955. – 638 с.
229. Конаржевский Ю. А. Система. Урок. Анализ / Юрий Александрович Конаржевский. – Псков : ПОИПКРО, 1996. – 440 с.
230. Кондаков И. М. Экспериментальное исследование структуры и личностного контекста локуса контроля / И. М. Кондаков, М. Н. Нилопец // Психологический журнал. – 1995. – Т. 16, № 1. – С. 43–51.
231. Кондратюк О. П. Система виховної роботи в професійно-технічному навчальному закладі : навч.-метод. посіб. / О. П. Кондратюк. – К. : Кондор, 2006. – 216 с.
232. Константинов С. А. Социальная и профессиональная мобильность на рынке труда : методическое пособие [Электронный ресурс] / С. А. Константинов, Б. Ч. Луговцева, Л. П. Евдокимова. – Режим доступа: [http://window.edu.ru/window\\_catalog/pdt2txt?p\\_id=24628](http://window.edu.ru/window_catalog/pdt2txt?p_id=24628). – Заголовок с экрана.
233. Концепція Державної цільової програми розвитку професійно-технічної освіти на 2011–2015 роки // Проф.-техн. освіта. – 2010. – № 3. – С. 5–6.
234. Концепція розвитку професійно-технічної (професійної) освіти в Україні // Проф.-техн. освіта. – 2004. – № 3. – С. 5–7.
235. Копенгагенский процесс / [авторы-составит. О. Н. Олейникова, А. А. Муравьева] – М. : Центр изучения проблем проф. образования, 2006. – 132 с.
236. Корнилов Г. И. Основы теории систем и системного анализа [Электронный ресурс] / Г. И. Корнилов. – Режим доступа:

- <http://victor-safronov.narod.ru/systems-analysis/lectures/kornilov/00.html>. – Заголовок з екрана.
237. Короткова Л. І. Розроблення професійних стандартів нового покоління / Л. І. Короткова, В. І. Кузнецова, Г. І. Лук'яненко, М. І. Пальчук. – К. : ППО НАПН України, 2010. – 227 с.
238. Корчевна О. Організаційно-психологічний супровід сприяння працевлаштуванню випускників вищих навчальних закладів: компетентнісний підхід / О. Корчевна, О. Кир'янова // Україна : аспекти праці. – 2009. – № 3. – С. 32–36.
239. Котик М. А. Краткий курс инженерной психологи : учеб. пособие / Михаил Аркадиевич Котик. – Таллин : Валгус, 1971. – 308 с.
240. Кочубей Н.В. Синергетические концепты в современном социально-экономическом знании / Н. В. Кочубей // Філософські науки : зб. наук. пр. / [редкол.: В. О. Цикін (відп. ред.) та ін.]. – Суми : СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2005. – С. 3–9.
241. Кравченко М. В. Позитивні зрушення та проблеми соціального захисту населення на сучасному етапі / М. В. Кравченко // Проблеми трансформації системи державного управління в умовах політичної реформи : матеріали щоріч. наук.-практ. конф. за міжнар. участю. – К. : НАДУ, 2006. – Т. 2. – С. 225–227.
242. Краевский В. В. Воспитание или образование? // Педагогика. – 2001. – № 3. – С. 3–10.
243. Краевский В. В. Общие основы педагогики : учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений / Владимир Викторович Краевский. – М. : Академия, 2003. – 255 с. – (Высшее профессиональное образование).
244. Краснорядцева О. М. Особенности профессионального мышления в условиях психодиагностической деятельности / О. М. Краснорядцева. – Барнаул, 1998. – 113 с.
245. Кремень В. Г. Освіта і наука в Україні – інноваційні аспекти : Стратегія. Розвиток. Результати / Василь Григорович Кремень. – К. : Грамота, 2005. – 448 с.
246. Кропоткин П. А. Поля, фабрики и мастерские [Электронный ресурс] / П. А. Кропоткин. – Режим доступа : <http://aitrus.info/node/93>.
247. Кругликов Г. И. Методическая работа мастера профессионального обучения / Г. И. Кругликов. – М. : Академия, 2010. – 160 с.
248. Кто заменит человека у станка? // Рабочая газета. – 2007. – № 281 [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://rg.kiev.ua/page5/article6188>. – Заголовок з екрана.



249. Кубська Л. Інформаційні потоки в управлінні професійно-технічним навчальним закладом / Лариса Кубська // Педагогіка і психологія проф. освіти. – 2004. – № 5. – С. 177–184.
250. Кугель С. А. Профессиональная мобильность в науке / С. А. Кугель. – М. : Наука, 1983. – 372 с.
251. Кудин В. А. Информационная культура современного специалиста / В. А. Кудин // Теория и практика управления социальными системами. – 2000. – № 1. – С. 77–83.
252. Кузьмин Н.Н. Низшее и среднее специальное образование в дореволюционной России / Николай Николаевич Кузьмин. – Челябинск : Южно-Уральское книж. изд-во, 1971. – 278 с.
253. Кузьмина Н. В. Методы систематического педагогического исследования : учеб. пособие / [Н. В. Кузьмина, Е. А. Григорьева, В. А. Якунин и др.] ; под. ред. Н. В. Кузьминой. – Л. : ЛГУ, 1980. – 431 с.
254. Кузьмина Н. В. Профессионализм деятельности преподавателя и мастера производственного обучения ПТУ / Н. В. Кузьмина ; НИИ проф-техн. образования. – М. : Высшая школа, 1989. – 167 с.
255. Кузьмина Н. В. Системный подход в педагогических исследованиях / Н. В. Кузьмина // Методология педагогических исследований / под. ред. А. И. Пискунова. – М. : НИИ ОП АПН СССР, 1980. – С. 82–117.
256. Кузьмина Н. В., Профессионализм педагогической деятельности : метод. пособие / Н. В. Кузьмина, А. А. Реан. – СПб. : ПИТЕР, 1993. – 488 с.
257. Куликова Л. Н. Проблемы саморазвития личности / Л. Н. Куликова. – 2-е изд., испр. и доп. – Благовещенск : БГПУ, 2001. – 342 с.
258. Кумбс Ф. Г. Кризис образования в современном мире : системный анализ / Филипп Г. Кумбс ; пер. с англ. С. Л. Володиной, В. А. Кузнецова. – М. : Прогресс, 1970. – 260, [1] с.
259. Кустов Л. М. Проблема системогенеза исследовательской деятельности инженера-педагога : [монография] / Л. М. Кустов. – Челябинск : ЧИРПО, 1998. – 276 с.
260. Кыверялг А. А. Методы исследования в профессиональной педагогике / А. А. Кыверялг. – Таллин : Валгус, 1989. – 334 с.
261. Кязимов К. Г. Формирование системы профессионального обучения и трудоустройства безработных в России / К. Г. Кязимов // Исследование проблемы развития профобра-

- зовання : сб. результатов научн. исследований / [сост. И. П. Смирнов, А. Т. Глазунов]. – М. : АПО, 2001. – С. 29–39.
262. Лаврентьева Г. П. Методичні рекомендації з організації та проведення науково-педагогічного експерименту / Г. П. Лаврентьева, М. П. Шишкіна. – К. : ПТЗН, 2007. – 72 с.
263. Лебедева И. П. Математические модели как средство обучения / И. П. Лебедева // Педагогика. – 2004. – № 2. – С. 11–19.
264. Леонтьев А. А. Основы психолингвистики : учеб. для студ вузов, обуч. по спец. «Психология» / Алексей Алексеевич Леонтьев. – М. : Смысл, 1997. – 287 с. – (Психология для студентов).
265. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / Алексей Николаевич Леонтьев. – М. : Политиздат, 1977. – 304 с.
266. Лесохина Л. Н. К обществу образованных людей / Люция Николаевна Лесохина ; РАО, Ин-т образования взрослых. – СПб. : Тускарора, 1998. – 266 с.
267. Лившин А. Развитие рынка труда в Российской Федерации и задачи политики совершенствования профессиональной и территориальной мобильности рабочей силы [Электронный ресурс] / Александр Лившин, Александр Полунов, Анна Каширова. – Режим доступа: [http://ristr.msu.ru/policy\\_paper\\_3.php](http://ristr.msu.ru/policy_paper_3.php). – Заголовок с экрана.
268. Лизинский В. М. О методической работе в школе / В. М. Лизинский. – М. : Педагогический поиск, 2002. – 160 с.
269. Липский И. А. Социальная педагогика : методол. анализ : [монография]. – М. : Сфера, 2004. – 320 с.
270. Лихачов Б. Т. Философия воспитания / Борис Тимофеевич Лихачов. – М. : Прометей, 1993. – 182 с.
271. Лібанова Е. Кому вигідна дешева робоча сила? / Е. Лібанова // Дзеркало тижня. – 2007. – № 16/17. – С. 10.
272. Лікарчук І. Л. Проблеми підготовки робітничих кадрів в Україні (1920–1929 рр.) : [монографія] / Ігор Леонідович Лікарчук ; наук. ред. Н. Г. Ничкало. – К. : Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України, 1996. – 206 с.
273. Лікарчук І. Л. Управління системами підготовки кваліфікованих робітників в Україні : педагогічний аспект (1888–1998 роки): дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / Лікарчук Ігор Леонідович. – К., 1998. – 380 с.
274. Лозовецька В. Інтеграція професійних знань у процесі навчання студентів / В. Лозовецька // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2000. – № 1. – С. 115–120.

