

ІНСТИТУТ ПЕДАГОГІКИ І ПСИХОЛОГІЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ АКАДЕМІЇ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК
УКРАЇНИ

АБАШКІНА Неллі Володимирівна

УДК 37(091)(4/9);377

**Розвиток професійної освіти в Німеччині
(кінець ХІХ - ХХ ст.)**

13.00.04 - теорія і методика професійної освіти

Автореферат
дисертації на здобуття наукового ступеня
доктора педагогічних наук

Київ — 1999

Дисертацією є рукопис.

Робота виконана в Інституті педагогіки і психології професійної освіти АПН України.

Науковий консультант: доктор педагогічних наук, професор, дійсний член АПН України Ничкало Нелля Григорівна, Президія АПН України, академік-секретар Відділення педагогіки і психології професійно-технічної освіти.

Офіційні опоненти: — доктор педагогічних наук, професор, дійсний член АПН України Гончаренко Семен Устимович, Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України, головний науковий співробітник лабораторії професійного навчання у закладах профтехосвіти;

— доктор педагогічних наук, доцент Гребенюк Георгій Євгенійович, Харківський державний педагогічний університет ім.Г.С.Сковороди, професор кафедри соціальної педагогіки та правового виховання;

— доктор педагогічних наук, доцент Лещенко Марія Петрівна, Полтавський державний педагогічний інститут ім.В.Г.Короленка, завідувача кафедрою естетичного виховання та хореографії.

Провідна установа: Вінницький державний педагогічний університет ім.М.Коцюбинського, кафедра педагогіки, Міністерство освіти України, м.Вінниця.

Захист відбудеться “12” травня 1999 р.о 14 год. на засіданні спеціалізованої вченої ради Д 26.451.01 в Інституті педагогіки і психології професійної освіти АПН України за адресою: 254060, м.Київ, вул.М.Берлинського, 9, 5-й поверх, зал засідань.

З дисертацією можна ознайомитись у бібліотеці Інституту педагогіки і психології професійної освіти АПН України (254060, м.Київ, вул.М.Берлинського, 9).

Автореферат розісланий “8” квітня 1999 р.

Вчений секретар

спеціалізованої вченої ради

Цибульська Г.М.

ЗАГАЛЬНА ХАРАКТЕРИСТИКА РОБОТИ

Актуальність та доцільність дослідження. Розвиток України як самостійної держави спричинив кардинальні зміни у суспільному житті, відкрив можливість її входження у світовий геополітичний простір, що зумовило перегляд характеру функціонування всіх соціальних інститутів і структур, включаючи і систему професійної освіти.

Міжнародна економічна інтеграція передбачає якісно вищий рівень соціально-економічного розвитку України, що, у свою чергу, зумовлює необхідність посилення вивчення досвіду зарубіжних країн. Ці фактори впливають на процес трансформації системи професійної освіти в Україні.

Нові вимоги суспільно-економічного розвитку до підготовки кадрів зумовлюють необхідність врахування у процесі їх розв'язання результатів досліджень з порівняльної професійної педагогіки, завданням якої передусім є виявлення переваг і особливостей у підготовці кадрів у різних країнах на основі порівняльного дослідження. Результати порівняльного аналізу є важливим показником науково обгрунтованого підходу до удосконалення системи професійної освіти в Україні.

Перед системою професійної освіти України поставили нові завдання. Шляхи їх розв'язання визначено Указом Президента “Про основні напрями реформування професійно-технічної освіти в Україні” (1996 р.), Законами України “Про освіту” (1996 р.), “Про професійно-технічну освіту” (1998 р.) та іншими нормативно-правовими документами.

У сучасних умовах удосконалюється напрям розвитку загальноосвітньої підготовки, загальнопрофесійного формування особистості. На всіх етапах процес навчання має спрямовуватися на формування компетентної особистості, яка поєднує теоретичні і практичні знання й уміння. Це потребує удосконалення змісту загальнонаукової, загальнопрофесійної і практичної підготовки у всіх закладах професійного навчання.

Успішне розв'язання нових завдань, що поставили перед системою професійної освіти України, неможливо здійснити лише на основі розширення змісту професійної освіти і відповідного подовження строків навчання. У сучасних умовах постала потреба методологічного обгрунтування принципів, змісту професійного навчання, а також функцій загальноосвітньої і загальнопрофесійної підготовки. Важливим є формування соціального, технічного й культурологічного компонентів особистості працівника. Це можливо за умов досягнення високого духовного, соціально-культурного розвитку особистості, формування її інтелектуального потенціалу.

Разом з цим у нових соціально-економічних умовах розвитку України гостро постала проблема підвищення ролі особистості працівника як професіонала і громадянина для покращання соціального, господарського, культурного життя суспільства. Це вимагає обгрунтування нових підходів до навчання і

виховання майбутніх фахівців у закладах професійної освіти різного типу, зумовлює необхідність розробки державної Концепції професійної освіти, яка базуватиметься не лише на законодавчих та нормативних документах України, а й враховуватиме досягнення науки, вітчизняного та світового досвіду у підготовці кадрів, створюватиме необхідні умови для розробки власної політики України у сфері професійної освіти.

Одним із головних чинників високих економічних показників Німеччини, – поряд з постійною увагою до наукового обґрунтування, здійснення прогностичних досліджень технологій майбутнього, значним зростанням фінансування науково-дослідних та дослідно-конструкторських розробок, – є підготовка кадрів робітників-фахівців та інших працівників. У Німеччині завжди надавалося першочергового значення саме кадрам – основному підготовленому складові працівників, які беруть безпосередню участь у створенні матеріальних благ та у наданні послуг згідно з попитом населення. Так, на початку 90-х років у Німеччині 70% випускників загальноосвітніх шкіл спочатку навчалися у системі початкової професійної підготовки і були зорієнтовані на здобуття робітничої кваліфікації, а після цього – на навчання у закладах вищого освітнього рівня. Нині у професійних школах Німеччини навчається 1,8 млн. учнів, а в закладах профтехосвіти України – 523 тис. учнів.

Важливість німецького досвіду підтверджується також його використанням у реформуванні систем професійної освіти в інших країнах, зокрема, у колишній Німецькій Демократичній Республіці. До викладеного вище можна додати ще дві важливі, на наш погляд, обставини: по-перше, на території нинішньої Німеччини досить тривалий час одночасно функціонували дві системи професійної освіти – ФРН і НДР. Після об'єднання цих двох німецьких держав розпочалася трансформація системи професійної освіти НДР у напрямі її зближення з системою ФРН. Вивчення шляхів зближення, виявлення його особливостей відкриває науково обґрунтовані можливості для порівняльного аналізу та підвищує надійність прогнозування щодо можливих напрямів реформування професійної освіти в Україні, що зумовлено перспективною інтеграцією України у загальноєвропейський простір.

Дослідження розвитку професійної освіти в Німеччині від кінця XIX і упродовж XX ст. зумовило необхідність вивчення значної кількості оригінальних документальних, літературних та інших джерел з питань педагогіки професійної освіти. У працях А.Шельтена, М.Шміля, А.Ліпсмайера, Й.Мюнха, В.Штратенверта, Г.Еблі та інших вчених відображено різні аспекти проблеми професійної освіти, педагогіки, методики професійного навчання, викладено положення щодо підготовки конкурентоздатних працівників. Ці праці допомогли з'ясувати, на яких філософських, педагогічних, соціологічних засадах будується система підготовки кадрів, функціонує система професійної підготовки в Німеччині. Не менш важливим для дослідження виявилось вивчення наукових праць з історії педагогіки, соціологічних теорій Г.Бланкертца, Г.-Й.Тенорта; німецьких філософів XX ст. Ю.Хабермаса, Т.Адорно; досліджень німецьких педагогів-теоретиків з питань порівняльної педагогіки О.Анвайлера, Л.Фрезе, І.Рюттеннауер, Г.Хілліга.

Наше вивчення вітчизняних досліджень з проблем становлення і розвитку професійної освіти за рубежем показало, що ця проблема розроблена недостатньо. Вона не дістала належного висвітлення і в дослідженнях педагогів часів існування СРСР і УРСР. Заслугове на увагу праця білоруського дослідника

Ю.І.Коваленка “Профессиональное образование в ФРГ” (1988 р.), хоч вона має ідеологічне спрямування на критику “буржуазного досвіду” ФРН. Інформацію про професійну освіту у ФРН подано також у “Педагогической энциклопедии”, т.4, виданій у 1968 році. Найбільш вичерпно проблеми професійної освіти в Німеччині висвітлено в дослідженні російського вченого Р.Г.Гатіна (1990 р.).

Серед українських дослідників, які безпосередньо займалися вивченням професійної освіти за рубежом, слід назвати Г.С.Воронку, Т.М.Десятова, А.В.Каплуна, М.П.Лещенко, Л.П.Пуховську, С.М.Романову, Л.В. Сакун.

У кінці 80-х років питання професійної освіти у зарубіжних країнах досліджувалися у єдності з проблемами загальноосвітньої школи. У дослідженнях Л.Б.Боярської, Б.Л.Омельяненка, Н.А.Рослика і Д.К.Рапопорта проблеми професійної освіти за рубежом розглядаються у контексті загальноосвітньої підготовки.

Вивчення праць, присвячених системам освіти в зарубіжних країнах, показало, що питання професійної освіти не знайшли достатнього дослідження і висвітлення у вітчизняній педагогічній науці.

Викладене вище актуалізує нині необхідність великого досвіду професійної школи з підготовки кадрів у Німеччині, зокрема – особливостей її розвитку в цій країні з кінця XIX і впродовж XX ст.

Здійснене нами дослідження є першою в Україні спробою розв’язати цю проблему.

Дослідження розвитку професійної освіти в Німеччині є актуальним, на наш погляд, для всіх, хто займається вивченням проблем професійної освіти з багатьох причин. У досвіді Німеччини є чимало цікавих здобутків щодо підготовки кадрів для виробничих галузей та сфери обслуговування. Вивчення цього досвіду є важливим ще й тому, що ця країна – одна з найбільш економічно розвинених. Висока якість професійної підготовки німецьких спеціалістів має не лише давні традиції, але й стала однією з важливих умов її швидкого економічного відродження після другої світової війни.

З огляду на викладене вище, актуальність даного дослідження зумовлена:

- соціально-економічними вимогами пошуку шляхів реформування професійної освіти в Україні у нових соціальних умовах, що має здійснюватися з урахуванням і використанням досвіду зарубіжних країн, зокрема Німеччини, завданнями інтегрування нашої держави у світовий економічний простір, що вимагає професійної підготовки конкурентоспроможних кадрів;
- необхідністю розширення теоретико-методологічного обґрунтування подальшого розвитку професійної освіти в Україні з урахуванням досягнень професійної педагогіки Німеччини;
- завданнями поглиблення і розробки нових педагогічних підходів до розв’язання проблем соціалізації учнівської молоді, її підготовки до самостійної трудової діяльності;
- необхідністю розробки нового інструментарію теоретичного пізнання у сфері порівняльної професійної педагогіки, що стане можливим також завдяки виявленню принципів розвитку професійної освіти в Німеччині;
- необхідністю збагачення форм організації професійного навчання кваліфікованих робітників в Україні на основі врахування досвіду професійної освіти Німеччини.

Теоретичне вивчення проблеми дозволяє сформулювати **провідну ідею дослідження** – науково-педагогічний аналіз зарубіжного досвіду, зокрема Німеччини, виявлення у ньому здобутків та особливостей у змісті та формах організації професійного навчання стане одним із загальноприйнятих підходів до з'ясування основних напрямів удосконалення освітніх систем, включаючи і систему професійної освіти в Україні. Вхідження нашої держави у світовий геополітичний простір буде здійснюватися на основі врахування сукупності чинників, виявлених й на основі історико-педагогічного аналізу розвитку професійної освіти у зарубіжних країнах, порівняльного аналізу перспектив розвитку професійної освіти з огляду на вимоги інформаційно-технологічної революції. Виявлені принципи і закономірності функціонування професійної освіти в Німеччині демонструють загальні механізми її організації та умови діяльності, що сприяють забезпеченню підготовки висококваліфікованих працівників.

Враховуючи актуальність проблеми професійної підготовки працівників у нових соціально-економічних умовах розвитку України, недостатню дослідженість зарубіжного досвіду, а також доцільність розробки й реалізації ефективної політики нашої держави у цій галузі, темою дисертаційного дослідження обрано “Розвиток професійної освіти в Німеччині (кінець XIX – XX ст.)”.

Дисертаційне дослідження виконано відповідно до тематичного плану наукових досліджень Інституту педагогіки і психології професійної освіти АПН України як складова частина колективної теми лабораторії порівняльної професійної педагогіки “Розвиток професійної освіти у зарубіжних країнах. Концепція професійної освіти, зміст та форми організації підготовки кадрів за рубежом” (РК №0196И003193).

Об’єкт дослідження — професійна освіта в Німеччині у процесі її історичного розвитку.

Предмет дослідження — становлення і розвиток професійної освіти в Німеччині від кінця XIX - впродовж XX століття.

Мета дослідження — виявити провідні тенденції та принципи розвитку професійної освіти в Німеччині, обґрунтувати на їх основі теоретичні та практичні підходи до реформування професійно-технічної освіти в Україні в умовах переходу до ринкової економіки.

Хронологічні рамки дослідження — від кінця XIX - до кінця XX ст. У цьому періоді умовно виділено чотири етапи: кінець XIX - перша половина XX ст.; 1945-1970 рр.; 1970-1990 рр.; 1990-1998 рр. Така хронологічна періодизація дослідження ґрунтується на визначенні етапів об’єктивного соціально-політичного, економічного і культурного розвитку Німеччини та врахуванні особливостей розвитку системи загальної освіти й системи професійної освіти у цій країні.

Концепція дослідження. Реформування професійної освіти в Україні в умовах переходу до ринкової економіки потребує проведення теоретично обґрунтованих досліджень розвитку професійної освіти у зарубіжних країнах, зокрема в Німеччині, від кінця XIX ст., коли у цій країні було започатковано такий соціальний інститут, як ринок робочої сили. Дослідження цього розвитку пов’язане з виявленням у ньому провідних тенденцій, принципів та закономірностей функціонування. Тенденція, як напрям розвитку процесу, є формою прояву законів і принципів явища чи об’єкта. Обґрунтування закономірностей,

принципів розвитку і функціонування професійної освіти в Німеччині може стати інструментарієм пізнання сутності явища, що досліджується.

Виходячи з того, що однією з найважливіших функцій порівняльних педагогічних досліджень є прогностична, механізмом її реалізації може стати виявлення принципів та закономірностей явища, що досліджується. Адже пізнані принципи та закономірності явища відкривають можливості передбачення перебігу процесу і управління ним, виявлення стійкої тенденції або спрямованості у змінах системи.

Професійна освіта розвивається і функціонує відповідно до власних специфічних закономірностей та принципів і відрізняється від загальної освіти, що надається загальноосвітньою школою або вищим закладом освіти.

Провідна ідея нашого наукового пошуку полягає у вивченні розвитку професійної освіти в Німеччині, що узгоджується з визначенням поняття принципу як узагальнення і поширення певного положення на всі явища тієї галузі, з якої даний принцип абстрагований.

Дослідження професійної освіти в Німеччині, виявлення соціально-педагогічних принципів в її розвитку допоможе встановити тенденції та загальні механізми функціонування системи як цілісної структури, спрямованої на забезпечення підготовки висококваліфікованих працівників.

Основні положення концепції відображені у вихідній ідеї дослідження про те, що всі освітні системи є відкритими, водночас тісно взаємопов'язаними. Між ними відбувається обмін інформацією, який сприяє їхньому вдосконаленню. Розвиток кожної освітньої системи, в тому числі й професійної освіти, істотно залежить від ступеня взаємодії з більш досконалішими системами. Виходячи з цього, розвиток системи професійної освіти визначається впливом освітніх систем інших країн і взаємодією з ними. Особливо істотно ця взаємодія виявляється у критичних ситуаціях, у періоди переходу до вищих форм. Саме в такій ситуації перебувала професійна освіта в Німеччині у кінці XIX ст., коли тут було започатковано ринок робочої сили, після 1945 року та у кінці 60-х років у період переходу до впровадження досягнень НТР, зокрема, нових інформаційних технологій (НІТ). Система професійної освіти в Україні у нових соціально-економічних умовах здійснює пошук шляхів трансформації з урахуванням світових тенденцій.

Вивчення процесу перебудови професійної освіти в інших країнах дало змогу з'ясувати, що їх розвиток відбувався у процесі обміну інформацією, спрямованого на збагачення і поповнення власного досвіду прогресивними ідеями інших країн. З огляду на це можна припустити, що вивчення досвіду Німеччини розглядається як інформаційна взаємодія, котра може позитивно вплинути на розвиток професійної освіти в Україні.

Відповідно до об'єкта, предмета, мети, концепції та вихідної ідеї визначено основні **завдання** дослідження:

- 1) виявити провідні ідеї професійної освіти у філософсько-педагогічних концепціях Німеччини у період індустріального та постіндустріального розвитку;
- 2) розкрити особливості становлення закладів професійної освіти у період доіндустріального та індустріального розвитку;

3) виявити соціально-економічні та організаційно-педагогічні умови виникнення та розвитку дуальної системи професійної освіти;

4) здійснити порівняльний аналіз професійної підготовки у ФРН і НДР та розкрити особливості реформування професійної освіти у східних землях об'єднаної Німеччини;

5) виявити загальне і специфічне у підготовці педагогічного персоналу для професійних шкіл у ФРН та НДР;

6) проаналізувати і розкрити соціально-педагогічне значення українсько-німецьких зв'язків у галузі професійної освіти;

7) виявити провідні тенденції та принципи розвитку професійної освіти в Німеччині на різних етапах досліджуваного періоду;

8) розробити рекомендації щодо використання прогресивних ідей професійної підготовки кадрів у Німеччині для реформування професійно-технічної освіти в Україні.

Загальна методологія дослідження. У нових історичних умовах, після проголошення самостійної України, у процесі обґрунтування методологічних підходів до вивчення досвіду зарубіжних країн виявилися необхідними інші орієнтири, ніж ті, що були до цього.

Передусім посилилась орієнтація на вивчення світових досягнень педагогічної теорії та практики, виникла необхідність налагодження зв'язків з іншими країнами, розвитку діалогу культур, обміну досвідом, постійної взаємодії.

Орієнтація на широкі соціальні загальноцивілізаційні процеси передбачає розширення міжнародних контактів, засвоєння загальнозначущих досягнень світового співтовариства, глибше проникнення у сутність педагогічних явищ і процесів, включаючи і систему професійного навчання.

Визначаючи концептуальні засади дослідження, ми виходимо з того, що методологія науки є найбільш загальним інструментарієм, який дозволяє реалізувати синтез наукового знання на теоретичному рівні. Як відомо, методологія наукового дослідження є важливою структурно-функціональною частиною науково-теоретичного значення, вченням про принципи побудови, способи і форми науково-пізнавальної діяльності.

Методологічну основу даного дослідження становить теорія наукового пізнання, положення про формування і різнобічний розвиток особистості, про те, що лише послідовне проведення принципу загального зв'язку і залежності дає змогу виробити вивірені практикою ідеали особистісного розвитку, принципи філософського вчення про діяльність, зокрема, філософсько-теоретичного тлумачення праці як матеріально-перетворюючої предметної діяльності.

До методологічної основи дослідження включаємо також положення щодо поняття “розвиток”, яке склалося у контексті філософії синергетики. Синергетика (у перекладі з грецької – взаємодія, спільна дія з однаковою метою, дія в одному напрямі) – це теорія самоорганізації, яка передбачає відкритість, готовність перебудуватися за рахунок нових елементів середовища.

Як міждисциплінарний напрям наукових досліджень синергетика виникла на початку 70-х років ХХ ст. Її основне завдання – пізнання загальних закономірностей і принципів, покладених в основу процесів самоорганізації різних систем: технічних, економічних, соціальних. Синергетика плюралістична, як і плюралістичний інтегральний образ оточуючого світу. В синергетиці відбувається відмова від образу світу, побудованого з елементарних частин – цеглинок матерії, – і прийняття образу світу як єдності різноманітних процесів.

У другій половині ХХ ст. завершився перехід більшості фундаментальних наукових дисциплін до вивчення нового типу об'єктів – об'єктів, що самі себе організують. Результати дослідження складних систем, здатних до самоорганізації, привели до радикальної трансформації механістичних уявлень про природу. Поряд з механістичним виникло синергетичне бачення світу, відповідно до якого більшість систем, що існують у природі, є системами відкритого типу. Оскільки більшість систем – відкритого типу, то між ними постійно відбувається обмін інформацією, через що для них характерною є постійна змінюваність, розвиток.

На основі синергетичного бачення відбулася трансформація механістичних уявлень не лише про природу, а й про явища суспільного життя. З позицій синергетичного бачення жорсткий детермінізм і редуccionізм, що виступають основою механістичного бачення світу, не можуть розглядатися як універсальні принципи наукового пізнання, оскільки широкий клас явищ і процесів не вкладається у межі лінійних, рівноважних зворотних схем. У природі істотну роль відіграє реальна незворотність, що лежить в основі більшості процесів самоорганізації. Зворотність і жорсткий детермінізм мають місце в простих обмежених випадках.

У відкритому світі, де майбутнє не може бути точно передбачене, а сучасне має декілька потенційних ліній розвитку, людина перебуває у ситуації постійного вибору, пошуку оптимального рішення.

Сучасна освіта передбачає відкритість майбутньому, а її подальший розвиток пов'язаний з подоланням закритості і наданням процесу навчання творчого характеру. Оскільки відкритість забезпечує постійність обміну інформацією, це вимагає коригування в організації діючої системи освіти, включаючи і систему професійного навчання. З огляду на це всі відкриті системи перебувають у стані постійної зміни, набуття вищого рівня організації. Чим відкритішою є система, тим більша ймовірність її подальшого розвитку. Виходячи з цього, поняття розвитку розглядається сьогодні у контексті відкритості й самоорганізації, що тлумачиться як добудова у процесі взаємодії з оточенням.

Формування сучасної концепції освіти пов'язується з тими вагомими змінами, які відбулися у суспільному, науково-технічному розвитку, а також в наших уявленнях про природу, процес пізнання і розвиток особистості на основі найновітніших досягнень науки.

Теоретичну основу дослідження становлять:

— положення методології порівняльної педагогіки (В.Л.Вульфсон, З.О.Малькова, Т.Ф.Яркіна) та сучасної філософії освіти (І.А.Зязюн, М.Д.Култаєва, В.С.Лутай, С.С.Шевельова);

- концепції розвитку освіти, виховання та навчання в сучасних умовах (А.М.Алексюк, С.У.Гончаренко);
- ідеї та висновки щодо особливостей розвитку професійної освіти в Україні та Росії на різних історичних етапах (С.Я.Батишев, Н.Г.Ничкало, І.Л.Лікарчук, Г.І.Терещенко);
- психолого-педагогічні теорії організації навчального процесу в закладах професійної освіти (А.П.Беляєва, А.І.Дьомін, І.М.Старіков).

Методи дослідження. Специфіка предмета дослідження визначила використання переважно теоретичних методів дослідження, що базуються на позначених загальнометодологічних підходах: у процесі дослідження використовувалися окремі елементи загальнофілософського діалектичного методу — аналіз, синтез, інтерпретація, абстрагування, узагальнення, аналогія, порівняння, поєднання логічного й історичного, порівняльно-історичних методів.

Дослідження ґрунтується на методі порівняльного аналізу, при цьому порівняння здійснюється на двох рівнях — часовому та просторовому. Хронологічне порівняння сприяло виявленню не лише тенденцій розвитку, а й дало змогу також встановити незалежні від часу характеристики чи принципи, які мають неперехідне значення – зіставлення у часові дало змогу, зокрема, простежити зміну форм його реалізації, а також виявити закономірності та рушійні сили цього процесу.

Методи теоретичного дослідження дозволили здійснити науковий аналіз різних літературних джерел з обраної проблеми, глибше проаналізувати структуру системи професійної освіти, її функціонування, виникнення та розвиток різних типів професійних навчальних закладів, підготовку для них педагогічного персоналу, виявити й обґрунтувати гносеологічне коріння розвитку професійної педагогіки. При цьому спеціальні методи наукового дослідження узгоджувалися із загальною запрограмованою методологічною основою дослідження.

Для розв'язання поставлених завдань і перевірки вихідних припущень комплексно використовувалися методи, адекватні меті і завданням дослідження: хронологічний, діахронний, структурно-порівняльний аналіз педагогічної літератури і документальних матеріалів, метод перехресного вивчення літератури.

Джерельна база дослідження:

- офіційні документи і матеріали про розвиток професійної освіти в НДР, ФРН та об'єднаній Німеччині, зокрема, закони, нормативні документи, рекомендації;
- статистичні дані про розвиток професійної освіти, про кількість учнів, викладачів, майстрів, мережу навчальних закладів у Німеччині;
- навчальні плани професійних закладів різних рівнів підготовки спеціалістів у Німеччині (професійних шкіл неповного тижня навчання дуальної системи, одно- і дворічних професійних училищ, підвишених професійних училищ, вищих спеціалізованих навчальних закладів);
- наукові праці німецьких філософів, соціологів, педагогів-спеціалістів професійної освіти й професійної педагогіки;

— наукові дослідження вітчизняних учених з проблем зарубіжної школи і педагогіки, професійної освіти в Німеччині. Використовувалась також довідково-енциклопедична література Німеччини, СРСР, УРСР і України.

Організація дослідження. Дослідження проводилося у 1980-1998 рр. та охоплювало три етапи науково-педагогічного пошуку:

1) *На першому етапі* (1980-1994 рр.) здійснювалося вивчення розвитку та сучасного стану професійної освіти в Німеччині, проводився аналіз наукової літератури, визначалися об'єкт, предмет, мета та завдання дослідження, розроблялися концепція та методологічні основи дослідження.

2) *На другому етапі* (1994-1996 рр.) продовжувалося вивчення, аналіз і узагальнення джерельної бази дослідження та первинна обробка одержаних даних.

3) *На третьому етапі* (1997-1998 рр.) здійснювався порівняльний аналіз особливостей розв'язання цих проблем у Німеччині та Україні, систематизувались та узагальнювались одержані дані, формулювалися основні положення, загальні висновки та перспективи подальшого вивчення проблеми, апробувалися головні результати дослідження.

Наукова новизна дослідження.

- Вперше в історії педагогічної думки України відтворюється розвиток професійної освіти в Німеччині від кінця XIX до кінця XX ст.; розкриваються її суть, структура, зміст, виявляються прогресивні тенденції розвитку, соціально-педагогічні принципи та закономірності.
- Подальшого розвитку набувають положення щодо особливостей законодавчої діяльності та її педагогічного значення для розвитку професійної освіти, розробки ефективних методів та організації професійної підготовки.
- У науковий обіг української професійної педагогіки вводиться значна кількість нових фактів, теоретичних ідей, які базуються на вивченні наукових оригінальних джерел Німеччини, зокрема щодо подальшого розвитку філософсько-соціологічного і психологічного обґрунтування професійної підготовки, методології дослідження проблем професійної освіти, орієнтації на вивчення світових досягнень найвищого рівня у сфері професійної освіти.

Теоретичне значення дослідження полягає у розкритті історії становлення і розвитку професійної освіти в Німеччині у контексті філософських, соціологічних та педагогічних ідей кінця XIX – XX ст. як окремої галузі освіти, що має свої зміст, форми організації, принципи та закономірності розвитку, які інтегруються в єдину систему безперервної професійної освіти; виявленні теоретичних засад концепції діяльності професійної школи на основі комплексного використання здобутків, традицій та прогресивних ідей світової педагогічної науки і практики.