275. Лошкарев Н. А. Пути повышения эффективности обучения / Н. А. Лошкарев. – М. : Просвещение, 1976. – 361 с.
276. Лук'янова Л. Б. Екологічна освіта у професійно-технічних навчальних закладах : теоретичний і практичний аспекти : монографія / Лариса Борисівна Лук'янова. – К. : Міленіум, 2006. – 252 с.
277. Лукаш Ю. А. Большой словарь-справочник кадровика / Юрий Александрович Лукаш. – М. : Книжный мир, 2004. – 512 с. – (Серия «Библиотека профессиональных словарей»).
278. Лукашенко М. А. Образование в условиях рынка : концепция учебного заведения : [монография] / М. А. Лукашенко. – М. : Высшая школа, 2002. – 285 с.
279. Любарский А. Н. Особенности перехода российского образования к рынку / А. Н. Любарский // Педагогическое образование: современные проблемы, концепции, теории и практика : сб. науч. ст. / под общ. ред. И. И. Соколовой. – СПб. : Учреждение РАО ИПО, 2008. – С. 21–23.
280. Магомед-Эминов М. Ш. Психодиагностика мотивации / М. Ш. Магомед-Эминов // Общая психодиагностика : основы психодиагностики, немедицинской психотерапии и психологического консультирования : учеб. пособие для студ. у-тов, обуч. по спец. «Психология» / [А. А. Бодалев, В. В. Стогов, В. С. Аванесов и др.] ; под. ред. А. А. Бодалева. – М. : МГУ, 1987. – С. 155–170.
281. Мазин А. Межфирменная и территориальная мобильность : ее роль и особенности в России / Александр Мазин. – М. : ЮНИТИ-ДАНА, 2007. – 574 с.
282. Макаренко А. С. Методика организации воспитательного процесса // Макаренко А. С. Избранные педагогические сочинения : в 2 т. / под ред. И. А. Каирова. – М. : Педагогика, 1977. – С. 177–255.
283. Макаров А. Н. Парадоксы взаимодействия рынка образования и рынка труда / А. Н. Макаров // Педагогика. – 2008. – № 2. – С. 33–39.
284. Максимова О. Г. Система профессиональной ориентации школьников в условиях дифференцированного обучения / О. Г. Максимова // Проспект педагогических идей : сб. науч. трудов / РАО, НИИ педагогики. – Чебоксары, 1997. – С. 63–65.
285. Максин И. Очерки развития промышленного образования в России за 1888–1908 гг. / И. Максин. – СПб. : Издатель Курбский А. Г., 1909. – 221 с.

286. Мальтус Т. Антология экономической классики : [в 2 т.] / Т. Мальтус, Д. Кейнс, Ю. М. Ларин. – М. : ЭКОНОВ-КЛЮЧ, 1993. – Т. 2. – 1993. – 486 с.
287. Мальцева И. О. Гендерные различия профессиональной мобильности и сегрегация на рынке труда / И. О. Мальцева. – М. : EERC, 2005. – 55 с.
288. Манохина Н. В. Образование как фактор экономического роста / Н. В. Манохина // Социальные и институциональные факторы экономического развития России : материалы Международн. научн.-практ. конф., 15–16 февраля 2005 г. – Саратов : СГСЭУ, 2005. – С. 149–151.
289. Мансуров В. А. ИТР конверсируемых предприятий: проблемы социальной адаптации / В. А. Мансуров // Социально-трудовая сфера: динамика, качество человеческого потенциала, проблемы управления. – Самара : СОГКС, 2000. – С. 53–54.
290. Маралов В. Г. Основы самопознания и саморазвития : учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / Владимир Григорьевич Маралов. – М. : Академия, 2002. – 256 с.
291. Маркелова В. А. Деятельность мастера производственного обучения среднего профтехучилища / [В. А. Маркелова, П. М. Бадueva, Н. И. Кузьмичова, Е. И. Тютюнник, А. А. Молчановский, С. А. Скулябина]. – М. : Высшая школа, 1983. – 103 с.
292. Маркова А. К. Психологические критерии и ступени профессионализма учителя / А. К. Маркова // Педагогика. – 1995. – № 6. – С. 55–63.
293. Маркова А. К. Психология профессионализма / Аэлита Капитоновна Маркова. – М. : Международный гуманитарный фонд «Знание», 1996. – 308 с.
294. Маркова А. К. Психология труда учителя : кн. для учителя / А. К. Маркова. – М. : Просвещение, 1993. – 192 с.
295. Маркс К. Капитал // К. Маркс, Ф. Энгельс. Сочинения. – 2-е изд. – Т. 23 : К. Маркс. Капитал. Критика политической экономики. – М. : Госполитиздат, 1960. – 907 с.
296. Маркс К. Собрание починений : в 30 т. / К. Маркс, Ф. Энгельс. – М. : Госполитиздат, 1954–1970. – Т. 3 : [1845–1847]. – 1955. – 630 с. ; Т. 4 : (май 1846 – март 1948). – 1955. – 615 с. ; Т. 23 : К. Маркс Капитал. Критика политической экономики. – 1960. – Т. 1, кн. 1. – 907 с.
297. Маркс К. Собрание починений : в 30 т. / К. Маркс, Ф. Энгельс. – М. : Госполитиздат, 1954–1970. – Т. 25 : К. Маркс Капитал. Критика политической экономики. – Т. 3, кн. 3 : Про-

- цесс капиталистического производства, взятый в целом. – 1961. – 545 с.
298. Маршавін Ю. Профорієнтація незайнятого населення та молоді як чинник досягнення професійної відповідності попиту і пропозиції на ринку праці / Ю. Маршавін // Україна : аспекти праці. – 2008. – № 2. – С. 20–24.
299. Маслоу А. Новые рубежи человеческой природы / Абрахам Маслоу ; пер. с англ. Г. А. Балл. – М. : Смысл, 1999. – 425 с. – (Золотой фонд мировой психологии).
300. Матвієнко О. В. Непрерывное образование : глобальный аспект // Образование через всю жизнь : становление и развитие непрерывного образования в рамках единого образовательного пространства евразийского экономического сообщества : материалы докл. участников Междунар. конф., СПб., 22–23 июня 2004 г. – СПб. : Петрополис, 2004. – С. 219–221.
301. Матвієнко О. В. Створення моделі спеціаліста на засадах теорії освітньої інноватики / О. В. Матвієнко // Педагогіка і психологія. – 2004. – № 3. – С. 44–52.
302. Материалы Второго Международного конгресса ЮНЕСКО по техническому и профессиональному образованию «Образование и подготовка на протяжении всей жизни: мост в будущее», г. Сеул, Республика Корея, 26–30 апреля 1999 г. – Астана, 1999. – С. 79–82.
303. Махмудов Л. Ш. Повышение эффективности подготовки молодежи к трудовой деятельности / Л. Ш. Махмудов // Проф. образование. – 2004. – № 8. – С. 3–32.
304. Махмутов М. И. Интеллектуальный потенциал россиян : причины ослабления / М. И. Махмутов // Педагогика. – 2001. – № 10. – С. 91–100.
305. Межгенерационная трудовая мобильность : сб. науч. тр. / [С. А. Макеев, А. И. Вишняк, В. И. Тарасенко; отв. ред. В. И. Тарасенко] ; Ин-т философии НАН Украины. – К. : Наукова думка, 1988. – 320 с.
306. Межгенерационная трудовая мобильность. – К. : Наукова думка, 1988. – 209 с.
307. Меркулова Л. П. Формирование профессиональной мобильности специалистов технического профиля средствами иностранного языка : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.08 / Меркулова Людмила Петровна. – Самара, 2008. – 454 с.
308. Методологические проблемы социологического исследования мобильности трудовых ресурсов : [сб. статей] / отв. ред.

- Т. И. Заславская, Р. В. Рывкина ; АН СССР, Ин-т экономики и организации пром. производства, Сибирское отделение. – Новосибирск : Наука, 1974. – 318 с.
309. Микульский К. Формирование новой модели занятости / К. Микульский // Экономист. – 1997. – № 3. – С. 47–52.
310. Митина Л. М. Психология труда и профессионального развития учителя / Лариса Максимовна Митина. – М. : Академия, 2004. – 320 с.
311. Михайлова Н. Б. Опыт психологического исследования ситуации безработицы / Н. Б. Михайлова // Психологический журнал. – 1998. – Т. 19, № 6. – С. 91–103.
312. Михайлова Н. Н. Целеполагание педагогической деятельности в условиях технологизации образования : [монография] / Н. Н. Михайлова. – М. : Академия проф. образования, 2002. – 184 с.
313. Мобильность // Большая советская энциклопедия / гл. ред. А. П. Прохоров. – 3-е изд. – М. : Советская энциклопедия, 1974. – Т. 16. – С. 384.
314. Мобильность кадров на промышленном предприятии / [Л. А. Олесневич, С. И. Вовканич, С. Н. Злупко и др.] ; АН УССР, Львовское отд-ние Ин-та экономики. – К. : Наукова думка, 1981. – 218 с.
315. Мобільність // Українська радянська енциклопедія / голов. ред. М. П. Бажан. – К. : Голов. ред. укр. рад. енциклопедії, 1982. – Т. 7. – С. 54.
316. Мобільність // Український Радянський Енциклопедичний Словник : у 3 т. / голов. ред. М. П. Бажан. – К. : УРЕ, 1967. – Т. 2. – С. 519.
317. Модернизация российского образования : документы и материалы / под ред. Э. Д. Днепров. – М. : ГУ ВШЭ, 2002. – 332 с.
318. Модернизация системы профессионального образования на основе регулируемого эволюционирования : материалы VII Всероссийской научно-практической конференции : в 8 ч. / Академия повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования; отв. ред. Д. Ф. Ильясов. – Ч. 3. – М. : Челябинск: Образование, 2008. – 299 с.
319. Мойсеюк Н. Є. Педагогіка : навч. посібник / Неля Євтихіївна Мойсеюк. – К. : Білоцерківська книжкова фабрика, 2007. – 656 с.
320. Морозов А. В. Концептуальная модель творческой личности преподавателя высшей школы / А. В. Морозов // Сучасні інформаційні технології та інновації методики навчання у

- підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми : зб. наук. праць / [редкол. І. А. Зязюн (голова) та ін.]. – К. ; Вінниця : ДОВ Вінниця, 2003. – С. 26–32.
321. Морылева Э. А. Функциональное значение социально-профессиональной мобильности в подготовке педагога в вузе [Электронный ресурс] / Э.А. Морылева, Н.Н. Суртаева. – Режим доступа : <http://www.tgpi.tob.ru/info/nauka/conf/old/cond%20...> – Заголовок с экрана.
322. Мудрик А.В. Социальная педагогика : учеб. для студ. высш. навч. закл. / Анатолий Викторович Мудрик. – М. : Новая школа, 2000. – 264 с.
323. Музалев О. Місце та роль світоглядної культури у формуванні професійної адаптації учнів вищих професійних училищ / Олександр Музалев // Психолого-педагогічні основи професійної адаптації майбутніх фахівців : монографія / за ред. Г. П. Васяновича. – Львів : СПОЛОМ, 2008. – С. 255–276.
324. Муздыбаев К. Психология ответственности / Кунышбек Муздыбаев ; под. ред. В. В. Семенова. – Л. : Наука, 1983. – 240 с.
325. Мурадян Н. Г. Рынок и занятость (социально-экономический анализ и прогноз) / Н. Г. Мурадян. – М. : Луч, 1991. – 245 с.
326. Набока О. Г. Формування ціннісних орієнтацій у старшокласників спеціалізованих класів економічного профілю: автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.01 – теорія і історія педагогіки / О. Г. Набока. – Луганськ, 2002. – 20 с.
327. Національна доктрина розвитку освіти в Україні. – К. : Райдуга, 2001. – 54 с.
328. Неверов Я. О том, что нужно для народного образования в России / Я. Неверов // Русский педагогический вестник. – 1857. – № 4. – С. 31–34.
329. Неделько Е. Г. Формирование мотивационной готовности к профессиональной мобильности у студентов ВУЗА : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Елена Геннадьевна Неделько. – Магнитогорск, 2007. – 156 с.
330. Низамов Р. А. Дидактические основы активизации учебной деятельности студентов / Равиль Авзарович Низамов. – Казань : Казанский ун-т, 1985. – 302 с.
331. Никитина Е. А. Педагогические условия формирования профессиональной мобильности будущего педагога : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Елена Александровна Никитина. – Иркутск, 2007. – 199 с.

332. Никитина Н.Н. Введение в педагогическую деятельность : теория и практика : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Н. Н. Никитина, Н. В. Кислинская. – М. : Академия, 2007. – 224 с.
333. Ничкало Н. Г. Проблема формування сучасного виробничого персоналу в Україні : стратегія і перспективи наукових пошуків / Н. Г. Ничкало // Педагогіка і психологія професійної освіти: результати досліджень і перспективи : зб. наук. пр. / за ред. І. А. Зязюна, Н. Г. Ничкало; Ін-т педагогіки і психології проф. освіти АПН України – К., 2003. – С. 139–153.
334. Ничкало Н. Професійна педагогіка в інноваційно-технологічному суспільстві / Нелля Ничкало // Професійне становлення особистості : проблеми і перспективи : матеріали IV Міжнар. наук.-практ. конф. ; 24–26 жовт. 2007 р. / АПН України, Ін-т пед. освіти і освіти дорослих. – Хмельницький, 2007. – С. 88–94.
335. Ничкало Н. Г. Трансформація професійно-технічної освіти України : монографія / Н. Г. Ничкало. – К. : Пед. думка, 2008. – 200 с.
336. Новацкий Т. Основы дидактики профессионального обучения / Тадеуш Новацкий ; под. ред. М. А. Жиделева ; пер. с пол. – М. : Высшая школа, 1979. – 284 с.
337. Новиков А. М. Методология учебной деятельности / Александр Михайлович Новиков. – М. : Эгвес, 2005. – 176 с.
338. Новиков А. М. Образовательный проект (методология образовательной деятельности) / А. М. Новиков, Д. А. Новиков. – М. : Эгвес, 2004. – 120 с.
339. Новиков А. М. Постиндустриальное образование / Александр Михайлович Новиков. – М. : Эгвес, 2008. – 136 с.
340. Новиков А. М. Российское образование в новой эпохе: парадоксы наследия, векторы развития : публицистическая монография / Александр Михайлович Новиков. – М. : Эгвес, 2000. – 270, [1] с.
341. Новиков В. В. Профессиональная мобильность выпускников технических вузов в России на рубеже XX-XXI веков : дис. ... канд. филос. наук : 09.00.11 / Владимир Викторович Новиков. – М., 2001. – 183 с.
342. Новиков Д. А. Статистические методы в педагогических исследованиях (типовые случаи) / Дмитрий Александрович Новиков. – М. : МЗ-Пресс, 2004. – 67 с.



343. Нуртдинова А. Некоторые аспекты становления социального партнерства в России / А. Нуртдинова // Проблемы теории и практики управления. – 1995. – № 3. – 122–126.
344. Образовательный процесс в начальной, основной и средней школе.: рек. по организации опытно-экспериментальной работы / под ред. В. В. Гузеева. – М. : Сентябрь, 2001. – 140 с.
345. Образование и педагогика. Тезаурус. – ИНИНФО-2006. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа : [http://www.mgoru.ru/ininfo/rl\\_thesaurus.htm](http://www.mgoru.ru/ininfo/rl_thesaurus.htm). – Заголовок с экрана.
346. Образование, которое мы можем потерять : [сб. науч. ст. ] / под ред. В. А. Садовниченко ; Московский гос. ун-т им. М. В. Ломоносова, Ин-т компьютерных исследований. – М. : МЗ-Пресс, 2002. – 288 с.
347. Общество обсуждает стратегию модернизации образования : [материалы СМИ]. – М. : ЗАЩ «Журнал эксперт», 2000. – 128 с.
348. Одегов Ю. Г. Миграционные процессы и занятость в России (история и современность) / Ю. Г. Одегов, Г. Г. Руденко, П. В. Журавлев. – М. : Рос экон. академия, 1996. – 299 с.
349. Одесс В. Инфраструктура российского рынка / Владимир Одесс // РИСК. – 1998. – № 2 / 3. – С. 7.
350. Ожегов С. И. Словарь Русского языка / С. И. Ожегов ; под ред. Н.Ю. Шведовой. – М. : Русский язык, 1987. – 750 с.
351. Оксамитная С. Н. Концепция классов Дж. Голдторпа: опыт применения в Украине / С. Н. Оксамитная // Классовое общество. Теория и эмпирические реалии : [сб. науч. тр.] / под ред. С. Макеева. – К., 2003. – С. 82–115.
352. Олейникова О. Основные векторы развития интеграционных процессов в области профессионального образования и обучения в ЕС [Электронный ресурс] / Ольга Олейникова. – Режим доступа: <http://www.eed.ru/opinions/o-13-15.html>. – Заголовок с экрана.
353. Олейникова О. Н. Европейское сотрудничество в области профессионального образования и обучения. Копенгагенский процесс / О. Н. Олейникова. – М. : Центр изучения проблем профессионального образования, 2004. – 70 с.
354. Олейникова О. Н. Социальное партнерство в профессиональном образовании / О. Н. Олейникова. – М. : Центр изучения проблем профессионального образования, 2005. – 83 с.
355. Орлов В. Ф. Особливості розвитку професійних якостей майбутнього педагога : / Валерій Федорович Орлов // Проблеми та перспективи формування гуманітарно-технічної еліти : зб.

- наук. пр. : [у 2 ч.] / за ред. Л. Л. ТОВАЖНЯНСЬКОГО, О. Г. РОМАНОВСЬКОГО. – Х. : НТУ «ХП», 2002. – Ч. 2. – С. 277–283.
356. Основні напрями розвитку трудового потенціалу в Україні на період до 2010 року // Урядовий кур'єр. – 1999. – 19 серпня. – № 155/156. – С. 10–11.
357. Основные положения о промышленных училищах // Сборник материалов по техническому и профессиональному образованию. – СПб., 1895. – Вып. 1. – С. 60–69.
358. Осовский Е. Развитие теории профессионально-технического образования в СССР (1917–1940) / Е. Осовский. – М. : Высшая школа, 1980. – 287 с. – (Профтехобразование. Профпедагогика).
359. Отич О. Художньо-естетичний розвиток особистості у системі професійної освіти / Олена Отич // Педагогіка і психологія проф. освіти. – 2004. – № 3. – С. 89–98.
360. Отставнова Л. А. Подготовка конкурентоспособных специалистов на основе социального партнерства / Л. А. Отставнова // Профессиональное образование. – 2004. – № 5. – С. 29.
361. Очерки истории ПТО в СССР / отв. ред. С.Я. Батышев. – М. : Педагогика, 1981. – 351 с.
362. Павельциг Г. Интеграция – дифференциация – прогресс / Г. Павельциг // Интегративные тенденции в современном мире и социальный прогресс / под ред. М. А. Розова. – М. : МГУ, 1989. – С. 27–42.
363. Панкратова В. А. Основы производственного обучения швейников : метод. пособие / В. А. Панкратова. – М. : Высшая школа, 1991. – 240 с.
364. Пашковская И. Н. Социально-педагогические основы профессионального самоопределения педагога : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Пашковская Ирина Николаевна. – СПб., 2002. – 345 с.
365. Педагогика : большая современная энциклопедия / сост. Е. С. Рапацевич. – Мн. : Современное слово, 2005. – 720 с.
366. Педагогічна книга майстра виробничого навчання : навч.-метод. посіб. для праців. проф. навч.-виховн. закл. / за ред. Н. Г. Ничкало. – К. : Вища школа, 1992. – 334 с.
367. Переломова Н. А. Ключевые компетенции в образовании : современный подход / Н. А. Переломова // Наука и практика воспитания и дополнительного образования. – 2007. – № 1. – С. 7–14.
368. Песталоцци Й. Г. Педагогическое наследие : переводы / Йоган Генрих Песталоцци. – М. : Педагогика, 1989. – 412 с.