Практичне значення дослідження полягає у розробці рекомендацій щодо оновлення системи професійної освіти в Україні, підготовці спецкурсів з проблем зарубіжної професійної педагогіки для вищих закладів освіти педагогічного профілю III-IV рівнів акредитації, індустріально-педагогічних технікумів і коледжів, інститутів підвищення кваліфікації інженерно-педагогічних працівників закладів профтехосвіти,

органів державної влади та управління освітою. Практичну значущість дослідження становлять: результати дослідження, висновки і рекомендації, які сприятимуть удосконаленню раціональної організації системи та розробці нових концепцій професійної освіти в Україні, слугуватимуть прогностичній спрямованості і можуть стати основою для розробки нових науково-теоретичних досліджень різних аспектів професійного навчання. Вони можуть бути використані у практичній діяльності педагогів професійних закладів України. Матеріали дослідження можуть сприяти розробці нових законів у галузі професійної освіти, піднесенню ефективності діяльності служб професійної орієнтації, перегляду діяльності загальноосвітніх шкіл з питань трудового навчання і професійної орієнтації, розробці нових програм та інтегрованих спецкурсів на модульній основі, методичних посібників та рекомендацій.

Впровадження результатів дисертаційного дослідження.

Наукові положення виконаного дослідження використовувалися для теоретичного обґрунтування ряду положень Закону України “Про професійно-технічну освіту” (1998 р.), розробки концепції професійної освіти (1991 р.), нормативних документів з питань реформування професійної освіти, у роботі з інженерно-педагогічними працівниками навчальних закладів професійної освіти в Україні (довідка № 1/12-676 Міністерства освіти України від 29 березня 1999 року).

Особистий внесок автора в одержанні наукових результатів полягає у теоретико-методологічному обґрунтуванні підходів до оцінки розвитку професійної освіти в Німеччині, у виявленні та науково-педагогічному обґрунтуванні соціально-педагогічних принципів розвитку професійної освіти, у порівняльно-педагогічному аналізі моделей професійної освіти у ФРН та НДР, у розробці науково обґрунтованих рекомендацій щодо удосконалення професійної освіти в Україні в умовах формування загальноєвропейського освітнього простору, а також у безпосередній участі автора в міжнародних наукових конференціях (Москва, 1988; Марбург, 1989; Полтава, 1991; Полтава, 1997; Вінниця, 1994; Львів, 1994). За науковим керівництвом дисертаціями з проблем теорії і методики професійної освіти в Німеччині підготовлено і захищено дві кандидатських дисертації: “Підвищення кваліфікації німецьких учителів” (Т.І.Вакулєнко) та “Система підготовки кадрів для сфери туризму в Німеччині” (Л.В.Сакун).

Вірогідність та аргументованість одержаних результатів і висновків дослідження забезпечується аналізом оригінальних наукових джерел (законів, постанов, розпоряджень, циркулярів, статистичних даних, монографій тощо), методологічною обґрунтованістю вихідних позицій порівняльно-педагогічного пошуку, застосуванням комплексу взаємозв’язаних методів дослідження відповідно до мети та завдань дослідження, репрезентативністю, статистичною значущістю, порівнюваністю та зіставленістю виявлених даних у ході вивчення наукових джерел.

На захист виносяться такі положення:

1. Розвиток професійної освіти в Німеччині на різних історичних етапах відповідав провідним економічним вимогам. Система професійних шкіл у цій країні гнучко змінювала свою структуру,

посилювала індивідуалізацію практичного навчання і диференціацію закладів професійної освіти, що стало визначальною умовою підготовки компетентних робітників і спеціалістів.

2. Соціально-педагогічні принципи підготовки робітничих кадрів у Німеччині – індивідуалізації практичної професійної підготовки, інтелектуалізації професійного навчання, дуальності, професійної перспективності, взаємодії, діалогу культур – є важливою умовою і механізмом постійного оновлення змісту і форм організації професійного навчання; водночас їх врахування в комплексі впливає на забезпечення підготовки компетентних кадрів високої кваліфікації.
3. Професійна компетентність німецьких фахівців досягається завдяки дуальній системі професійного навчання, що передбачає науково обгрунтовану і чітко організовану практичну професійну підготовку на робочому місці та оволодіння спеціальними технологіями у закладах професійної освіти, а також завдяки висококваліфікованому педагогічному персоналу: досвідченим майстрам виробничого навчання та викладачам професійних шкіл, які одержують вищу спеціальну освіту, цільово трансформовану до педагогічної діяльності в закладах професійної підготовки.
4. Високий рівень професійної підготовки гарантує також законодавче забезпечення діяльності замовників кадрів, підприємств і навчальних закладів. Чітке правове регулювання державної політики в галузі професійного навчання має й загальнопедагогічне значення, сприяє забезпеченню наступності у розв'язанні освітньо-виховних завдань у професійному навчальному закладі та на виробництві і впливає на формування в учнів почуття захищеності, перспективності, інтересу до майбутньої професійної діяльності.
5. Сучасними тенденціями розвитку професійної освіти в Німеччині є неперервність професійного навчання, перехід до багаторівневої професійної підготовки, поглиблення індивідуалізації та диференціації в професійній освіті, подальша розробка і вдосконалення педагогічних основ впровадження НІТ, посилення уваги до теоретичного обгрунтування практичної професійної підготовки. Глобальною потребою професійного навчання є його інтелектуалізація, що забезпечується на основі оновлення змісту освіти, методів професійного навчання та формуванням педагогічного персоналу нової генерації.
6. У сучасних умовах реформування професійно-технічної освіти в Україні заслуговують творчого використання прогресивні ідеї німецького досвіду, зокрема гнучкості професійної освіти, врахування у змісті навчання науково-технічних досягнень у різних галузях промисловості, сільськогосподарського виробництва та сфери послуг; індивідуалізації та диференціації професійної освіти; розробки навчальної документації з урахуванням глобальних економічних потреб та регіональних особливостей; визначення на загальнодержавному рівні специфічних функцій Торгово-Промислових Палат, які здійснюють оцінювання якості професійного навчання відповідно до державних стандартів з урахуванням світових тенденцій.

Апробація головних результатів дослідження. Результати виконаної роботи обговорювалися і знайшли схвалення на Міжнародних наукових конференціях, республіканських, регіональних,

інститутських науково-практичних та звітних конференціях і семінарах (Вінниця, Львів - 1994р., Київ - 1996, 1997, 1998, Полтава - 1997 рр.), на засіданнях лабораторії порівняльної професійної педагогіки Інституту педагогіки і психології професійної освіти АПН України, в закладах професійно-технічної освіти м.Києва.

Публікації. Результати дисертаційного дослідження опубліковано в 48 наукових працях, з них без співавторів – 41, у тому числі: 1 одноосібна монографія; 2 брошури, 35 наукових статей у журналах та збірниках наукових праць, а також 4 статті у збірниках матеріалів конференцій. Загальний обсяг особистого внеску понад 30 авторських аркушів.

Структура дисертації. Робота складається з вступу, шести розділів, висновків до розділів, загальних висновків, списку використаних джерел (277 найменувань, з них 137 німецькою мовою). Робота містить 25 таблиць, 2 схеми, 4 рисунки. Загальний обсяг дисертації 401 сторінка.

ОСНОВНИЙ ЗМІСТ

У **вступі** обґрунтовується актуальність та доцільність дослідження; визначаються об'єкт, предмет, мета, завдання, концепція, методологія та джерельна база дослідження; формулюються основні положення, що виносяться на захист; визначається теоретична та практична значущість дослідження.

У першому розділі — **“Проблеми професійної освіти у філософсько-педагогічних концепціях Німеччини періоду індустріального та постіндустріального розвитку”** — викладено результати вивчення теоретичних джерел педагогіки професійної освіти в умовах індустріального розвитку, а також розкрито значення соціалістичних і соціологічних концепцій у розвитку педагогічних основ системи професійної освіти Німеччини.

У процесі дослідження цієї проблеми нами було проаналізовано історичну, філософську, соціологічну та педагогічну наукову літературу Німеччини, СРСР, ФРН, НДР, України періоду XIX-XX століть.

Теорія професійної освіти сприяє осмисленню підготовки індивіда до перетворюючої діяльності, яка реалізується у різних видах праці. Це осмислення відбувається устанавленням доцільності прищеплюваних спеціальних практичних знань, умінь і навичок, а також якостей особистості, що узгоджуються між індивідуальними і соціальними вимогами.

Необхідні і доцільні якості професійної підготовленості особистості, виявлені у процесі дослідження наукових джерел, розглядаються крізь призму світоглядних і моральних цінностей, що склалися у філософських і соціологічних концепціях Німеччини XIX-XX століть.

Як показало дослідження, у період доіндустріального розвитку вирішальним для професійної підготовки вважалося поєднання індивідуального розвитку і діяльності на основі укорінення свідомості людини у практично-моральній сфері (Фіхте).

Філософія позитивізму дала поштовх становленню педагогічних засад професійної підготовки, стрижневими положеннями якої стає оволодіння корисними знаннями, необхідними для виконання конкретних виробничих завдань. З огляду на це у концепціях професійної освіти провідними виступають ідеї щодо реалізації природного покликання, виховання діловитості, розвитку адаптивних якостей особистості, почуття обов'язку (Е.Шпрангер, Т.Літт).

Положення філософії позитивізму про корисні знання, які необхідні для виконання конкретних виробничих завдань, не суперечать установкам соціологічних та соціалістичних концепцій. Так, відповідно до соціологізму К.Маркса, доцільність прищеплюваних спеціальних практичних знань, умінь і навичок, а також якостей особистості повинна базуватися на повноцінній науковій освіті, на технічній підготовленості, що знайомить з основними принципами всіх процесів виробництва і водночас збагачує навичками поводження з найпростішими знаряддями всіх виробництв.

На початку ХХ ст. переважний вплив на формування основ професійної освіти в Німеччині мали ідеї соціологічного вчення М.Вебера щодо раціональності і рентабельності та соціальної взаємодії.

На розвиток теоретичних основ теорії і практики професійної освіти у другій половині ХХ ст. помітний вплив мали нові філософські концепції. Їх провідні ідеї полягали у поглядах на людину як недосконале творіння, а тому її головною ознакою повинна стати відкритість, готовність до постійного навчання і самоудосконалення.

З 60-х років ХХ ст. у ФРН теоретичним обґрунтуванням розвитку професійної освіти виступає концептуальна установка філософії спілкування. Однією з основних функцій спілкування є подолання обмеженості індивідуального досвіду і надання індивіду можливості освоєння досвіду, виробленого іншими. Завдяки конструктивістській позиції це філософське положення сприяє розробці нормативної концепції прирощення наукового знання, спрямованої на стабілізацію і розвиток наукової практики. Дослідження професійного навчання у контексті категорій спілкування і взаємодії сприяє виявленню глибинної сутності професійної підготовленості високого рівня, розробці ефективних підходів до його реалізації з огляду на індивідуалізацію.

Дослідження дало можливість з'ясувати також, що процес професійного навчання, розглянутий у контексті категорії спілкування, має виступати як засіб передачі практичних умінь, що передбачає безпосередній показ того, як необхідно діяти в умовах виробничого процесу. Це дає змогу зробити висновок про те, що ефективне професійне навчання вимагає міжособистісного контакту вчителя (майстра) й учня. Цей контакт ґрунтується на матеріально-практичній діяльності і на відношенні рівноправних суб'єктів.

В умовах інформаційно-технологічного розвитку, що передбачає наявність нових спеціальних знань, високої професійної підготовки, загальної культури працівника, вміння самостійно виконувати операції трудового процесу, першочерговою стає проблема адаптації підростаючої особистості до сучасних світових вимог.

Ця проблема нині є провідною у німецькій професійній педагогіці. Педагоги звернули увагу на труднощі соціального становлення молоді в умовах сучасного суспільства і вказали на недоцільність стихійного включення у самостійну активну діяльність, що породжує її відчуження від суспільного життя.

Найбільш розвиненим напрямом у Німеччині є виробнича педагогіка — галузь професійної педагогіки, яка досліджує проблеми професійного навчання. Питання, що розробляються нею, спрямовані на врахування практичних вимог виробництва, створення сприятливого психологічного клімату, прийняттого стилю керівництва і управління, відчуття співучасті у загальній справі.

На основі вивчення філософсько-соціологічних джерел у розділі обґрунтовується положення про те, що сучасні філософи Заходу вважають за доцільне розглядати взаємозбагачення ідеями різних філософських течій і концепцій, що зорієнтовані на формування особистості висококваліфікованого працівника, методологічним підґрунтям професійної педагогіки.

Дослідження філософських та соціологічних концепцій Німеччини показало, що доцільними прищеплюваними якостями особистості працівника слід вважати: адаптивність, високий рівень загальної освіти, технічної підготовленості, вміння раціонального поведіння, готовність до самоудосконалення, соціальність, діловитість.

У другому розділі — **"Становлення і розвиток закладів професійної освіти в Німеччині"** — викладено результати вивчення літературних джерел про виникнення і розвиток професій у процесі зміни характеру праці, про стан професійної освіти в Німеччині у період доіндустріального розвитку, виникнення дуальної форми професійного навчання та її соціально-педагогічне значення, а також охарактеризовано професійні заклади Німеччини на етапі постіндустріального розвитку. Зумовлений запровадженням машинної техніки поділ праці мав наслідком необхідність опанування більш досконаліми вміннями розгалуження виконуваних робіт на все дрібніші операції. Це явище відкриває можливість для виникнення нових професій.

Якщо виходити з визначення поняття професії як виду постійної трудової діяльності людини, що уособилася і змінювалася разом з розвитком суспільного поділу праці, а також з того, що підготовка до професійної діяльності вимагає набуття індивідом специфічних знань, умінь і навичок у результаті відносно тривалого професійного навчання і накопичення професійного діяльнісного досвіду, то постає також проблема про заклади професійної освіти як соціальні інститути суспільства.

Вивчення становлення закладів професійної освіти в Німеччині дало можливість з'ясувати змістовно-методичні та організаційні засади професійної освіти, простежити еволюцію професійної освіти в найбільш узагальненому вигляді.

У результаті вивчення цього аспекту встановлено, що підготовка до професійної діяльності в Німеччині, як і в інших країнах, тривалий час здійснювалася двома шляхами: шкільного ("книжного") і "некнижного навчання". Так, шляхом "некнижного навчання" у майстра або разом з батьками чи дорослими членами сім'ї переважно методом тренування сенсорно-моторної сфери здійснювалася підготовка до ремісничої чи сільськогосподарської діяльності. Що ж стосується професій технічної чи

економічної сфери, то тут переважало “книжне навчання”. Як свідчать джерела, в Німеччині тривалий час не було шкіл, де опановували ремісничі і сільськогосподарські професії, зате вже в XIII ст. діяли школи торговельних професій.

У розділі викладено характеристику моделі професійної освіти, зумовленої тенденцією технократизму, на яку було взято курс у XVIII ст. На етапі доіндустріального розвитку від навчання ремісничих професій відділилося навчання технічних професій, що сприяло виникненню нової структурної одиниці професійного навчання — технічних училищ.

У системі професійного навчання в цій країні найголовнішим було упорядкування технологічних знань, стимулювання конструкторського і функціонального мислення, визначення підходів до впровадження нових технологій. Зацікавленість у покращанні професійного навчання в Німеччині вже у XVIII ст. пов’язувалася із зміцненням економічного становища. З цією метою німецькі бюргери відкривали спеціальні навчальні професійні заклади, які сприяли розвитку техніко-економічного потенціалу країни.

У XVIII ст. в Німеччині у сфері професійної освіти був здійснений поворот від середньовічних установок, але не відбулося переорієнтації на вимоги індустріального розвитку, що полягали у переключенні на машинний спосіб виробництва. Внаслідок цього система професійних закладів Німеччини до першої половини XIX ст. функціонувала на основі попередніх ремісничих засад, а не індустріально-технічних. Одним з доказів цього є відсутність у технічній професійній підготовці предметів, пов’язаних з машинобудуванням, оптикою і хімією.

Порівняння вихідних засад, на яких відбувалася індустріалізація в Англії, Франції і Німеччині у XVIII ст., дало змогу зробити висновок, що система шкільної освіти, професійної освіти, навчання технічної вправності у цей період в Англії були розвинені недостатньо, але у сфері наукових відкриттів Англія випереджувала інші країни.

На відміну від Англії, у Парижі, а також у німецьких містах Геттінгені та Гісені було краще поставлено навчання математики та експериментального природознавства, хоча в цілому Франція була аграрною країною, а Німеччина в економічному відношенні відставала від Англії і Франції. Це відставання Німеччини тривало до початку XX ст. (Blankertz H. Die Geschichte der Padagogik. Von der Aufklarung bis zur Gegenwart // Wetzlar. - Buchse der Pandora. – 1982. – S.179).

На основі порівняння професійної підготовки в Англії, Франції та Німеччині з кінця XVIII ст. до кінця XIX ст. у розділі доведено, що в Німеччині у цей період незадовільним був рівень початкової професійної освіти. Це зумовлювалося якістю загальноосвітньої та загальнотеоретичної професійної підготовки для переважної більшості майбутніх робітників. На відміну від Франції, де початкове професійне навчання здійснювалося у спеціальних професійних школах повного тижня навчання, німецькі організатори початкової професійної освіти реалізували його у школах неповного тижня навчання, що доповнювалося практичним навчанням на робочому місці.

Розвиток мережі ремісничих професійних шкіл неповного тижня навчання свідчило про усвідомлення значення теоретичних знань на рівні початкової професійної освіти, що було прогресивним

фактором. Поряд з цим зазначимо, що переконання німецьких організаторів початкових професійних шкіл у тому, що практичну підготовленість можна досягти лише в процесі практичної діяльності, сприяло формуванню установки професійної підготовленості. Її сутність полягала в наданні максимуму трудових умінь та мінімуму теоретичних знань.

У розділі підкреслено, що педагогічне значення цієї установки мало позитивне значення і водночас було недоліком. Перше полягає в тому, що ширше використання сенсорно-моторної і емоційної сфер у формі тренування трудових умінь і навичок позитивно впливає на розвиток інтелекту: розум краще розвивається, коли “книжне навчання” поєднується з практичною діяльністю. Разом з цим для глибшого розумового розвитку особистості необхідним є поєднання практичних трудових умінь і навичок з теоретичними основами професії. Ця кардинальна проблема була розв’язана лише частково у системі початкового професійного навчання.

Початкова професійна освіта в Німеччині у першій половині ХХ ст. розвинулася до системи, яка стала відомою в світі як дуальна. Для неї було характерне поєднання двох форм навчання: практичної — на підприємстві на робочому місці і теоретичної — у професійній школі.

Як показало наше вивчення, необхідним елементом розвитку і зміцнення продуктивних сил на початку ХХ ст. все більше ставало включення досягнень природничих і математичних наук у систему підготовки кваліфікованих робітничих кадрів.

На основі порівняльного аналізу різних джерел виявлено провідні напрями професійної освіти з кінця 60-х років ХХ ст. Вони знаменували якісно новий етап розвитку дуальної системи професійного навчання, що зумовлюється посиленням науково-теоретичного компонента в системі професійного навчання. Ця установка змінила і раціоналізувала не лише професійну освіту, а й системи навчання у загальноосвітніх школах та у закладах вищої освіти.

На основі узагальнення досліджених матеріалів виявлено тенденції розвитку сучасної системи професійної підготовки в Німеччині. Передусім вони полягають у тому, що система професійного навчання в Німеччині відзначається посиленою диференціацією, яка зумовлює наявність великої кількості різних типів професійних шкіл, напрямів та рівнів спеціальностей.

В останній третині ХХ ст. система професійної освіти Німеччини стала більш упорядкованою і досконалою: внаслідок реорганізаційних заходів в ній стало можливим неперервне здійснення професійного навчання у закладах підвищеного рівня. Показником якісних змін професійної освіти Німеччини на сучасному етапі є створення нового типу вищого навчального закладу — спеціалізованих вищих шкіл. Особлива увага в них приділяється підготовці до практичної діяльності, що базується на максимальному застосуванні наукових положень і наукових методів.

У третьому розділі — **"Професійна освіта в умовах існування двох німецьких держав — НДР і ФРН (1949-1990 рр.)"** — на основі порівняльного аналізу викладено обґрунтування принципу перспективності професійного навчання в НДР і ФРН; розглянуто педагогічні основи підготовки до професійної діяльності в десятирічній школі НДР та у головній школі ФРН на основі аналізу трудового та

політехнічного навчання; висвітлено методи навчання у закладах професійної освіти обох німецьких держав, а також охарактеризовано систему професійного підвищення кваліфікації працівників виробничої сфери.

У результаті порівняльного дослідження систем професійної освіти НДР і ФРН обґрунтовано висновок про те, що їх функціонування здійснювалося на дотриманні в цілому таких принципів, як індивідуалізація, інтелектуалізація, професійне випередження, перспективність, відкритість, які виступали в цілісності й єдності, але не однаковою мірою вичерпаності і послідовності.

Здійснений порівняльний аналіз дав змогу встановити, що у повоєнні роки у НДР особливого значення надавалося реалізації принципу перспективності професійного навчання. Що ж стосується ФРН, то тут до середини 60-х років політика у сфері професійної освіти не сприяла створенню умов для реалізації принципу перспективності професійного навчання. У ті роки компетентні органи ФРН констатували відставання розвитку професійної освіти у своїй країні, що негативно позначилося на загальній ситуації (Blankertz H. Die Geschichte der Padagogik. Von der Aufklarung bis zur Gegenwart // Wetzlar. - Buchse der Pandora. – 1982. – S.249).

У період з 40-х до кінця 60-х років професійна освіта в НДР розвивалася по висхідній, що гарантувалося комплексним дотриманням усіх принципів розвитку, насамперед інтелектуалізації професійного навчання, його перспективності, відкритості до сприймання досягнень інших країн.

Порівняльний аналіз розвитку професійної освіти у НДР і ФРН дає можливість осмислити моделі професійної підготовки, виявити в них спільне, відмінне, прогресивне, перспективне.

Як показало порівняння ситуації у галузі професійної освіти, у перші післявоєнні роки вирішальним для прогресивного розвитку системи була державна політика НДР, спрямована на розширення можливостей здобуття вищої освіти та професійної підготовки якомога ширшими колами. Це забезпечувалося створенням належних умов, включаючи підготовку педагогічного персоналу системи професійно-технічного навчання, використанням досягнень розвинутих країн, зокрема, колишнього СРСР.

З середини 60-х років пріоритетного значення у розвитку професійної освіти починає набувати принцип інтелектуалізації професійного навчання. Це зумовило якісні зміни в попередній моделі професійного навчання, яка склалася ще на початку ХХ ст.

Стосовно реалізації принципу інтелектуалізації професійного навчання, то ситуація в обох країнах не була ідентичною. Зокрема, після 1961 року у ФРН відбувся поворот до реальних змін у сфері професійної підготовки, що вплинув на обґрунтування і впровадження нової моделі професійного навчання. Його гарантом на правовому рівні стало прийняття Закону про професійну освіту (1969 р.), а також розширення доступу до вищої освіти, утвердження необхідності вищої спеціальної освіти для педагогічного персоналу професійних шкіл, впровадження у зміст освіти у загальноосвітніх школах досягнень нових технологій, використання засобів ЕОМ та НІТ. В цілому ці заходи гарантували перехід до нової моделі підготовки фахівців, які забезпечували випуск наукоємкої продукції з високим рівнем технічної складності.

Тенденція, зумовлена модернізацією виробництва, сприяла подальшому розвитку якісно нової моделі професійного навчання. Її провідною ідеєю було спрямування на розвиток інтелектуального потенціалу нації.

Утвердження принципу інтелектуалізації професійного навчання зумовило впровадження нової моделі професійної підготовки, нетрадиційних методів професійного навчання з метою підготовки сучасних компетентних спеціалістів.

У розділі доведено, що посилення інтелектуалізації професійної освіти сприяло її виходу на визначальні позиції у державній політиці, удосконалило організаційні заходи, підвищило та модернізувало значення шкільного предмета "Трудове навчання".

У другій половині п'ятидесятих років у НДР і у ФРН розпочалася дискусія про включення до змісту загальношкільної освіти питань, пов'язаних з економічною і трудовою сферами життя. В школах цих країн розпочався докорінний перегляд змісту трудового навчання і виховання з метою підготовки учнів до продуктивної діяльності. Вивчення навчальних планів і порівняння кількості навчальних годин, що передбачалися на трудове навчання, показує збільшення їх числа у обох країнах. Модернізація процесу виробництва, підприємництва і економіки змінили кваліфікаційні вимоги і діяльнісні ознаки багатьох професій.

На основі порівняння встановлено наступне: в НДР у 50-ті роки значна увага приділялася впровадженню політехнічного навчання, характерним для якого було поєднання трудового навчання і виховання, технічних курсів і продуктивної праці. У ФРН реформування трудового навчання було здійснене всередині 60-х років шляхом впровадження трудового навчання у головній та об'єднаній школі. У реальній школі та в гімназії трудове навчання вводилося як вибірково-обов'язковий предмет, як альтернатива другій іноземній мові. Крім цього, навчання в реальній школі диференціювалося за професійними ознаками на природничо-математичне, іноземних мов, соціально-історичне, домоводства і музики.

Включення трудового навчання у загальноосвітній процес народної школи ґрунтувалося на ідеї про те, що кожний учень повинен набути систематичних знань про основні зв'язки техніки, економіки, праці і професійної діяльності. З часом до цього додалася вимога щодо оволодіння початковою інформаційною підготовкою як необхідним компонентом майбутньої професійної діяльності.

Після об'єднання НДР і ФРН відомі дослідники проблем трудового виховання і політехнічного навчання дійшли спільної думки про те, що політехнічне навчання і трудове виховання є обов'язковим компонентом сучасної загальної освіти у всіх типах шкіл, що центральним у вивченні предметів цього циклу є підготовка учнів не лише до майбутньої професії, а й до приватної сфери життя. Основу конкретного змісту трудового і політехнічного навчання повинні становити економічні, технічні, екологічні та соціальні знання, а також майбутня професія.

У процесі трудового навчання у ФРН та трудового і політехнічного навчання у НДР здійснювалась також професійна орієнтація учнівської молоді.

У розділі викладено результати порівняльного аналізу функціонування професійної орієнтації в НДР і ФРН, охарактеризовано зміст, структуру, форми організації і реалізації професійної орієнтації в обох німецьких державах, а також в об'єднаній Німеччині. Педагогічне значення ефективного професійного консультування пов'язане з подоланням у громадській свідомості негативного психологічного стану, викликаного безробіттям і вимушеною згодою на непрестижну працю, тому що такі психологічні стани негативно впливають на розумове, моральне і фізичне включення особистості у суспільну діяльність, чим наноситься державі велика шкода. З огляду на це діяльність Центрів професійної інформації має вагомим державним значенням.

Прискорення розвитку економіки, впровадження нових способів виробництва, створення нової сировини, автоматизація окремих галузей народного господарства змінили погляд на світ праці, змусили переглянути підходи до способів, методів і прийомів збагачення професійними знаннями й уміннями. У дисертації проаналізовано підходи до розробки змісту та методів навчання у закладах професійної освіти ФРН та НДР. Ключовим підходом до цього є висвітлення розвитку поняття "знання" упродовж ХХ ст. Зокрема, нині поняття "професійне знання" включає не лише поінформованість у певній виробничій галузі. На основі поняття "інструментальне знання", введене у науковий обіг представниками прагматизму, сутність поняття "професійне знання" означає набір прийомів і положень, які дають можливість практично розв'язувати різні проблеми (Г.Еблі, А.Шельтен). Проаналізовано нові концепції професійного навчання, що ґрунтуються на новому підході до тлумачення поняття "професійне знання", зокрема: концепція діяльнісно орієнтованого навчання; концепція ключових кваліфікацій, концепція ступеневого навчання, концепція монопрофесійної підготовки й ін.