369. Петр I Великий // БСЭ / гл. ред. А. М. Прохоров. – 3-е изд. – М. : Сов. энциклопедия, 1975. – Т. 19. – С. 474–476.
370. Петрович В. С. Організація позаурочної виховної діяльності учнів вищих професійних училищ: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Валерій Степанович Петрович. – К., 1997. – 229 с.
371. Петрушенко Л. А. Принцип обратной святи (некоторые фило-соф. и методол. проблемы управления) / Леонид Абрамицевич Петрушенко. – М. : Мысль, 1967. – 276 с.
372. Петухов М. А. Профессионально-технологическая система обучения специальным предметам : учеб. пособие / М. А. Петухов. – Ульяновск : МО РФ, ИПТО РАО, Ульяновский ГПУ имени И. Н. Ульянова, 2001. – 199 с.
373. Печчеи А. Человеческие качества / Аурелио Печчеи ; пер. с англ. О. В. Захарова – М. : Прогресс, 1985. – 312 с.
374. Пикельная В. С. Теоретические основы управления (школо-ведческий аспект) : [монография] / Валерия Семеновна Пикельная. – М. : Высшая школа, 1990. – 175 с.
375. Платонов К. К. Структура и развитие личности / Константин Константинович Платонов ; АН СССР, Ин-т психологи. – М. : Наука, 1986. – 255 с.
376. Побірченко Н. Практико-орієнтована основа професійної адаптації учнів у професійно-технічних навчальних закладах до ринку праці / Неоніла Побірченко // Психолого-педагогічні основи професійної адаптації майбутніх фахівців : монографія / за ред. Г. П. Васяновича. – Львів : СПОЛОМ, 2008. – С. 159–167.
377. Подъелец Г. Н. Организация средств педагогической комму-никации в учебно-познавательной деятельности аспирантов. : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец 13.00.08 – теория и ме-тодика профессионального образования» / Г. Н. Подъелец. – Л., 1980. – 18 с.
378. Позняк С. Роль проектної технології в системі освіти в Україні як засобу інформаційного забезпечення навчального процесу / Світлана Позняк // Інформаційне забезпечення нав-чально-виховного процесу: інноваційні засоби і технології : колективна монографія / АПН України, Ін-т засобів навчання. – К. : Атіка, 2005. – С. 175–188.
379. Полат Е. С. Новые педагогическеи и информационные тех-нологи в системе образования / Е. С. Полат. – М. : Academia, 2000. – 271 с.

380. Полат Е. С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: учеб. пособие для студ. пед. вузов и системы повышения квалиф. пед. кадров / Е. С. Полат, М. Ю. Бухаркина, М. В. Моисеева, А. Е. Петров ; под ред. Евгении Семеновны Полат. – М. : Академия, 2001. – 271 с. (Высшее образование).
381. Полетаев А. Мобильность рабочей силы в России растет / Андрей Полетаев // Обзор занятости в России (1991–2000 гг.) / Бюро экономического анализа ; отв. ред. Т. М. Малева. – М. : ТЕИС, 2002. – Вып. 1. – С. 210–211.
382. Положення про організацію навчально-виробничого процесу у професійно-технічних навчальних закладах : наказ Міністерства освіти і науки України № 419 від 30.05.2006 // Інформ. зб. МОН України. – 2006. – № 28. – С. 16–32.
383. Постанова ЦК Компартії України та Ради Міністрів УРСР «Про подальший розвиток системи професійно-технічної освіти та підвищення її ролі в підготовці кваліфікованих робітничих кадрів» // Збірник постанов і розпоряджень Уряду Української Радянської Соціалістичної Республіки. – 1984. – № 9. – С. 53.
384. Посухова О. Ю. Неинституционализованные каналы профессиональной мобильности в современной России : автореф. дис. ... канд. соц. наук : спец. 22.00.04 – социальная структура, социальные институты и процессы / О. Ю. Посухова. – Ростов н/Д, 2003. – 21 с.
385. Поясок Т.Б. Система застосування інформаційних технологій у професійній підготовці майбутніх економістів у вищих навчальних закладах : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / Тамара Борисівна Поясок. – К., 2009. – 559 с.
386. Практикум по социально-психологическом тренингу : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / под ред. Б. Д. Парыгина. – СПб. : Питер, 2000. – 352 с.
387. Пріма Р. М. Професійна мобільність фахівця як наукова проблема / Р. М. Пріма // Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту : монографія / за ред. С. Єрмакова. – Харків, 2008. – С. 127–132.
388. Пріма Р. М. Формування професійної мобільності майбутнього вчителя початкових класів: теорія і практика [монографія] / Раїса Миколаївна Пріма. – Дніпропетровськ : ІМА-ПРЕС, 2009. – 367 с.

389. Проект «Ключевые компетенции как результат образования». Самарская обл. [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://medianet.yartel.ru>. – Заголовок с экрана.
390. Проект общего нормального плана промышленного образования в России. – СПб. : Издатель Красько А., 1886. – 93 с.
391. Професійна освіта : словник : навч. посіб. / [уклад. С. У. Гончаренко, І. А. Зязюн, Н. О. Талалуєва та ін.] ; за ред. Н. Г. Ничкало. – К. : Вища школа, 2000. – 380 с.
392. Профессиональная педагогика : учеб. для студ. вузов / под ред. С. Я. Батышева. – М. : ВЛАДОС, 1997. – 526 с.
393. Профессиональная педагогика : учебник / под ред. С. Я. Батышева, А. М. Новикова. – изд. 3-е, перераб. – М. : Профессиональное образование, 2010. – 456 с.
394. Профессиональное образование в XXI веке : материалы II международного конгресса по техническому и профессиональному образованию. – Сеул. Республика Корея, 26–30 апреля 1999 г. – С. 67–68.
395. Профессиональные навыки, способствующие росту производительности, занятости и развитию : докл. 5 : междунар. конф. труда, 97-я сессия, 2008 г. – Женева : Международное бюро труда, 2008. – 182 с.
396. Профтехосвіта України : XX століття : енциклопедичне видання / за ред. Н. Г. Ничкало ; АПН України, Ін-т педагогіки і психології проф. освіти. – К. : АртЕк, 2004. – 876 с.
397. Пруель Н. А. Образование как общественное благо: воспроизводство, распределение и потребление / Николай Александрович Пруель. – СПб. : СПбГУ, 2001. – 187 с.
398. Пряжников Н. С. Профессиональное самоопределение в культурно-исторической перспективе / Н. С. Пряжников // Вопросы психологии. – 1996. – № 1. – С. 62–72.
399. Пряжников Н. С. Методы активизации профессионального и личностного самоопределения : учеб.метод. пособие / Н. С. Пряжников. – М. : Московский психол.-соц. ин-т ; Воронеж : МОДЭК, 2002. – 400 с.
400. Пряжников Н. С. Психология труда и человеческого достоинства : учеб. пособие для студ. вузов / Н. С. Пряжников, Е. Ю. Пряжникова. – М. : Академия, 2001. – 480 с.
401. Психологический словарь / под ред. В. П. Зинченко, Б. Г. Мещерякова. – М. : Педагогика-Пресс, 1999. – 439 с.

402. Психологический словарь / под ред. К. М. Гуревича, Е. М. Борисовой. – М. : Международная педагогическая академия, 1995. – 360 с.
403. Психологія і педагогіка життєтворчості : навч.-метод. посіб. / [ред. рада: В. М. Доній (голова), Г. М. Несен (заст. голови), Л. В. Сохань, І. Г. Єрмаков (наук. ред.) та ін.] – К. : ІЗМН, 1996. – 792 с.
404. Психолого-педагогический словарь для учителей и руководителей общеобразовательных учреждений / авт.-сост. В. А. Мещеряков. – Ростов н/Д : Феникс, 1998. – 544 с.
405. Пугач В. Ф. Российское студенчество : статистико-социологический анализ : монография / Виктор Федорович Пугач. – М. : ИЦПКПС, 2001. – 100 с.
406. Пузанов М. Ф. Очерки истории профессионально-технического образования в Украинской ССР : [монография] / под общ. ред. Н. М. Ковальчука ; М. Ф. Пузанов, Г. И. Терещенко. – К. : Выща школа, 1980. – 232 с.
407. Радаев В. Основные направления стратификационной теории / В. Радаев // РЭЖ. – 1995. – № 1. – С. 92–100.
408. Радаев В. В. Социальная стратификация : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В. В. Радаев, О. И. Шкаратан. – М. : Наука, 1995. – 237 с.
409. Радкевич В. О. Теоретичні і методичні засади професійного навчання у закладах профтехосвіти художнього профілю : монографія / В. О. Радкевич ; за ред. Н. Г. Ничкало. – К. : УкрІНТЕІ, 2010. – 424 с.
410. Радкевич В. О. Фундаменталізація професійної підготовки виробничого персоналу в умовах ринку праці / Валентина Радкевич // Теорія і практика професійно-технічної освіти в контексті інтеграції України в європейський освітній простір : тези звіт. наук.-практ. конф., 23–24 квіт. 2008 р. / Ін-т проф.-техн. освіти АПН України. – К., 2008. – Ч. 1. – С. 3–6.
411. Райзберг Б. А. Современный экономический словарь / Б. А. Райзберг, Л. Ш. Лозовский, Е. Б. Стародубцева. – 5-е изд. перераб. и доп. – М. : ИНФРА -М, 2006. – 495 с.
412. Райцев А. В. Развитие профессиональной компетентности студентов в образовательной системе современного вуза : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.08 / Райцев Анатолий Васильевич. – СПб., 2004. – 309 с.