На основі аналізу літературних, документальних та інших джерел зроблено висновок про те, що в умовах комп'ютерних технологій більш ефективними виявилися концепція ключових кваліфікацій і концепція діяльнісно орієнтованого навчання. Встановлено, що оволодіння новою технікою складається переважно з комплексних систем. На передній план при цьому виступає надійно засвоєна учнем система діяльнісних процедур і операцій. Діяльнісно орієнтоване навчання передбачає перехід до наукової вмотивованості кожної дії, процедури для досягнення поставлених цілей в ієрархічній послідовності. Як показала практика, саме діяльнісно орієнтоване навчання є єдиною можливістю для оволодіння новою технікою: програмуванням інструментальних машин, технікою автоматизації, мікропроцесорною технікою, роботою з персональним комп'ютером.

Проаналізовано також основні позиції концепції ключових кваліфікацій. Поняття "ключові кваліфікації" включає п'ять видів підготовленості спеціаліста у сферах: загальнопрофесійних знань і вмінь, у пізнавальній, психомоторній, персонально-особистісній та соціальній.

Якщо концепція діяльнісно орієнтованого навчання сприяє поглибленню фахово-функціональної компетенції, то врахування психічних якостей в трудових, комунікативних і особистісних стосунках, оволодіння технікою самостійного навчання, самостійного планування, реалізації та контролю розглядається у концепції "ключових кваліфікацій".

Модернізація професійної підготовки у ФРН відбулася не лише завдяки впровадженню інформаційної і комунікативної техніки, що зумовило розробку нового технічного змісту навчання, не лише завдяки вищим вимогам щодо рівня професійної підготовленості, зумовленого новим підходом до поняття знання та положень концепції ключових кваліфікацій. Вона стала можливою завдяки впровадженню нових методів навчання професії, способів їх поєднання та комбінування з попередніми.

У ході дослідження з'ясовано, що методи професійної підготовки мають таке саме значення, як і зміст професійної освіти, що якість підготовленості кадрів залежить від способу навчання. У розділі наведено перелік методів професійної підготовки у закладах професійного навчання ФРН в умовах впровадження нової інформаційної техніки. У системі професійної освіти Німеччини методи і форми професійного навчання поділяються на дві основні групи: навчання теоретичних основ спеціальності у професійній школі та практичних основ оволодіння професією на робочому місці.

До методів навчання теоретичних основ спеціальності відносяться: лекція, пояснення, показ. До них додаються методи навчання, що орієнтуються на формування діяльнісних професійних умінь — ділова гра, метод моделювання ситуації, експериментальне навчання.

До найважливіших методів та форм організації навчання на виробництві належать: трудове наставництво, дидактична бесіда, навчальне завдання, метод групової роботи, проектне навчання.

У дисертації проаналізовано й розкрито сутність методів, завданням яких є передача і прищеплення професійних діяльнісних умінь. Здійснено також порівняльний аналіз методів професійного навчання у професійній підготовці НДР і ФРН, в результаті чого з'ясовано, що практична професійна підготовка ґрунтовно здійснювалася в обох німецьких державах. Спільною у практичній професійній підготовці була спрямованість на формування компетентного висококваліфікованого працівника. В НДР цей процес характеризувався ґрунтовною педагогізацією. У процесі професійної підготовки тут приділялась значна увага вихованню ставлення до праці на загальне благо, відповідального ставлення до навчання, поваги до громадської власності, розуміння ролі науково-технічного прогресу. У професійній школі ФРН здебільшого формувалася самостійність, витримка, активність.

Осмислення сучасної моделі професійного навчання в Німеччині показало, що підготовка висококваліфікованих спеціалістів передбачає й такий етап, як професійне підвищення кваліфікації.

Переважна більшість майбутніх робітників у цій країні здобуває професійну освіту в дуальній системі, на відміну від чого гарантоване підвищення кваліфікації відбувається у різних освітніх сферах. Найважливішими носіями професійного підвищення кваліфікації є підприємства, а також спеціалізовані професійні училища, технічні академії, вечірні школи.

У дисертації проаналізовано методи навчання у системі підвищення кваліфікації. Зокрема, на думку німецьких педагогів (А.Шельтен, М.Шміль), доцільно надавати перевагу застосуванню техніки, яка стимулює індивідуальне навчання, зокрема технічним допоміжним засобам, відеозображенню, способам навчання, що ґрунтуються на використанні комп'ютера, роботі з демонстраційними приладами. Другий напрям у методах професійного підвищення кваліфікації орієнтується на посилення уваги до соціальних

форм навчання. Це зумовлено тим, що навчання на основі застосування ЕОМ та іншої техніки призводить до ізоляваності у навчанні, що, в свою чергу, породжує потребу у спілкуванні, проведенні дискусій, обміні думками, налагодженні контактів, соціальному досвіді. Поряд з методами навчання на основі техніки ЕОМ використовуються також такі форми навчання, як групова робота, ділова гра, робота за методом проектів.

У четвертому розділі — **"Педагогічний персонал професійних шкіл ФРН і НДР"** — охарактеризовано один з провідних чинників підготовки висококваліфікованих робітників — педагогічний персонал професійних шкіл, проаналізовано моделі підготовки педагогічного персоналу професійних шкіл в Німеччині у першій третині ХХ ст., а також у ФРН та НДР — з кінця 40-х до кінця 80-х років.

Моделі підготовки учителів професійних шкіл зумовлені провідними методами навчання учнів професійних шкіл. Такий підхід дає можливість виявити пряму залежність між методами навчання у професійній школі і підготовкою вчителів, обсягом їхніх знань і практичних умінь. З огляду на це перша модель підготовки вчителів ремісничої праці пов'язана з відходом на другий план методу імітації, що був визначальним у попередній час. Першочерговим завданням учителів ремісничої праці, починаючи з середини ХІХ ст., стає надання знань, необхідних для обслуговування машинного виробництва, функціонування машин та механізмів, що ґрунтується на знаннях фізики, механіки, математики.

Систематична планомірна підготовка учителів професійного навчання в Пруссії розпочалася у 1913 р. зі створення креслярських курсів терміном навчання до шести тижнів. Крім цього, спеціальна і професійно-педагогічна підготовка учителів професійних шкіл завершувалась у системі підвищення кваліфікації та на спеціально організованих учительських курсах, де вивчалася методика викладання спеціальних дисциплін, організація діяльності професійної школи. Учителі, які навчалися на цих курсах, повинні були поглиблювати народногосподарське мислення, знання про особливості професії своїх учнів, вивчати національну економіку та закони, покладені в основу професійної діяльності та надання заробітної плати відповідно до професійної діяльності. На цих курсах викладали: професієзнавство з веденням бухгалтерського обліку, німецьку мову, математику, геометрію.

З часом виявилось, що для роботи учителем професійної школи шести тижнів навчання було недостатньо. В 1913 році при Пруському Міністерстві торгівлі і ремесел було відкрито однорічні семінарські курси для підготовки учителів ремісничої праці. На навчання до них зараховували осіб, які мали хист до педагогічної праці і які раніше працювали інженерами, архітекторами, техніками, ремісничими майстрами. Після закінчення навчання на курсах вони одержували спеціальність учителя ремісничого навчання з обробки металу, будівельної справи, художніх ремесел.

Ця модель підготовки вчителів ремісничої праці функціонувала до середини 20-х років ХХ ст. У 30-ті роки формою підготовки залишились семінарські курси, хоч термін навчання на них був продовжений до двох років.

Порівняння підготовки учителів ремісничої праці з підготовкою учителів торговельних професій показало, що останніх готували у вищих школах з 1898 року, а з середини 20-х років їм присуджувався академічний ступінь "Дипломований викладач торговельної справи".

Вимога вчителів ремісничої праці про надання їм вищої освіти була реалізована у ФРН у 1970 році. Тоді було встановлено, що рівень теоретичної підготовки вчителів, фахові відомості, які вони передають учням, є тим фактором, що сприяє розвитку технічного прогресу. З огляду на це на законодавчому рівні встановлюється термін навчання 8-10 семестрів, а на практиці він продовжується до 10-14 семестрів — 5-7 років.

Нині в Німеччині підготовка вчителя професійної школи має дві фази — загальнотеоретичну і практичну. Загальнотеоретична підготовка вчителів, які будуть спеціалізуватися на викладанні теорії спеціальності і загальноосвітніх предметів у професійних школах, включає: педагогічну теорію, поглиблене вивчення спеціальності, яку здобуватимуть учні під час навчання у професійній школі. До цього додаються ще один загальноосвітній предмет, а також тривала багатотижнева практика у професійній школі та соціальний практикум. Навчання на першій фазі завершується складанням державного іспиту, що надає право займати посаду вчителя професійної школи. Після цього настає друга фаза — дворічна підготовча робота — референдаріат, що включає набуття професійно-практичного досвіду у формі стажування у професійній школі. Як правило, вчителі професійних шкіл викладають два предмети: теорію професії, в якій вони фахово компетентні, а також другий предмет — технологію, технічні розрахунки, технічне креслення, економіку виробництва, управління, підприємницькі розрахунки, менеджмент і торгівлю. Вчителі професійних шкіл Німеччини мають високий академічний рівень підготовленості, який є суттєвою умовою ефективності процесу навчання, спрямованого на інтелектуалізацію підготовленості майбутніх робітничих кадрів. Зазначимо, що це є вагомим засобом впливу на подальший розвиток технічного прогресу. Рівень підготовленості вчителів професійних шкіл є одним з вирішальних чинників підготовки кваліфікованих працівників.

Другим вирішальним чинником підготовки фахівців був і залишається майстер виробничого навчання. Крім надання учням кваліфікаційних знань і умінь, на майстра виробничого навчання покладається функція їх професійного виховання.

На сучасному етапі першочергового значення набуває формування соціальних здібностей учнів, що передбачає їх адаптивність, готовність до підвищення кваліфікації, відкритість. Як установлено в процесі дослідження, знання майстром індивідуальних можливостей учнів, які він повинен установити реально, відкривають можливість розраховувати, на які трудові результати можна очікувати від учня — майбутнього робітника. Ця прогностична педагогічна функція, до якої реально причетний майстер виробничого навчання, дозволяє розробляти уточнені господарські плани та обґрунтовано керувати виробничим процесом у межах держави. На нашу думку, неодмінною і визначальною якістю майстра є сформованість двоєдиного вміння — професійно-практичного і педагогічного.

На основі аналізу відповідного наукового матеріалу обґрунтовано положення про те, що у досвіді підготовки учителів професійних шкіл в НДР можна виявити багато позитивного і корисного. Зокрема, вже у перші післявоєнні роки в НДР була реалізована вимога щодо надання вчителям професійних шкіл вищої інженерної освіти, трансформованої з урахуванням педагогічних вимог професійної школи.

Як показало порівняльне вивчення практичної підготовленості учителів професійних шкіл ФРН і НДР, в НДР не було ізоляції від реального життя. Як приклад, проаналізована організація підготовки учителів професійних шкіл, теоретичні і соціально-практичні заходи цього процесу. Досвід НДР свідчить, що у вищих закладах освіти студенти також повинні набувати досвіду соціально-педагогічної підготовленості, щоб бути спроможними розв'язувати виховні проблеми учнів сучасних професійних шкіл. З цією метою має впроваджуватися нова соціально-наукова підготовка, що включатиме філософію та політологію, основи економіки виробництва, основи економіки народного господарства.

Модель виховної діяльності в університетах НДР відзначалася різноманітністю заходів, які заслуговують позитивної оцінки, оскільки вони сприяли розробці різних форм і методів соціалізації майбутніх учнів професійних шкіл.

У п'ятому розділі — **"Розвиток професійної освіти в Німеччині у процесі становлення її державної єдності (1990-1998 рр.)"** — викладено результати вивчення процесу реформування професійної освіти у східних регіонах Німеччини після об'єднання ФРН і НДР, висвітлено провідні тенденції і закономірності розвитку професійної освіти в об'єднаній Німеччині у зв'язку з вимогами ринкової економіки.

Нова політична й економічна ситуація зумовила необхідність перегляду основ освітньої політики. Вивчення наукових джерел показало, що у повсякденній діяльності різних закладів освіти Німеччини ці події були сприйняті по-різному. Зокрема, у колишній ФРН дещо змінилися політичні акценти у сфері освіти. На відміну від західного регіону Німеччини, у п'яти нових федеральних землях, створених на території колишньої НДР, відбулося докорінне переструктурування освітніх закладів, що вплинуло на зміну повсякденної діяльності та орієнтири. Протягом 1991 року освітні структури нових федеральних земель, у тому числі заклади професійної освіти, перебували у процесі пристосування до організаційних структур і навчальних цілей освіти західних федеральних земель. Зокрема, першим серед нових заходів у сфері професійної освіти стало створення позапідприємницьких місць професійної підготовки та проведення необхідної технічної модернізації устаткування. Було здійснено підвищення кваліфікації педагогічного персоналу, визначалися шляхи налагодження співпраці та діалогу культур між східною і західною частинами Німеччини. Перебудова професійної освіти у східних землях передбачала впровадження нових форм організації професійного навчання. Ними стали навчально-тренувальні фірми та модельні навчальні центри. Характерним для навчання в них є спосіб трудової діяльності, що орієнтується на практику. Провідним методом професійного навчання став метод моделювання ситуації та ділової гри.

Дослідження реформування системи професійної освіти у Східній Німеччині дало можливість установити, що при переході від планової до ринкової економіки необхідно було спочатку створити перехідну форму професійного навчання. Її суть полягала б у тому, що на початковому етапі держава повністю фінансує підготовку кадрів у спеціальних центрах кваліфікацій, створених за межами підприємств на базі шкіл професійного навчання, які в НДР діяли при комбінатах. Тобто, при переході до ринкової економіки необхідно було перетворити колишні державні професійні школи у центри

професійного навчання і на їх базі готувати робітничі кадри та фінансувати цю підготовку. У ході вивчення досвіду реформування професійної освіти у колишній НДР було встановлено також, що доцільно і необхідно визначити і не руйнувати ті промислові структури, котрі здатні до подальшого функціонування, узгодити професійне навчання з іншими шляхами здобуття освіти, розробити законодавство країни та механізм його реалізації, щоб спрямувати хід розвитку відповідно до потреб (Fohr H. Qualifizierung als Unternehmensaufgabe. Folgerungen für ost- und mitteleuropäische Staaten // Bildung und Wissenschaft. - 1994. - №2. - S.9-13).

У розділі охарактеризовано також нові орієнтири розвитку професійної освіти в об'єднаній Німеччині з огляду на її співпрацю з європейськими країнами. Насамперед необхідним став перехід до досконаліших стандартів підготовки нової генерації спеціалістів, провідним критерієм яких, поряд з гнучкістю і мобільністю, є мислення на рівні міжнародних проблем. У сфері професійного навчання закономірним стає налагодження підготовки і підвищення кваліфікації спеціалістів і керівних кадрів у галузі економіки та господарської адміністрації; а також організація професійного навчання з професій сфери послуг, спеціалістів з комерційної діяльності та металообробки, мультиплікаторів (інструкторів) для різних сфер системи професійного навчання, керівників закладів професійного навчання, викладачів і вчителів професійних шкіл, майстрів виробництва, а також адміністративних кадрів системи професійної освіти.

У шостому розділі — **"Українсько-німецькі зв'язки у сфері професійної освіти"** — викладено результати порівняльно-педагогічного аналізу взаємозв'язків Німеччини й України у сфері професійної освіти у ХХ ст., проаналізовано процес утвердження принципу відкритості у 20-30-ті роки, розглянуто основні напрями зв'язків УРСР з НДР та ФРН у 50-80-х роках та охарактеризовано співробітництво у сфері професійної освіти між Україною і Німеччиною у 90-і роки.

На цьому етапі дослідження обґрунтовується положення про необхідність посилення уваги до вивчення здобутків інших країн у сфері професійної підготовки, зокрема Німеччини, з метою скорочення затрат часу на розробку підходів до перебудови системи професійної освіти в Україні.

На основі історичних та педагогічних наукових джерел проаналізовано соціально-економічну ситуацію в Німеччині й Україні упродовж ХХ ст., розглянуто німецько-українські зв'язки у сфері культури, професійної освіти. Виявлено нові цінності, які формувалися у ХХ ст. у сферах соціального розвитку та професійної освіти, що були сприйняті й реалізовані у практиці професійного навчання України й Німеччини.

Охарактеризовано провідні економічні чинники України у ХХ ст., які становили інтерес для Німеччини і стимулювали співпрацю обох країн, зокрема у сфері професійної освіти. Економічними передумовами взаємозв'язків між Україною і Німеччиною було те, що на початку ХХ ст. за рівнем концентрації промислового виробництва в основних галузях Україна посідала одне з перших місць у світі. На початок 1938 року в УРСР була створена досить потужна промисловість і велике сільськогосподарське виробництво.

Життєвий рівень населення Німеччини після першої світової війни, а також у період 20-30-х років був гіршим, ніж у країнах, які перемогли. У 20-ті роки в Німеччині формуються два шляхи економічної стабілізації: милітаризація економіки, а також шлях, на якому все більшого значення набувають такі етичні цінності, як рівень професійної кваліфікації, рівень заробітку, соціальний статус, прагнення до збагачення шляхом раціональної організації виробництва. Такі установки сприяли утвердженню у масовій свідомості нових уявлень і понять про професію, працю, дисципліну, без яких неможливе нормальне функціонування економічних інститутів суспільства. Зазначені ціннісні установки впливали на розвиток взаємодії у відносинах Веймарської республіки і УРСР у 20-30-х роках. До 1933 року її характер відповідав принципу соціальної взаємодії.

Економічна мета СРСР — побудувати індустріально потужну державу — визначала в 20-30-ті роки еволюцію всієї державної системи, у тому числі й підготовку кадрів. Загальнодержавна ціль притягувала до себе всю множинність траєкторій системи, серед яких професійній підготовці всіх рівнів належала провідна роль.

Після другої світової війни набула масового характеру співпраця УРСР з усіма країнами соціалістичної співдружності, включаючи й НДР. У 1956 р. були встановлені дружні зв'язки міст Києва й Лейпціга. Співробітництво між цими містами стало ефективним засобом обміну досвідом у галузі економіки, освіти, науки, культури. Взаємне збагачення досвідом мало практичне спрямування: у досвіді німецьких колег для киян становили інтерес шляхи реалізації раціонального використання матеріалів і господарських ресурсів, добору, розстановки і виховання кадрів, підвищення відповідальності в професійній діяльності.

З початку 80-х років поглибилася співпраця УРСР і НДР у сфері нових технологій і обчислювальної техніки. Істотний внесок у розвиток співробітництва було зроблено вищими закладами освіти України, в яких здійснювалась підготовка спеціалістів для зарубіжних країн. Розвивалася співпраця вчених і співробітників проектно-конструкторських установ, розроблялись спільні наукові проекти, налагоджувалися зв'язки між окремими інститутами та університетами. Педагоги НДР передавали своїм українським колегам методичні розробки, науково-теоретичні праці. Вони мали на меті ознайомлення педагогічної громадськості України із станом дослідженості в НДР проблем вищої школи. Зокрема, німецькі вчені досліджували методологію інженерної діяльності, зміст інженерної підготовки та планування, проблеми організації наукової та навчально-виховної роботи у політехнічних інститутах, роль і місце програмованого навчання, прогнозування розвитку вищої школи. Обмін науково-технічними досягненнями здійснювався також шляхом перекладу та опублікування наукових праць.

У розділі висвітлюються також українсько-німецькі зв'язки у галузі педагогічної науки, зокрема НДІ педагогіки УРСР та АПН НДР, наводяться дані про переклад на німецьку мову праць А.С.Макаренка й В.О.Сухомлинського.

Викладений аналіз українсько-німецьких зв'язків у 50-80-ті роки у галузі науки та освіти доводить, що ця діяльність сприяла виходу УРСР та НДР на світовий рівень.

Розвиток українсько-німецьких зв'язків у сфері професійної освіти у 90-ті роки розглядається крізь призму інтеграційних процесів, спрямованих на формування загальноєвропейського економічного і культурно-освітнього простору. Під цим кутом зору у розділі аналізується план співробітництва Німеччини й України у галузі професійної освіти, розроблений у 1993 році Федеральним міністерством освіти і науки та Міністерством освіти України. Згідно з цим планом в Україні передбачалося створення центрів професійної підготовки з металообробки, електротехніки, електроніки, автосервісу, а також навчальних комерційних фірм та фірм банківської справи.

Аналіз плану співробітництва між Україною і Німеччиною у сфері професійної освіти показав, що у 90-ті роки для українських фахівців відкриваються можливості впровадження багатьох інновацій, оволодіння європейським рівнем професійної підготовки. Реалізація порушених проблем пов'язується із впровадженням у систему професійної освіти України і нових форм навчання, і нових професій, зокрема професії сучасного комерсанта, яка потребує глибоких знань та інформованості про ринок і своєї країни, і закордонний ринок. Ця професія охоплює декілька спеціальностей: комерсант оптової і зовнішньої торгівлі, комерсант внутрішнього ринку на офісних місцях. Професія передбачає різні посади — від менеджера до керівника, секретаря-референта на європейському рівні, який набув навичок роботи з найсучаснішою оргтехнікою та вільно володіє іноземними мовами — англійською і німецькою.

У 90-ті роки співробітництво між Німеччиною і Україною у галузі професійної освіти сприяє оновленню навчальних програм і методів професійного навчання. Відкриття в Україні модельних центрів та навчальних тренувальних фірм покликане сприяти ознайомленню з досягненнями Німеччини, впровадженню нових методів і способів навчання. Це сприятиме поширенню нових форм організації праці, більшої самостійності і відповідальності та самомотивації працівників. Особливістю модельних центрів та навчально-тренувальних фірм є те, що вони функціонують як навчальний комплекс, що орієнтується на пріоритетну сферу господарства певного регіону, підтримують ділові зв'язки з підприємствами як сферою виробництва, де будуть працевлаштовані учні, які навчаються у цьому центрі.

Аналіз діяльності центрів професійного навчання, відкритих у містах Києві та Черкаси, дав змогу зробити висновок про ефективність організації навчального процесу в умовах, наближених до реальної діяльності відповідних фірм, банків та інших структур. Важливим напрямом діяльності фірм є підвищення кваліфікації і перекваліфікації фахівців в Україні.

Дослідження діяльності навчально-тренувальних фірм показало, що професійна підготовка реалізується в них на основі нових навчальних технологій, переваги яких полягають у наданні можливості інтенсивного практичного професійного тренування. Ефективність професійної підготовки досягається тут завдяки створенню спеціалізованого середовища, що є також умовою набуття підвищеного рівня кваліфікаційної підготовленості. Це досягається завдяки оснащенню відповідно до сфери професійної діяльності.

Організаційно-педагогічні основи функціонування навчально-тренувальних фірм передбачають впровадження нових методів професійного навчання, провідними серед яких є метод моделювання ситуації

та ділової гри. Ці методи покликані створити таку навчальну атмосферу, яка стимулює самодіяльну творчість, що є антиподом відчуженій праці. Метод моделювання ситуації та ділової гри слугує процесу самовдосконалення. Наявність елемента, пов'язаного з подоланням відчуження, сприяє тому, що цей метод, стимулюючи мислительні процеси, стає ефективним засобом професійної підготовки.

Доведено, що якість професійного навчання перебуває у відповідності з умовами його реалізації, які передбачають матеріальні та психологічні фактори виробничої діяльності.

У 90-ті роки в межах програми ТРАНСФОРМ виникла ще одна нова форма українсько-німецьких зв'язків у галузі професійно-технічної освіти, зокрема співробітництво ВПУ-агрофірми з професійними навчальними закладами Німеччини. Так, вісім німецьких сільськогосподарських фірм спільно з представниками Балинського ВПУ-агрофірми Хмельницької області заклали демонстраційне поле, на якому вирощувалось 8 культур 30 сортів західної та української селекції. Всі роботи по вирощуванню цих культур проводилися учнями ВПУ-агрофірми під керівництвом німецьких спеціалістів з фірми "Райффайзен Україна". Ця форма українсько-німецького співробітництва в галузі професійно-технічної освіти також сприяє підвищенню якості навчально-виробничого процесу в реальних умовах сільськогосподарського виробництва.

При вступі України до ЄС ключову роль відіграватиме професійна освіта і професійна підготовленість. З метою подальшого зміцнення зв'язків між європейськими країнами у 1995 році було створено Центрально-Східноєвропейський Клуб професійної освіти. Членами Клубу є 11 країн, серед них Україна й Німеччина. Його завдання – налагодження обміну інформацією у сфері реформування професійної освіти в центрально-східноєвропейському регіоні, об'єднання компетентних осіб для успішного вирішення справи.

Таким чином, дослідження показало, що науково-педагогічне розуміння сутності професійної освіти має важливе теоретичне та практичне значення.

ВИСНОВКИ

Індустріалізація виробництва, що почала набирати темпи у кінці XIX ст., впровадження машинної техніки, розвиток ринку праці зумовили появу нових соціальних явищ, які спричинили технізацію трудових процесів, внаслідок чого з'явилися нові професії, які відрізнялися від тих, що ґрунтувалися на ремісничій праці. Впровадження у виробничий процес машин і механізмів зумовило виникнення поділу праці, встановлення серій окремих трудових операцій. В цілому такий підхід давав змогу створювати машини й механізми, які полегшували важку фізичну працю, сприяли збільшенню випуску продукції. Водночас це спричинило появу нових негативних соціальних явищ — безробіття, відчуження, зниження інтересу до трудової діяльності на виробництві.

З педагогічної точки зору полегшення важкої фізичної праці завдяки впровадженню машинного способу виробництва зумовлювало гальмування функціонування окремих ділянок сенсорно-моторної сфери, порушення на її основі цілісного уявлення про процес виробництва, що вело до збіднення розвитку особистості.

Представники філософської, соціологічної і педагогічної думки в досліджуваній період не залишились байдужими до негативних сторін цього явища. Вони пропонували засоби позбавлення від них. При цьому поза їх увагою не залишилась і професійна освіта. Передусім відбулося усвідомлення того, що професійна підготовка зазнала ускладнення, що вимагало її переорієнтації на посилення інтелектуального компонента. Про це свідчать праці представників марксистської філософії та інших філософських, соціологічних і педагогічних напрямів, які з метою виходу із складної ситуації обґрунтували необхідність посилення розвитку адаптивних якостей особистості у процесі професійного навчання. Інші вчені доводили, що професійне навчання необхідно починати з більш раннього віку. Чимало педагогів вирішальним вважали оволодіння майбутнім працівником максимумом трудових умінь і навичок.

З виникненням ринку праці найважливішим фактором стає якість професійної підготовленості. Крім мануальної вправності, вона вимагає витримки, сили волі, неабияких морально-етичних рис характеру.

Відкриття, зроблені у той час в галузі психологічної науки, сприяли поглибленню знань про вікові особливості дітей і підлітків, що слугувало фундаменталізації педагогічної теорії і практики, включаючи і професійне навчання.

Якісно нова ситуація функціонування професійної освіти у першій половині ХХ ст. продовжувалася у наступні роки і була збагачена впровадженням електронно-обчислювальної техніки. Це зумовлювало необхідність появи якісно нової професійної підготовки спеціалістів, пріоритетним в якій стала інтелектуальна діяльність.