413. Реан А. А. Психология и педагогика : [учеб. пособие для студ. вузов] / А. А. Реан, Н. В. Бордовская, С. И. Розум. – СПб. : Питер, 2006. – 432 с.
414. Розов М. А. Процессы и механизмы интеграции в развитии науки / М. А. Розов // Интегративные тенденции в современном мире и социальный прогресс : [зб. науч. тр.] / под ред. М. А. Розова. – М. : МГУ, 1989. – С. 135–164.
415. Романкова Л. И. Современные проблемы экономики высшей школы / Л. И. Романкова // Педагогика. – 2002. – № 3. – С. 22–29.
416. Российская социологическая энциклопедия / под общ. ред. ак. РАН В. Г. Осипова ; РАН, Ин-т соц.-полит. исследований. – М. : НОРМА ИНФРА-М, 1998. – 672 с.
417. Рошин С. Ю. Экономика труда: экономическая теория труда : учеб. пособие для студ. вузов / Сергей Юрьевич Рошин, Татьяна Олеговна Разумова ; МГУ им. М. Ю. Ломоносова. – М. : Инфра-М, 2001. – 400 с. – (Высшее образование)
418. Рубинштейн С. Л. Принцип творческой самодеятельности (к философским основам современной педагогики) / С. Л. Рубинштейн // Вопросы психологии. – 1986. – № 4. – С. 101–109.
419. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / Сергей Леонидович Рубинштейн. – СПб. : Питер, 2005. – 713 с.
420. Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии / С. Л. Рубинштейн ; отв. ред. Е.В. Шорохова ; АПН СССР, Ин-т психологии. – М. : Педагогика, 1976. – 416 с.
421. Рудченко О. Оцінка наявності, структури й руху робочих місць в економіці України / О. Рудченко // Україна : аспекти праці. – 2000. – № 5. – С. 3–8.
422. Руткевич М. Н. Социальные перемещения / Михаил Николаевич Руткевич, Фридрих Рафаилович Филипов. – М. : Мысль, 1970. – 253 с.
423. Рывкина Р. В. К изучению социолого-психологических аспектов трудовой мобильности / Р. В. Рывкина // Методологические проблемы социологического исследования мобильности трудовых ресурсов : [сб. статей] / отв. ред. : Т. И. Заславская, Р. В. Рывкина. – Новосибирск : Наука, 1974. – С. 79–107.
424. Сабирьянова К. З. Структурные изменения, адаптация работников и равновесие на локальных рынках труда [Электронный ресурс] / К. З. Сабирьянова. – Режим доступа: <http://www.case.usu.ru/news/article1.php>. – Заголовок с экрана.
425. Савельев А. Я. Модель формирования специалиста с высшим образованием на современном этапе / А. Я. Савельев,

- Л. Г. Семушина, В. С. Кагерманьян. – М. : НИИВО, 2005. – 72 с. – (Содержание, формы и методы обучения в высшей школе).
426. Савицкая, Н. Учиться, чтобы работать. Почему выпускники вузов не находят применение по специальности [Электронный ресурс] / Н. Савицкая // Независимая газета. – 2004. – 19 ноября. – Режим доступа : [http://www.ng.ru/education/2004-11-19/9\\_vuz.html](http://www.ng.ru/education/2004-11-19/9_vuz.html). – Заголовок с экрана.
427. Савицкий С. К. Формирование профессиональной мобильности в процессе подготовки специалиста машиностроительного профиля : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Савицкий Сергей Константинович. – Казань, 2006. – 121 с.
428. Сагатовский В. Н. Системная деятельность и ее философское осмысление / В. Н. Сагатовский // Системные исследования : методол. проблемы. : ежегодник. 1980. – М., 1980. – С. 52–68.
429. Садовский В. Н. Основания общей теории систем : логико-методологический анализ / Вадим Николаевич Садовский. – М. : Наука, 1974. – 279 с.
430. Садовский В. Н. Смена парадигм системного мышления / В. Н. Садовский // Системные исследования: методол. проблемы : ежегодник (1992–1994 гг.). – С. 64–78.
431. Сайко Э.В. Событийная жизнь человека в его со-бытии / Э. В. Сайко // Мир психологии. – 2000. – № 4(24). – С. 3–6.
432. Сайфутдинова Е. В. К вопросу о профессиональной мобильности молодежи в условиях становления рыночных отношений // Современное состояние и перспективы развития гуманитарных наук : сб. статей. – Одесса, 1997. – Ч. II. – С. 38–42.
433. Самойленко П. И. Формирование инженерно-технической деятельности среднего звена технического профиля / П. И. Самойленко, Т. В. Герищ // Стандарты и мониторинг в образовании. – 2005. – № 5. – С. 28–32.
434. Свистун В. І. Теорія і практика підготовки майбутніх фахівців аграрної галузі до управлінської діяльності : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / Свистун Валентина Іванівна. – К., 2007. – 490 с.
435. Седова Н. Н. Опыт диагностики трудовой мобильности / Н. Н. Седова // Экономическая социология. – 2004. – № 2. – С. 103.
436. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии : учеб. пособие / Герман Константинович Селевко. – М. : Народное образование, 1998. – 256 с.



437. Семенов О. М. Професійна підготовка майбутніх учителів української мови та літератури : монографія / Олена Семенов. – Суми : «Мрія»-1, 2005. – 404 с.
438. Семин Ю. Н. Интеграция содержания профессионального образования / Ю. Н. Семин // Педагогика. – 2001. – № 2. – С. 20–25.
439. Сергеев Н. К. Непрерывное педагогическое образование: от функциональной к личностной парадигме / Н. К. Сергеев // Целостный учебно-воспитательный процесс: исследование продолжается : методол. семинар памяти проф. В. С. Ильина. – Волгоград : Перемена, 1997. – С. 16–21.
440. Сидорова Н. В. Роль инновационного развития высшей школы в профессиональной мобильности молодежи : автореф. дис. ... канд. соц. наук : спец. 22.00.04 – социальная структура, социальные институты и процессы / Н. В. Сидорова. – Иркутск, 2006. – 24 с.
441. Симончук Е. Рабочий класс в Украине : хроника потерь / Елена Симончук // Социология : теория, методы, маркетинг. – 2005. – № 4. – С. 5–25.
442. Система. Симметрия. Гармония / под ред. В. С. Тюхтина, Ю. А. Урманцева. – М. : Мысль, 1988. – 317 с.
443. Слостенин В. А. Педагогика : учеб. пособие для студ. пед. учеб. заведений / В. А. Слостенин, И. Ф. Исаев, А. И. Мищенко, Е. Н. Шиянов. – М. : Школа-Пресс, 1998. – 512 с.
444. Словарь иностранных слов / [вед. ред. Л. Н. Комарова]. – 16-е изд. исправ. – М. : Русский язык, 1988. – 622 с.
445. Словарь по профориентации и психологической поддержке [Электронная версия]. – Режим доступа: <http://www.i-u.ru/biblio/dict.aspx#find>. – Заголовок с экрана.
446. Словарь русского языка : в 4-х т. / АН СССР ; Ин-т русского языка ; под ред. А. П. Евгеньевой. – 2-е изд. доп. – М. : Русский язык, 1981–1984. – Т. 2 : К–О. – 1982. – 736 с.
447. Служба тематических толковых словарей [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://glossary.ru/>. – Заголовок с экрана.
448. Смирнова И. Л. Профессиональная мобильность и образование: политико-экономическое исследование : дис. ... канд. эконом. наук : 08.00.01 / Ирина Львовна Смирнова. – Кострома, 1998. – 134 с.
449. Смирных Л. И. Мобильность работников: теория, методология, измерение : дис. ... д-ра эконом. наук : 08.00.05 / Лариса Ивановна Смирных. – М., 2004. – 390 с.

450. Смолин О. Н. Стратегические ориентиры российского образования и ведущие цели образовательной политики / Олег Смолин // Директор школы. – 2006. – № 8. – С. 3–11.
451. Собуцький М. А. Кілька нотаток про бінарне мислення у гуманітарних знаннях і у повсякденному житті / М. А. Собуцький // Філософська і соціологічна думка. – 1993. – № 9/10. – С. 30–47.
452. Соколова Г. Н. Социальные издержки безработицы и пути их снижения / Г. Н. Соколова // Социологические исследования. – 1995. – № 9. – С. 65–68.
453. Соколова М. Л. Проектирование индивидуальных образовательных маршрутов студентов в вузе : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Мария Леонидовна Соколова. – Архангельск, 2001. – 202 с.
454. Солдатенко М. Самостійна пізнавальна діяльність як фактор професійного становлення / Микола Солдатенко // Неперервна професійна освіта: теорія і практика. – 2001. – Вип. 2. – С. 54–66.
455. Соловенко И. С. Развитие системы начального профессионального образования в Кемеровской области в 1945–1959 годах : дис. ... канд. истор. наук : 07.00.02 / Соловенко Игорь Сергеевич. – Кемерово, 2005. – 241 с.
456. Сорокин П. Человек. Цивилизация. Общество / Питирим Сорокин ; пер. с англ. ; под общ. ред. А. Ю. Согомонова. – М. : Политиздат, 1992. – 543 с.
457. Сорокин П. А. Социальная мобильность, ее формы и флуктуации / П. Сорокин // Кравченко А. И. Социология : хрестоматия для вузов. – М. : Академ. проект ; Екатеринбург : Деловая книга, 2002. – С. 449–479.
458. Сохабаев В. М. Социальное партнерство в вузе / В. М. Сохабаев, Е. А. Корчагин // Среднее профессиональное образование. – 2006. – № 6. – С. 35–39.
459. Социальная психология : учеб. пособие для вузов / [сост. Р. И. Мокашенцев, А. В. Мокашенцева.] – Новосибирск : Сибирское соглашение ; М. : ИНФРА-М, 2001. – 408 с.
460. Социальная работа : учеб. пособие / под ред. В. И. Курбатова. – Ростов н/ Д. : Рос. ГПУ, 1999. – 134 с.
461. Социальные технологии : толковый словарь / отв. ред. В. Н. Иванов. – М. ; Белгород : Луч-Центр соц. тех., 1995. – 309 с.
462. Социологическая энциклопедия / под общ. ред. А. Н. Данилова. – Мн. : Бел. эн., 2003. – 381 с.