З другої половини 50-х років ХХ ст. з'являються нові професії, що ґрунтуються на володінні новою інформаційною технікою, яка ще більше обмежує сенсорно-моторну й емоційну сфери людини, але значно розширює поле функціонування інтелектуальної сфери. Індустріальний спосіб виробництва, в основу якого покладено поділ праці, дозування виробничого процесу, зумовив свого часу появу відчуження, а включення ЕОМ і НІТ у трудовий процес ще більше посилює цю тенденцію. Якщо свого часу поділ праці, запровадження машинної техніки привели до часткового відключення сенсорно-моторної сфери від процесу виготовлення продукції, то використання ЕОМ і НІТ привело до відключення зорових і слухових аналізаторів та наповнення їх незвичними подразниками, що негативно діє на природу людини. За таких обставин постала потреба у призупиненні збіднення емоційної та сенсорно-моторної сфери підростаючої особистості. Нові філософські, соціологічні і педагогічні концепції другої половини ХХ ст. почали сприяти цьому процесу. Внаслідок з'явився новий зміст навчання, збагачений адекватними методами і прийомами викладання навчального матеріалу з посиленням включенням уяви, моделювання до наближення дійсності,

що певною мірою сприяло посиленню активності, зацікавленості та компетентності учнів закладів професійної освіти різного типу.

Позитивною тенденцією у новому процесі стала установка на поєднання підходів і положень різних філософських течій, зокрема позитивізму-сцієнтизму і антропологізму, що впливало на підвищення ефективності процесу виховання, навчання і професійної підготовки.

У 70-і роки у державній політиці ФРН превалюючими були концепції соціальної взаємодії, які справили визначальний вплив на теорію і практику професійної освіти. За цих обставин вагомим значення набувала нова філософсько-соціологічна концепція — теорія комунікативної дії, на яку покладалися великі сподівання щодо гуманізації педагогічного процесу в усіх типах навчально-виховних закладів.

У контексті новітніх соціологічних теорій виникають і формуються нові підходи до розробки концепцій професійного навчання, підготовки кадрів працівників нової генерації на основі принципів відкритості, діалогічності, взаємного збагачення набутим досвідом.

Характерною для системи професійної освіти Німеччини є наявність великої кількості професійно-навчальних закладів різних типів, в яких здійснюється професійна підготовка різного рівня кваліфікації. Ця особливість системи професійної освіти Німеччини зберігається віддавна й донині. Був час, коли система професійної освіти ФРН характеризувалася наявністю так званих “тупикових” шкіл, закінчення яких не надавало права вступу до навчальних закладів підвищеного рівня.

Показовим для системи професійного навчання в Німеччині нині є наявність в її структурі навчально-професійних закладів, в яких підготовка здійснюється на п'яти рівнях кваліфікації: початковому, підвищеному початковому, середньому, неповному вищому і вищому рівнях.

Порівняння системи професійної освіти Німеччини, Франції і Великобританії кінця XIX ст. показало, що на той час у Німеччині нерозв'язаним було питання початкової професійної освіти.

Цю проблему вдало розв'язав Г. Кершенштейнер, реформуючи систему початкової професійної підготовки шляхом впровадження подвійності місць навчання — професійної школи неповного тижня навчання та місця практичної підготовки з майстром. Це поклало початок якісно новому підходу до професійного навчання — дуальної професійної підготовки. Ця ідея у кінці 60-х на початку 70-х років в Німеччині була перенесена і на вищі спеціальні навчальні заклади, строк навчання в яких становить три роки. Теоретична і практична підготовка в них поєднується у рівному співвідношенні.

Положення, обгрунтовані в результаті дослідження, набувають характеру всезагальності, внаслідок чого можуть досягти статусу принципів і закономірностей. Як відомо, принцип розглядається як вираження необхідності або закону явища. У логічному сенсі принцип є центральним поняттям, основою системи, що становить узагальнення і поширення певного положення на всі явища тієї галузі, з якої даний принцип абстрагований.

Виявлені в дослідженні положення, що можуть бути покладені в основу розгляду принципів розвитку професійної освіти, які зумовлюють підготовку кадрів працівників у Німеччині, можна застосувати в умовах іншої країни.

У цивілізованих країнах світу прийняття законів у сфері професійної освіти є вагомим фактором зміцнення економічного становища. Це є постійним перманентним процесом його оновлення, що характеризується гнучким оперативним і своєчасним внесенням змін до змісту законів з урахуванням нових вимог інформаційно-технологічного розвитку.

У цих заходах знаходить відображення зацікавленість держави щодо зміцнення своєї економіки, що гарантується передусім власними кадрами висококваліфікованих працівників.

Насамперед це пов'язано з прийняттям законів та інших нормативних документів у сфері професійної освіти, що сприяли її удосконаленню. Зокрема, найважливішими з них є “Закон на захист ремісничої праці” (1879 р.), “Закон про професійну освіту” (1969 р.). Після об'єднання Німеччини (1990 р.) Рейхстаг вніс доповнення до цього закону, і відтоді він має силу на всій території держави.

Важливо й те, що в Німеччині прийнято й інші законодавчі акти, зокрема “Закон про стимулювання професійної освіти” (1981 р.), легітимність якого зберігається в об'єднаній Німеччині. Незабаром тут буде законодавчо закріплено і положення про професійне підвищення кваліфікації як засобу запобігання безробіттю.

Разом із соціальним значенням законодавче регулювання сфери професійної освіти має велике педагогічне значення. Воно полягає не лише в тому, що завдяки правовому регулюванню професійної освіти підростаючі покоління включаються у виконання трудових обов'язків. Прийняття законів про професійну освіту та здійснення заходів, спрямованих на їх гарантування, формують в учнів — майбутніх працівників — не лише почуття обов'язку, а й почуття захищеності, потрібності у своїй країні, впевненості та визначеності. Саме це в єдності з почуттям обов'язку стимулює бажання стати висококваліфікованим фахівцем. З огляду на це законодавче регулювання професійної освіти можна розглядати як чинник, що сприяє виникненню принципу перспективності професійного навчання. Реалізація цього принципу сприяє насиченню сфери виробництва якісно підготовленими кадрами працівників, піднесенню рівня суспільного виробництва.

Досконала трудова спроможність кадрів стає джерелом ідей, які можуть збагатити теоретичні засади професійної педагогіки, стати основою розробки нового педагогічного досвіду.

Правове регулювання можна розглядати як необхідність успішного функціонування і розвитку системи професійної освіти. За таких обставин правове регулювання професійної освіти у кожній країні є гарантом її удосконалення.

Україна в цьому відношенні не є винятком. Прийняття закону “Про професійно-технічну освіту” (1998 р.) сприятиме її зміцненню, піднесенню духу молоді, яка закінчує школу і вступає у самостійне життя.

Стимулюючим чинником підготовки кадрів працівників у Німеччині стало відокремлення шкіл фахової підготовки від загальноосвітніх шкіл, створення самостійного типу навчального закладу — професійної школи — нової ланки системи професійної освіти, що сприяла реалізації завдань початкової професійної підготовки.

У цьому вбачається педагогічна закономірність того, що для реалізації покликання — схильності та інтересу до певної професійної діяльності, яка виявляється у кожній дитини після здобуття загальноосвітніх знань, необхідним є створення можливостей, які сприяють самореалізації особистості, що відбувається у закладах професійної освіти різних рівнів і типів.

Навчання у професійній школі як у самостійному навчально-виховному закладі було обов'язковим для кожного учня, який не навчався в гімназії. У Німеччині професійна школа розглядалася як “майстерня всієї нації”. Цим утверджувався принцип вертикалізації в освіті, який гарантує глибшу професійну підготовленість.

Стрижневе положення педагогічної системи Г.Кершенштейнера (“більше трудових умінь і навичок”) започатковує важливий принцип професійного навчання — діяльнісну компетенцію як основу підготовки висококваліфікованих спеціалістів. Його утвердженню сприяли положення “педагогіки реформ”, представники якої виступили проти “виховуючого навчання”. Вони віддавали перевагу “виховуючому досвіду” учнів, що передбачає глибше задіяння емоційної та сенсорно-моторної сфер як додаткової можливості не лише для розумового розвитку, а й для цілісного формування особистості. Посилений розвиток дуальної форми професійної підготовки в Німеччині у 20-ті роки ХХ століття, яка включає подвійність місць навчання — підприємства і професійної школи, сприяв й нині сприяє підготовці компетентних фахівців. Але впровадження в умовах науково-технологічного процесу нових технологій, нової інформаційної техніки, набуття якомога більшої кількості умінь і навичок на рівні переважно сенсорно-моторної сфери виявилось недостатнім: виникла необхідність якнайповнішого задіяння інтелектуальних умінь у навчальній, а згодом — і у виробничий процеси. Принцип інтелектуалізації професійного навчання, який відстоювали деякі педагоги ще у 20-ті роки ХХ століття, стає незаперечним в умовах впровадження нової інформаційної техніки. Цей принцип потребує забезпечення поглибленої теоретичної підготовки переважної більшості робітничих кадрів. Його реалізація дає можливість перемістити професійну освіту на провідні позиції у державному мисленні, переглянути фінансування системи, вирішити питання створення компетентних органів управління на різних рівнях, розробити єдину державну структуру професійної підготовки.

Як вираження необхідності, принцип інтелектуалізації навчання потребує забезпечення високої кваліфікації більшості робітничих кадрів. Його врахування сприяє розробці нового змісту професійного навчання та нових методів (модульно-рейтингової системи, методу проєктів, експериментального навчання).

Принцип інтелектуалізації професійного навчання впливає на формування нового принципу — постійного кваліфікаційного випередження, реалізація якого ґрунтується на дотриманні таких положень, як розширення і поглиблення фахово-функціональної компетенції в умовах широкого використання ЕОМ і НІТ, глибше задіяння емоційних якостей у трудових, соціально-комунікативних і особистісних стосунках, а також оволодіння навчальною компетенцією.

Принципи інтелектуалізації професійного навчання та постійного кваліфікаційного випередження у професійному навчанні абстраговано з нових тенденцій розвитку професійної освіти, які засвідчують, що в умовах ЕОМ і НІТ відбувається формування нових підходів до професійної підготовленості працівника, його кваліфікаційних компонентів, що включають не лише фахові, а й морально-етичні норми, зокрема культуру спілкування, взаємоповагу і толерантне ставлення до інших, інтерес і любов до своєї професії, бажання підвищувати свій кваліфікаційний рівень, потребу пошуку більш досконалих форм роботи. Внаслідок цього компоненти вихованості стають важливими складовими професійної підготовленості, а професійна підготовленість — показником вихованості.

У суспільстві розвивається потреба в якомога більшій кількості висококваліфікованих спеціалістів, які можуть ставити і розв'язувати соціально значущі завдання. Це уміння досягається завдяки оновленню змісту освіти, впровадженню нових спецкурсів (дають можливість здобути нові наукові знання), збагаченню змісту діяльності, що досягається насамперед розширенням участі у суспільній практиці і включає людино-машинні, інтелектуальні та комунікативні системи управління. У зв'язку з цим у галузі професійної освіти важливим стає завдання вироблення проектно-технологічного мислення як засобу розвитку особистості спеціаліста. Цей підхід може стати вихідним для утвердження й подальшого розвитку нового принципу — гуманізації професійної освіти. Сутність цього принципу пов'язується не лише з наданням абсолютній більшості виробників високої кваліфікації, а й з новою підготовкою кадрів педагогічного персоналу для закладів професійного навчання, що передбачає здобуття ними освіти на рівні вищої школи. Саме академічний рівень підготовленості вчителів професійних шкіл є важливою умовою інтелектуалізації робітничої кваліфікації, що слугує підвищенню професійної компетенції.

Діяльнісну компетенцію майбутніх робітничих кадрів забезпечують разом з учителями професійних шкіл майстри виробничого навчання. Саме майстри відіграють провідну роль і забезпечують високу якість підготовки кваліфікованих робітників (у Німеччині один майстер проводить заняття з 3-4 учнями). В Україні, за статистичними даними, на одного майстра припадає 18 учнів. Така кількісна залежність між учнями і майстрами в Німеччині гарантує і індивідуалізацію навчання, і діяльнісну компетенцію найвищого рівня.

Особливістю промисловості Німеччини є невелика кількість ключових галузей, які переважно працюють на експорт і дають замовлення іншим галузям. До них належить, насамперед, автомобільна, електротехнічна, хімічна промисловості і машинобудування. Починаючи з післявоєнного періоду, ці традиційні для Німеччини галузі були фундаментом економічного розвитку.

Німецькі економісти дійшли висновку щодо необхідності розвитку у своїй країні зазначених ключових галузей промисловості, оскільки Німеччина має значно меншу сировинну базу, ніж, наприклад, США. У зв'язку з тим, що промисловість Німеччини дуже мало працює з власними ресурсами, а здебільшого використовує ті, що завозяться, довелося розробляти нові підходи до розв'язання ресурсозберігаючої проблеми.

Німецькі спеціалісти порівняли свої умови випуску продукції з умовами в США і виявили, що американські фірми майже в десять разів краще забезпечені власним капіталом, ніж німецькі. Такий факт зумовлює необхідність розвитку продуктивної співпраці Німеччини з іншими країнами, насамперед з європейськими, у тому числі і з Україною.

Характер співробітництва між Німеччиною і Україною у 90-і роки відповідає загальноєвропейським інтересам. У світлі нових політичних змін об'єднана Німеччина, зорієнтована на зміцнення Європейської співдружності, проголосила відкритість демократичних досягнень свого суспільства для інших країн і народів.

Українсько-німецькі зв'язки у сфері науки та професійної освіти у 90-і роки підтвердили закономірність успішного розвитку на основі міждержавного співробітництва. Як показує досвід українсько-німецьких зв'язків, відкритість, діалог культур, інтеграція надають ширші можливості для введення інновацій у сфері професійної освіти в обох країнах.