463. Стахів О. Оцінка мотиваційного потенціалу персоналу підприємства, його моніторинг і застосування в контексті реалізації вимог стандарту ISO9001 / О. Стахів // Україна : аспекти праці. – 2007. – № 8. – С. 42–48.
464. Стецкевич Л. М. Психологія : навч. посіб. для студ вищ навч. закл. / Л. М. Стецкевич, О. В. Тарасова. – Кривий Ріг : ВЦ КТУ, 2009. – 180 с.
465. Столяренко Л. Д. Основы психологии : практикум / Людмила Дмитривна Столяренко. – Ростов н/Д. : Феникс, 2008. – 696 с.
466. Столяренко Л. Д. Педагогическая психология : учеб. пособие для студ. вузов / Л. Д. Столяренко. – Ростов н/Д : Феникс, 2000. – 544 с.
467. Стратегия модернизации содержания общего образования // Управление школой. – 2001. – № 30. – С. 2–16.
468. Стрельников В. Підготовка викладачів до проектування дидактичних систем / Віктор Стрельников // Педагогіка і психологія проф. освіти. – 2006. – № 2. – С. 9–23.
469. Субетто А. И. Квалиметрия образования / А. И. Субетто. – М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 1991 – Т. 1 : Введение в квалитологию образования. – 1991. – 335 с.
470. Суворов В. С. Как формировать конкурентоспособного специалиста / В. С. Суворов, П. Н. Осипов. – Казань : ИСПО РАО, 2000. – 111 с.
471. Сухомлинский В. А. Как воспитать настоящего человека / В. А. Сухомлинский. – М. : Педагогика, 1990. – 288 с. – (Педагогическое наследие).
472. Сучасний словник іншомовних слів. – К. : Довіра, 2006. – 789 с.
473. Сушенцева Л. Концептуальні засади розвитку професійно-технічної (професійної) освіти / Лілія Сушенцева // Проф.-техн. освіта. – 2009. – № 3. – С. 30–31.
474. Сушенцева Л. Л. Педагогічні умови підготовки професійно компетентного педагога професійного навчання / Л. Л. Сушенцева // Педагогіка вищої та середньої школи : зб. наук. пр. / [редкол. : В. К. Буряк (гол. ред.) та ін.] – Кривий Ріг : КДПУ, 2008. – № 22. (спец. вип.) : Формування професійної компетентності майбутніх педагогів. – С. 21–27.
475. Сушенцева Л. Л. Проблема підготовки професійно мобільного робітника в умовах глобалізаційних процесів у суспільстві / Л. Л. Сушенцева // Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені

- Григорія Сковороди» : зб. наук. пр. – Переяслав-Хмельницький, 2009. – Вип. 18. – С. 207–211.
476. Сушенцева Л. Л. Професійна мобільність як сучасна педагогічна проблема / Л. Л. Сушенцева // Новые технологии обучения : науч.-метод. сб. / Ин-т инновационных технологий и содержания образования МОН Украины, Академия междунар. сотрудничества по креативной педагогике. – К. ; Винница, 2010. – Вип. 66, ч. 2. – С. 203–210.
477. Сушенцева Л. Л. Психологічні аспекти формування мобільного майбутнього робітника в умовах професійно-технічного навчального закладу / Л. Л. Сушенцева // Наукові записки : [зб. наук. ст.] / Ін-т психології ім. Г. С. Костюка АПН України ; [за ред. ак. С. Д. Максименка]. – К. : Міленіум, 2006. – Вип. 31. – С. 290–297.
478. Сушенцева Л. Л. Психолого-педагогічна готовність педагогів професійної школи до формування професійної мобільності учнів ПТНЗ / Л. Л. Сушенцева // Психолого-педагогічні проблеми сільської школи : [зб. наук. пр.] / Уманський держ. пед. ун-т ім. Павла Тичини ; [редкол. : Н. С. Побірченко (голов. ред.) та ін.] – Умань : ПП Жовтий О. О., 2009. – Вип. 30. – С. 137–143.
479. Сушенцева Л. Л. Роль професійно-технічної освіти у відновленні трудових ресурсів країни / Л. Л. Сушенцева // Гірничо-металургійний комплекс: досягнення, проблеми та перспективи розвитку – 2010 : міжнар. наук.-техн. конф. «Філософсько-методологічні засади інноваційного розвитку суспільства» : [зб. статей] / МОН України, КТУ, Академія гірничих наук України. – Кривий Ріг, 2010. – С. 128–133.
480. Сушенцева Л. Л. Соціологічні аспекти формування професійної мобільності майбутніх робітників / Л. Л. Сушенцева // Сталий розвиток гірничо-металургійної промисловості – 2007 : міжнар. наук.-техн. конф. , 15–19 травня 2007 р. / МОН України, КТУ, Академія гірничих наук України. – Кривий Ріг, 2007. – С. 117–122.
481. Сушенцева Л. Л. Створення методичного комплексу інформаційного забезпечення навчальної дисципліни як умова формування професійної мобільності учнів ПТНЗ / Лілія Сушенцева // Молодь і ринок. – 2009. – Спецвипуск. – С. 88–93.
482. Сушенцева Л. Л. Управління формуванням професійної мобільності учнів в умовах соціального партнерства / Л. Л. Сушенцева // Інновації в педагогічній освіті європейсь-

- кого простору : матеріали міжнар. наук.-практ. конф. ; 27–28 вересня 2009 р. – Полтава, 2009. – С. 206–210.
483. Сушенцева Л. Л. Форми організації професійного навчання у сучасному професійно-технічному навчальному закладі : метод. рек. / Л. Л. Сушенцева. – Кривий Ріг : КДПУ, 2003. – 57 с.
484. Сушенцева Л. Л. Фундаменталізація професійно-технічної освіти – запорука успішної підготовки професійно мобільного кваліфікованого робітника / Л. Л. Сушенцева // Теорія та методика навчання фундаментальних дисциплін у вищій школі : зб. наук. пр. / Національна металургійна академія України. – Кривий Ріг, 2010. – Вип. VI. – С. 261–268.
485. Тамбовцев В. Реформи російського образования и экономическая теория / В. Тамбовцев // Вопросы экономики. – 2005. – № 3. – С. 4–20.
486. Тархан Л. З. Организация производственного обучения в ПТУЗе : учеб.-метод. пособие / Л. З. Тархан, М. И. Михнюк. – Симферополь : Крымское учеб.-пед. гос. изд-во, 2003. – 208 с.
487. Тархан Л. З. Теоретические и методические основы формирования дидактической компетентности будущих инженеров-педагогов : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / Тархан Леназа Запаевна. – К., 2008. – 436 с.
488. Татаріна І. М. Педагогічна технологія як інструмент впровадження компетентнісно орієнтованого підходу в умовах профільного навчання / І. М. Татаріна // Психолого-педагогічні засади профільного навчання та профорієнтаційної роботи: досвід, тенденції, перспективи : матеріали між нар. наук.-практ. конф. ; м. Донецьк, 2 листоп. 2010 р. : у 2 т. – Донецьк : Витоки, 2010. – Т. 2. – С. 170–176.
489. Терехова В. А. Інтеграція навчального матеріалу у процесі вивчення гуманітарних дисциплін / В. А. Терехова // Вісник Глухівського держ. пед. ун-ту. Сер. «Пед. науки». – Глухів, 2003. – Вип. 2. – С. 107–111.
490. Тестов В. А. Фундаментальность образования: современные подходы / В. А. Тестов // Педагогика. – 2006. – № 4. – С. 3–9.
491. Титаренко Т. М. Потенціал подолання складних життєвих обставин / Т. М. Титаренко // Наукові студії із соціальної і політичної психології : зб. ст. / АПН України, Ін-т соціальної та політичної психології. – К., 2006. – Вип. 13 (16). – С. 3–13.
492. Токар Н. Ф. Динаміка мотивації професій в процесі професійної підготовки / Н. Ф. Токар // Педагогіка і психологія. – 1997. – № 4. – С. 151–154.

493. Толочко П. П. Володимир Святий. Ярослав Мудрий / Петро Петрович Толочко. – К. : АртЕК, 1996. – 216 с.
494. Трус И. Модель социально-педагогического сопровождения подростков с акцентуациями характера / И. Трус // Воспитание школьников. – 2003. – № 3. – С. 26–32.
495. Тукачев Ю. А. Образовательные и профессиональные стандарты: поиск теоретико-методологических оснований // Психология профессионально-образовательного пространства личности : сб. науч. ст. / науч. ред. докт. психол. наук, проф. Н. С. Глуханюк. – Екатеринбург, 2003. – С. 142–148.
496. Уемов А. И. Системный подход и общая теория систем / Авернин Иванович Уемов. – М. : Мысль, 1978. – 272 с.
497. Узнадзе Д. Н. Психология установки / Дмитрий Николаевич Узнадзе. – СПб. : Питер, 2001. – 416 с.
498. Указ Президента України «Основні напрями реформування професійно-технічної освіти в Україні» // Законодавчі акти України з питань освіти / Верховна Рада України. Комітет з питань науки і освіти : офіц. вид. – К. : Парламентське вид-во, 2004. – С. 312–318.
499. Университет как центр культуропорождающего образования. Изменение форм коммуникации в учебном процессе / [М. А. Гусаковский, Л. А. Яценко, С. В. Костюкевич и др.] ; под ред. М. А. Гусаковского. – Минск: БГУ, 2004. – 279 с.
500. Управление персоналом : энциклопедический словарь / под ред. А. Я. Кибанова ; Государственный ун-т управления. – М. : ИНФРА-М, 1998. – 453 с. – (Библиотека словарей «ИНФРА-М»).
501. Устемиров К. Профессиональная педагогика / Кумисбек Устемиров, Нуртаза Рашевич Шаметов, Иван Борисович Васильев. – Алматы : НМЦПО Алматинской индустриально-педагогической академии, 2005. – 432 с.
502. Ушинский К. Д. Педагогические сочинения : в 6 т. / АПН СССР ; редкол. : С. Ф. Егоров и др. – Т. 2. – М. : Педагогика, 1988. – 492, [2] с.
503. Ушинский К. Д. Собрание сочинений : в 6 т. / редкол. : С. М. Еголин (главред.), Е. Н. Мединский, В. Я. Струминский. – Т. 3 : Педагогические статьи. 1862–1876 гг. – М.; Л. : АПН РСФСР, 1948. – 692 с.
504. Фаизов Ф. Х. Социальная потребность образования взрослых в условиях рыночных реформ [Электронный ресурс] / Ф. Х. Фаизов. – Режим доступа: <http://www.tisbi.ru>. – Заголовок с экрана.

505. Феофанов К. А. Ценностно-нормативный аспект безработицы в России / К. А. Феофанов // Социологические исследования. – 1995. – № 9. – С. 69–73.
506. Философский словарь / под ред. И. Т. Фролова. – 4-е изд. – М. : Политиздат, 1981. – 446 с.
507. Философский энциклопедический словарь / [глав. ред.: Л. Ф. Ильичев, П. Н. Федосеев, С. М. Ковалев, В. Г. Панов]. – М. : Советская энциклопедия, 1983. – 840 с.
508. Философский энциклопедический словарь / [ред.-сост.: Е. Ф. Губский и др.] – М. : ИНФРА-М, 1997. – 575 с. – (Библиотека словарей «ИНФРА-М»).
509. Формирование общества, основанного на знаниях. Новые задачи высшей школы : доклад Всемирного банка // Весь мир. – 2003. – С. 7–18.
510. Фролов С. С. Социология : учеб. для студ. вузов / Сергей Станиславович Фролов. – М. : Гардарики, 1999. – 344 с.
511. Фуко М. Что такое Просвещение? / Мишель Фуко // Вопросы методологии. – 1996. – № 1/2. – С. 44–69.
512. Фурсенко А. Объединить потенциал образования и науки для создания общества знаний / А. Фурсенко // Alma mater. – 2004. – № 4. – С. 8–12.
513. Хакимова Н. Р. Профессиональное самоопределение личности и психологические условия его реализации в ситуации смены профессиональной деятельности : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01 / Хакимова Нурия Равельевна. – Кемерово, 2005. – 179 с.
514. Хесле В. Кризис индивидуальной и коллективной идентичности / В. Хесле // Вопросы философии. – 1994. – № 10. – С. 112–123.
515. Хомич Л. Аксиологічні основи професійної підготовки особистості майбутнього вчителя / Лідія Хомич // Kształcenie Zawodowe: Pedagogika i Psychologia. Pod redakcją Tadeusza Lewowickiego, Jolanty Wilsz, Iwana Ziaziuna, Nelli Nyczkało. – Częstochowa – Kijów. – Wydawnictwo Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie / Ukrainсько-Polski rocznik. – Tom XI. – 2009. – S. 367–373.
516. Хоршева О. В. Педагогические условия формирования мобильности младших школьников в процессе обучения : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Ольга Валериевна Хоршева. – Рязань, 2003. – 192 с.

517. Хрусталькова Н. А. Реализация программ ДПО: взаимодействие учреждений ВПО, СПО и НПО / Н. А. Хрусталькова, А. Андреев, В. А. Кордюкова // *Alma mater*. – 2009. – № 6. – С. 36–41.
518. ЦГИА, ф.1129, оп.1, д.62, л.82 об.
519. Центральный государственный исторический архив СССР в Ленинграде (ЦГИА), ф.733, оп.30, д.328, л.1.
520. Цикин В.А. Философия образования и синергетика / В. А. Цикин // *Філософські науки : зб. наук. пр. / [редкол.: В. О. Цикін (відп. ред.) та ін.] ; СумДПУ ім. А. С. Макаренка*. – Суми, 2005. – С. 15–24.
521. Цыпкин Ю. А. Управление персоналом : учеб. пособие для вузов / Ю. А. Цыпкин. – М. : ЮНИТИ-ДАНА, 2001. – 466 с.
522. Чебышева В. В. Психологические вопросы производственного обучения / В. В. Чебышева // *Вопросы профессиональной педагогики : [учеб. пособие] / под ред. М. Н. Скаткина*. – М. : Высшая школа, 1968. – С. 52–100.
523. Черемних К. О. Життєві домагання як чинник професійного самоздійснення особистості / К. О. Черемних // *Наукові студії із соціальної і політичної психології : зб. статей / АПН України, Ін-т соціальної та політичної психології*. – К., 2006. – Вип. 13 (16). – С. 33–42.
524. Черненко В. Інноваційна праця та мотиваційні основи її розвитку / В. Черненко // *Україна : аспекти праці*. – 2007. – № 6. – С. 30–34.
525. Чернилевский Д. В. Дидактические технологии в высшей школе : учеб. пособие для вузов / Д. В. Чернилевский. – М. : ЮНИТИ-ДАНА, 2002. – 437 с.
526. Чернов Ю. К. Квалиметрические методы выделения базовых компетенций при подготовке специалистов инженерного профиля / Ю. К. Чернов, С. Ш. Палферова // *Квалиметрия в образовании: методология, методика, практика : материалы XI симпозиума / под науч. ред. Н. А. Селезневой, А. И. Субетто*. – М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2006. – 27 с.
527. Черноглазкин С. Ю. Общедеятельностные умения-основа социально-профессиональной мобильности учащегося УПО / С. Ю. Черноглазкин // *Профессиональное образование*. – 2002. – № 10. – С. 9–10.
528. Чечель И. Д. Педагогические основы профессионального самоопределения учащихся инновационных учебных заведе-



- ний : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.08 / Ирина Дмитриевна Чечель. – М., 1995. – 360 с.
529. Чечель И. Д. Реализация американской модели регионального колледжа в России / И. Д. Чечель // Директор школы. – 1993. – № 1. – 16 с.
530. Шавир П. А. Психология профессионального самоопределения в ранней юности / Петр Абрамович Шавир. – М. : Педагогика, 1981. – 95 с.
531. Шадриков В. Д. Интеллектуальные операции / В. Д. Шадриков. – М. : Университетская книга, Логос, 2006. – 108 с.
532. Шадриков В. Д. Психология производственного обучения : системный подход / Владимир Дмитриевич Шадриков. – Ярославль : Ярославский ГУ, 1976. – 80 с.
533. Шадриков В. Д. Новая модель специалиста: инновационная подготовка и компетентностный подход / В. Д. Шадриков // Высшее образование сегодня. – 2004. – № 8. – С. 26–31.
534. Шаймарданов Р. Х. Теория и технология интенсивного развития профессиональной личности учителя в вузе : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : спец. 13.00.08 – теория и методика профессионального образования / Р.Х. Шаймарданов. – Казань, 1998. – 39 с.
535. Шаповалов В. Л. Модель специалиста как основа конструирования содержания образования и процесса обучения в педагогическом вузе / В. Л. Шаповалов, В. И. Гороява // Непрерывное педагогическое образование. – Ставрополь : РГПУ УМО ОППО; СГПУ, 1994. – Вып. IV. – С. 15–18.
536. Шарко В. Д. Сучасний урок: технологічний аспект : посіб. для вчителів і студ. / В. Д. Шарко. – К. : Фенікс, 2006. – 220 с.
537. Шевченко Л. П. Управление качеством образования в профессиональном лицее № 22 [Электронный ресурс] / Л. П. Шевченко. – Режим доступа: <http://www.biyisk.nsu.ru>. – Заголовок с экрана.
538. Шевченко О. А. Тренінги професійного становлення молодих педагогів / О. А. Шевченко, І. А. Хозраткулова. – Харків : Основа, 2010. – 112 с.
539. Шепель В. М. Человековедческие технологии: сущность и перспективы / В. М. Шепель // Мир образования – образование в мире. – 2001. – № 4. – С. 94–105.
540. Шереги Ф. Э. Дисфункциональность российского профессионального образования [Электронный ресурс] / Франц Эдуар-

- дович Шереги. – Режим доступа: [http://www.ssa-rss.ru/index.php?page\\_id=226](http://www.ssa-rss.ru/index.php?page_id=226). – Заголовок с экрана.
541. Шматко Н. Введение в социальный анализ Пьера Бурдьё // Бурдьё П. Социология политики / Пьер Бурдьё, Н. А. Шматко ; [пер. с фр.] – М. : Socio-Logos, 1993. – С. 3–31.
542. Шпакина И. Г. Развитие компетентности руководителей школ в вопросах управления персоналом в муниципальной системе образования : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Шпакина Ирина Гидальевна. – Омск, 2007. – 230 с.
543. Штейнмец А. Э. Психологическая подготовка к педагогической деятельности / Артур Эммильевич Штейнмец. – Калуга: КГПУ, 1998. – 308 с.
544. Штомпка П. Социология социальных изменений / Петр Штомпка; под ред. В. А. Ядова ; [пер. с англ.]. – М. : Аспект-Пресс, 1996. – 414 с.
545. Штофф В. А. Моделирование и философия / Виктор Алексеевич Штофф. – М. ; Л. : Наука, 1996. – 301 с.
546. Щербак Л. В. Якість професійно-технічної освіти в умовах її модернізації : методичні рекомендації / Л. В. Щербак. – К. : Геопринт, 2009. – 57 с.
547. Щукина Г. И. Роль деятельности в учебном процессе : кн. для учителя / Галина Ивановна Щукина. – М. : Просвещение, 1986. – 144 с.
548. Энциклопедический словарь Брокгауз и Эфрона в 12 т. : биографии. – Т. 1 : Аазень–Бейеръ. – М. : Сов. энциклопедия, 1991. – 799 с.
549. Энциклопедия профессионального образования : в 3 т. / науч. и лит. ред. С. Я. Батышев. – М. : АПО, 1999. – Т. 1. – 567 с.
550. Энциклопедия профессионального образования : в 3 т. / науч. и лит. ред. С. Я. Батышев. – М. : АПО, 1999. – Т. 2. – 440 [1] с.
551. Энциклопедия профессионального образования : в 3 т. / науч. и лит. ред. С. Я. Батышев. – М. : АПО, 1999. – Т. 3. – 487 [1] с.
552. Эренберг Рональд Дж. Современная экономика труда : теория и государственная политика / Эренберг Рональд Дж., Роберт С. Смит ; пер. с англ. ; под. ред. Р. П. Колосовой, Т. О. Разумовой, С. Ю. Рощина. – М. : МГУ, 1996. – 800 с.
553. Юдин Э. Г. Системный подход и принцип деятельности : методол. проблемы современной науки / Эрик Григорьевич Юдин. – М. : Наука, 1978. – 391 с.

554. Яворницький Д. І. Історія запорізьких козаків : у 3 т. / Дмитро Іванович Яворницький ; АН УРСР, Ін-т історії ; голов. ред. П. С. Сохань. – Т. 1. – К. : Наукова думка, 1991. – 592 с.
555. Яворська Г. Х. Теоретичні та методичні засади формування соціально-професійної зрілості курсантів вищих навчальних закладів МВС України : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / Галина Харлампіївна Яворська. – К., 2006. – 479 с.
556. Ягупов В. В. Педагогіка : навч. посіб. для студ. пед. спец. навч. закл. / Василь Васильович Ягупов. – К. : Либідь, 2002. – 560 с.
557. Ядов В. А. Социальная идентификация в кризисном обществе / В. А. Ядов // Социологический журнал. – 1994. – № 1. – С. 35–52.
558. Якиманская И. С. Развивающее обучение / Ираида Сергеевна Якиманская. – М. : Педагогика, 1979. – 144 с. – (Б-ка учителя. Воспитание и обучение)
559. Якиманская И. С. Формирование у учащихся интеллектуальных умений и навыков в процессе производственного обучения / И. С. Якиманская // Библиотечка мастера производственного обучения / Гос. комитет СССР по профессионально-техническому образованию. – М. : Высшая школа, 1986. – Сб. 3. – С. 52–63.
560. Якобінчук В. Актуальні питання професійної підготовки кваліфікованих робітничих кадрів / В. Якобінчук // Україна : аспекти праці. – 2008. – № 8. – С. 40–45.
561. Якунин В. А. Педагогическая психология : учеб. пособие / Валерий Александрович Якунин. – СПб. : Михайлова В. А., 2000. – 349 с.
562. Ярошенко Г. Розвиток механізму взаємодії ринку праці і професійної освіти України / Г. Ярошенко, І. Заюков // Україна : аспекти праці. – 2007. – № 6. – С. 25–29.
563. Blau P. M. American occupational structure / P. M. Blau, O. D. Duncan. – New York : Wiley, 1967. – 520 p.
564. Bourdieu P. Distinction. A Social Critique of the Judgement of Taste. – London : Routledge, 1986. – 613 p.
565. Declaration of the European Ministries of Vocational Education and Training, and the European Commission, convened in Copenhagen on 29 and 30 November of 2002 // [http://europa.eu/education/Copenhagen/copenhaden\\_declaration\\_en.pdf](http://europa.eu/education/Copenhagen/copenhaden_declaration_en.pdf). [Електронний ресурс]. – Режим доступу : [http://www.bmbf.de/pubRD/copenhagen\\_declaration\\_eng\\_final.pdf](http://www.bmbf.de/pubRD/copenhagen_declaration_eng_final.pdf). – Заголовок з екрана.

566. Definition and Selection of Competencies. Theoretical and Conceptual Foundations (DESECO). Strategy Paper on Key Competencies. An Overarching Frame of Reference for an Assessment and Research Program – OECD (Draft) [Электронный ресурс]. – Режим доступа. – <http://www.oecd.org/dataoecd/48/22/41529556.pdf>. – Заголовок з экрана.
567. Dieckmann A. Turnover and Employment Stability in a large West German Company / A. Dieckmann, P. Preisendoerfer // *European Sociological Review*. – 1988. – № 4. – P. 233–248.
568. Duncan O. D. Sociological background and achievement / O. D. Duncan, D. L. Featherman, B. Duncan. – New-York ; London: Seminar Press, 1972. – 344 p.
569. Erikson R. National variation in social fluidity / R. Erikson, J. Goldthorpe // CASMIN project working paper. – 1986. – № 9.
570. Erikson R. The constant flux. A study of class mobility in industrial societies / R. Erikson, J. Goldthorpe. – Oxford : Clarendon press, 1992. – 429 p.
571. Featherman D. L. A Refined Model of Occupational Mobility / D. L. Featherman, R. M. Hauser. – New York : Academic Press, 1978.
572. Featherman D. L. Assumptions of Social Mobility Research in the US: the Case of Occupational Status / D. L. Featherman , F. L. Jones, R. M. Hauser // *Social Science Research*. – 1975. – № 4. – P. 329–360.
573. Featherman D. L., Hauser R. M. Opportunity and Change. – New York : Academic Press, 1978. – 568 p.
574. Foucault M. In Dits et ecrits 1954-1988 / M. Foucault. – Vol. 4 : 1980–1988. – Paris : Gallimard, 1994. – pp. 708–729.
575. Freeman R. B. The Effect of Unionism on Worker Attachment to Firms / R. B. Freeman // *Journal of Labor Economics*. – 1980. – № 1. – P. 29–61.
576. Gerlach R. Praca człowieka jako problem pedagogiczny // *Nauka – Edukacja – Wychowanie*. Redakcja naukowa: prof. dr hab. Tamara Zacharuk, prof. zw. dr hab. Nelli Nyczkało, prof. zw. dr hab. Jerzy Kunikowski. – Siedlce, 2011. – S. 91–100.
577. Goldthorpe J. H. Class mobility and kinship / J. H. Goldthorpe, C. Lewellyn. – Oxford : Nuffield college, 1977. – 44 p.
578. Granovetter M. Economic action and social structure : The problem of embeddedness // *American Journal of Sociology*. – 1985. – Vol. 91. – P. 481–510.

579. Granovetter M. Getting a job: A study of contacts and careers. Cambridge, Mass : Harvard University Press, 1974 ; Chicago : Chicago University Press, 1995. – P. 211–223.
580. Hashen D. S. Three models of job mobility in labour market / D. S. Hashen // *Work and occupations*. – 1990. – № 17. – P. 320–354.
581. Heath A. Twentieth Century Trend in Social Mobility in Britain [Электронный ресурс] / Anthony Heath, Clive Payne. – Режим доступа: <http://www.crest.ox.ac.uk/papers/p70.pdf>. – Заголовок з екрана.
582. Hodge R.W. Educational and Occupational mobility / R. W. Hodge // *The American journal of sociology*. – 1963. – Vol. 685. – № 3 (June). – P. 629–644.
583. Houser R. Cross national variation in occupational distributions, relative mobility chances, and intergenerational shifts in occupational distributions [Электронный ресурс] / Robert M. Houser, David B. Grusky. – Режим доступа: <http://www.ssc.wisc.edu/cde/cdewp/87-13.pdf>. – Заголовок з екрана.
584. <http://www.kommersant.ru/doc-y.html?docId=685310&issuelD=30130>.
585. [http://ec.europa.eu/education/policies/lll/life/what\\_islll\\_en.html](http://ec.europa.eu/education/policies/lll/life/what_islll_en.html).
586. Hughes E. C. Social change and status protest: An essay on the marginal man / E. C. Hughes // *Phylon-Atlanta*. – 1945. – Vol. 10. – № 1. – P. 58–65.
587. Knowles M. S. The Modern Practice of Adult Education / M. S. Knowles. – Chicago, 1980. – 280 p.
588. Lipset S. Social Mobility in Industrial Society/ Seymour Lipset and Reinhard Bendix. – Berkeley and Los Angeles : University of California press, 1959. – 312 p.
589. Lipset S. M. A Theory of Social Mobility / S. M. Lipset, H. Zetterberg // *Transactions of the Third World Congress of Sociology*. – Volume III. – London: International Sociological Association, 1956. – P. 155 – 177.
590. Mansfield B. Competence Based Standards, Training and Learning. Hifab / B.Mansfield, L.Andersson // *Hammerton Associates*. 2004. – 187 p.
591. Marshall G. Repositioning Class: Social Inequality in Industrial Societies / G. Marshall. – London : Sage, 1997. – P. 1–13.
592. Oi W. Y. Labor as a Quasi-Fixed / W. Y. Oi // *Journal of Political Economy*. – 1962. – № 70. – P. 538–555.

593. Reingold R. The General Education Curriculum in U. S. Colleges and Universities from 1975 to 2000 : Eurocentrism versus Multiculturalism and their impact on curriculum models in California. – Boston, MA : Houghton Mifflin, 2000. – 401 p.
594. Research methods in psychology / J. J. Shaygnessy, E. B. Zechmeister, J. S. Zechmeister. – 5<sup>th</sup> ed. – Boston etk. : Mc.Graw-Hill Higher Education, 2000. – 560 p.
595. Rotter J. Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement / J. Rotter // Psychol. Monogr. – 1966. – V. 80. – № 1. – P. 4.
596. Sewel W. H. Education, occupation and earnings: achievement in / W. H. Sewel, R. M. Houser. – New York : Academic Press, 1975. – 237 p.
597. Sorokin P. A. Social and cultural Mobility / P. A. Sorokin. – New York : Free Press, 1959. – 646 p.
598. Strategies of Social Closure in Class Formation : The Social Analysis of Class Structure / Parkin (ed.). – London : Tavistock, 1974.
599. Treiman D. Occupational prestige in comparative perspective / D. Treiman. – New York : Academic press, 1977. – 382 p.
600. Tubingeon: J. C. B. Mohr. Die Flucht des Arbeiters in die Freiheit, P. 126.
601. Weiss A. Determinants of Quit Behavior / A. Weiss // Journal of Labor Economics. – 1984. – № 2. – P. 371–387.
602. Williamson O. E. The mechanisms of governance. – Oxford : Oxford University Press, 1996. – 429 p.

**Наукове видання**

**Лілія Леонідівна Супенцева**

**Формування професійної мобільності майбутніх  
кваліфікованих робітників у професійно-технічних  
навчальних закладах: теорія і практика**

*Монографія*

За редакцією академіка НАПН України Н. Г. Ничкало

Літературний редактор А. М. Пилинська

Коректор З. М. Конеева

Верстка, дизайн Р. А. Козлов

Підписано до друку 16.06.2011.  
Формат 60x84 1/16. Папір офсетний. Друк офсетний.  
Ум. друк. арк. – 25,6. Обл.-вид. арк. – 25,3.  
Тираж – 300 пр.

Видавництво ПП «Видавничий дім»  
Свідоцтво ДК № 515 від 03.07.2001.  
вул. Тухачевського, 26, м. Кривий Ріг, 50063

Друкарня СПД Шербенок С. Г.  
Свідоцтво ДП № 126-р від 12.10.04.  
вул. Рокоссовського, 5/3, м. Кривий Ріг, 50027