Налагодження ділових зв'язків у сфері професійної освіти передбачає обмін учнями, студентами, викладачами, майстрами. Педагогічне значення цього процесу виявляється в тому, що у всіх, хто планує навчатися чи працювати в іншій країні, посилюється почуття відповідальності, бажання показати краще з власного досвіду. Зазначимо, що це є ефективним засобом самореалізації особистості. Очевидним стає й те, що якість підготовки спеціалістів зумовлена новим принципом — полікультурною підготовленістю, яка обґрунтовує гуманізм як універсальне надкласове ставлення до життя.

Принцип гуманізації професійної освіти передбачає гарантування умов для розвитку творчості, що є процесом самовдосконалення особистості. Саме вільна самодіяльна творчість, а не привласнююча діяльність виступає альтернативою відчуженню, що є головною причиною кризи сучасного людства.

У контексті глобальної настанови на подолання відчуження слід оцінити створення і в Німеччині, і в Україні нових професійних центрів — тренувальних фірм — та впровадження методів навчання, спрямованих на розвиток творчої особистості.

Ці та інші принципи підготовки кваліфікованих робітничих кадрів, виявлені у процесі дослідження, можуть бути враховані під час реформування професійної освіти в Україні.

Дослідження розвитку професійної освіти в Німеччині дає можливість сформулювати деякі рекомендації щодо удосконалення професійно-технічної освіти в Україні. Зокрема, для оновлення цієї системи в Україні необхідно розробити концепцію, яка базуватиметься на принципах індивідуально-особистісної спрямованості, професійної перспективності, інтелектуалізації професійної підготовки, готовності запозичати прогресивні ідеї досвіду розвинених країн. З цією метою необхідно сприяти удосконаленню нормативно-правової бази професійної освіти в Україні. У цьому зв'язку варто розробити і прийняти закон про стимулювання професійної освіти, закон про гарантування працевлаштування. З огляду на це варто посилити і удосконалити діяльність служб зайнятості населення, зв'язки між школами і закладами професійної освіти, а також замовниками кадрів, розробити

альтернативні варіанти науково обґрунтованого поєднання загальноосвітньої і професійної підготовки фахівців.

Доцільно розробити також спецкурс з проблем зарубіжної професійної педагогіки для тих вищих закладів освіти, діяльність яких спрямована на підготовку педагогічного персоналу для професійних шкіл, а також методичні посібники і рекомендації для закладів професійно-технічної освіти, системи підвищення кваліфікації інженерно-педагогічних працівників

Доцільно постійно інформувати відповідні державні органи про інновації у сфері професійної освіти у зарубіжних країнах, проводити семінари, круглі столи з проблем зарубіжної професійної школи і педагогіки, монографічні та науково-методичні посібники і рекомендації, в яких висвітлювати актуальні проблеми професійної освіти за рубежом.

Проведеним дослідженням виявлено також, що стимулюючим чинником підготовки фахівців у Німеччині стало створення нових типів закладів професійної освіти. Це сприяло реалізації завдань професійної підготовки спеціалістів різних рівнів. У викладеному вище вбачається педагогічна закономірність того, що для реалізації покликання – схильності та інтересу до певної професійної діяльності необхідним є створення можливостей, які сприяють самореалізації особистості.

Реалізація принципу інтелектуалізації в Німеччині сприяла тому, що професійна освіта є пріоритетною в державній політиці. У цій країні діє державна система професійної підготовки робітничих кадрів.

Реалізація принципу інтелектуалізації професійного навчання знаходить відображення у розробці нового змісту професійного навчання та активізуючих методів – модульно-рейтингової системи, методу проєктів, методу моделювання ситуації та ділової гри, які створюють належні умови для інтенсивного практичного навчання професії.

Діяльнісну компетенцію майбутніх працівників у Німеччині разом з учителями професійних шкіл, які мають вищу освіту, забезпечують майстри виробничого навчання. Кількісна залежність між учнями і майстрами гарантує індивідуалізацію професійного навчання, чим забезпечується діяльнісна компетенція високого рівня.

Ділові зв'язки у сфері професійної освіти між Україною і Німеччиною доцільно розвивати й надалі. У контексті цього співробітництва ми позитивно оцінюємо створення в Україні модельних навчальних центрів та навчально-тренувальних фірм, в яких здійснюється підготовка, перепідготовка та підвищення кваліфікації кадрів для підприємницької діяльності, торгівлі та інших галузей.

Оскільки у розвинених країнах з'являється все більше професій, що ґрунтуються на знаннях нової інформаційної техніки, в Україні доцільно також розробити програми, які гарантували б наступність між загальноосвітньою і професійною школою. З огляду на це доцільно розробити новий інтегрований спецкурс, що базуватиметься на знаннях, які одержують учні в загальноосвітніх школах та у професійних закладах на модульній основі.

У нових історичних умовах, що почалися після проголошення України самостійною державою, у процесі розробки теоретико-методологічних підходів до вивчення досвіду зарубіжних країн виявляються необхідними нові орієнтири і акценти. Передусім стійкою стає орієнтація на вивчення світових досягнень найвищого рівня у галузі професійної освіти, здійснення якого можливе на основі налагодження практичних зв'язків із зарубіжними країнами, позитивного діалогу культур.

Орієнтація на загальноцивілізаційні процеси передбачає глибше проникнення у сутність педагогічних явищ, що зумовлюють підготовку висококваліфікованих працівників. З огляду на це важливим нині є розробка нового напрямку педагогічної науки – філософії професійної освіти, що сприятиме оновленню та поглибленню підходів до трансформації професійно-технічної освіти в Україні.

У процесі обґрунтування теоретико-методологічних і соціальних передумов планування науково-дослідної роботи з цих проблем продуктивним може стати положення про світоглядний плюралізм. Різні філософські тлумачення категорій, пов'язаних з педагогікою професійного навчання, можуть бути використані для конструювання філософсько-педагогічних систем.

Подальшого поглибленого дослідження потребують проблеми дидактики професійно-технічної школи, підготовки педагогічного персоналу професійних шкіл, інноваційної діяльності в професійній освіті, а також дослідження, пов'язані з оцінкою внеску окремих філософів і педагогів ХХ століття у розвиток професійної педагогіки.

Потребує подальшої розробки проблема філософсько-соціологічного і психологічного обґрунтування професійної підготовки, що тісно пов'язана з обґрунтуванням методології дослідження проблем професійної освіти.

Основний зміст дисертації відображено в 48 публікаціях загальним обсягом понад 30 авторських аркушів, серед яких:

Монографії:

1. Абашкіна Н.В. Принципи розвитку професійної освіти в Німеччині. - К.: Вища школа, 1998. - 207с. - 10,92 авт. арк.

Брошури:

2. Абашкіна Н.В. Трудовое воспитание в начальной школе ГДР. - М.: Экспресс-информация, 1983. - Вып.1(61). - 20 с. - 1 авт. арк.
3. Абашкіна Н.В. Нові концепції навчання й виховання у сучасній німецькій педагогіці: Методико-інформаційний матеріал. - К.: ІСДО, 1995. - 31с. - 1,8 авт. арк.

Наукові статті:

4. Абашкіна Н.В. Разработка теоретических вопросов педагогики учеными ГДР // Воспитательная работа в школах стран социализма. Вопросы теории и практики. - М.: Педагогика, 1982. - С.11-12, 17-18, 31, 49-52. – 1 авт. арк.

5. Виховання в учнів I-VI класів загальноосвітньої школи НДР готовності до праці, економії і бережливості // Педагогіка: Республіканський науково-методичний збірник. - К.: Рад. школа. - 1985. - №25. - С.124-129. - 0,5 авт. арк.
6. Абашкіна Н.В. Виховання готовності до праці та економності і бережливості в учнів початкової школи НДР // Початкова школа. - 1985. - №10. - С.75-76, 80. - 0,5 авт. арк.
7. Абашкіна Н.В. Трудове виховання в розширеній середній школі НДР // Педагогіка: Республіканський науково-методичний збірник. - К.: Рад. школа. - 1987. - №26. - С.125-129. - 0,5 авт. арк.
8. Абашкіна Н.В. Проблеми шкільної освіти у ФРН // Початкова школа. - 1987. - №7. - С.63-65. - 0,5 авт. арк.
9. Абашкіна Н.В. Введение в учебный процесс микрокалькулятора // Зарубежная педагогическая хроника. - К. - 1987. - Вып. 7. - С.11-14. - 0,2 авт. арк.
10. Абашкіна Н.В., Мельниченко Б.Ф. Фальсифікація західнонімецькими педагогами положень А.С.Макаренка про ціль виховання // Рад. школа. - 1988. - №1. - С.88-90. - 0,25 авт. арк.
11. Абашкіна Н.В. Інтерпретація педагогічних ідей А.С.Макаренка західнонімецькими дослідниками // Педагогіка: Республіканський науково-методичний збірник. - К.: Рад. школа. - 1988. - №27. - С.40-47. - 0,5 авт. арк.
12. Абашкіна Н.В. Система народного образования в Венгерской Народной Республике // Система народного образования в зарубежных странах социалистического содружества. - К.: КГПИ. - 1988. - С.11-18, 86-87. - 0,5 авт. арк.
13. Абашкіна Н.В. Система народного образования в Германской Демократической Республике // Система народного образования в зарубежных странах на современном этапе (Страны социалистического содружества). - К.: КГПИ. - 1988. - С.25-32, 88-89. - 0,5 авт. арк.
14. Абашкіна Н.В. Материалы о ГДР и Швейцарии // Зарубежная педагогическая хроника. - К. - 1988. - Вып.8. - С.7-12, 37-40. - 0,6 авт. арк.
15. Абашкіна Н.В., Мельниченко Б.Ф. Проблемы дифференциации образования в странах социалистического содружества и в развитых капиталистических странах // Зарубежная педагогическая хроника: Проблемы дифференциации образования. - К. - 1989. - Вып.9. - С.3-5. - 0,1 авт. арк.
16. Абашкіна Н.В. Германская Демократическая Республика // Зарубежная педагогическая хроника: Проблемы дифференциации образования. - К. - 1989. - Вып.9. - С.12-15. - 0,2 авт. арк.
17. Абашкіна Н.В. Федеративная Республика Германия // Зарубежная педагогическая хроника: Проблемы дифференциации образования. - К. - 1989. - Вып.9. - С.39-42. - 0,3 авт. арк.
18. Абашкіна Н.В. Педагогічні ідеї В.О.Сухомлинського в оцінках західнонімецьких дослідників // Педагогіка: Республіканський науково-методичний збірник. - К.: Рад. школа. - 1990. - №29. - С.128-135. - 0,5 авт. арк.

19. Абашкіна Н.В. Система народного образования в Австрии // Система народного образования в зарубежных странах на современном этапе (капиталистические и развивающиеся страны). - К.: КГПИ. - 1990. - С.10-16, 99-109. - 1 авт. арк.
20. Абашкіна Н.В. Система народного образования в Федеративной Республике Германия // Система народного образования в зарубежных странах на современном этапе (капиталистические и развивающиеся страны). - К.: КГПИ. - 1990. - С.62-69, 121-130. - 1 авт. арк.
21. Абашкіна Н.В. Система народного образования в Швейцарии // Система народного образования в зарубежных странах на современном этапе (капиталистические и развивающиеся страны). - К.: КГПИ. - 1990. - С.86-91. - 0,5 авт. арк.
22. Абашкіна Н.В. Західнонімецьке макаренкознавство в умовах нового політичного мислення // Педагогічна наука школі: Матеріали наукової конференції НДІ педагогіки УРСР. - К. - 1990. - С.265-266. - 0,2 авт. арк.
23. Абашкіна Н.В. Категория педагогического требования в трудах А.С.Макаренко // Дисциплина и предупреждение запущенности школьников. – Кишинев: Штиница. - 1991. - С.40-49. - 0,75 авт. арк.
24. Абашкіна Н.В. ФРГ // Зарубежная педагогическая хроника. - К.: Киевская книжная типография научной книги. - 1991. - Выпуск 12. - С.24-28. - 0,25 авт. арк.
25. Абашкіна Н.В. До питання гуманізації навчально-виховного процесу в досвіді сучасних шкіл ФРН // Сучасні тенденції розвитку педагогічної теорії і практики в зарубіжних країнах. - К.: Киевская книжная типография научной книги. - 1991. - С.27-28. - 0,1 авт. арк.
26. Абашкіна Н.В. У вальдорфських школах ФРН // Рідна школа. - 1992. - №1. - С.88-90. - 0,5 авт. арк.
27. Абашкіна Н.В. Сучасні альтернативні школи ФРН // Школи нового типу України: досвід і проблеми. - Донецьк. - 1992. - С.19-26. - 0,75 авт. арк.
28. Абашкіна Н.В., Локшина О.І. Педагогічна спадщина Марії Монтессорі у практиці зарубіжних навчально-виховних закладів // Школи нового типу України: досвід і проблеми. - Донецьк. - 1992. - С.12-19. - 0,25 авт. арк.
29. Абашкіна Н.В. Ієна-план // Нова освіта України. - 1992. - №3. - С.64-66. - 0,3 авт. арк.
30. Абашкіна Н.В. Організація навчально-виховного процесу у вальдорфських школах Німеччини // Педагогіка: Республіканський науково-методичний збірник. - К.: Рідна школа. - 1992. - №31. - С.103-109. - 0,5 авт. арк.
31. Абашкіна Н.В. Й.-Ф. Герbart (1776-1841). Рудольф Штейнер (1861-1925) // Зарубіжна педагогічна хроніка (Видатні педагоги світу). - К.: Київська книжкова друкарня наукової книги. - 1992. - Вип.13. - С.5-7, 34-35. - 0,3 авт. арк.
32. Абашкіна Н.В. Вальдорфські школи ФРН // Початкова школа. - 1993. - №1. - С.41-45. - 0,5 авт. арк.
33. Абашкіна Н.В., Бережна Е.П., Дорошкевич В.О. Нові підходи до розробки сучасних педагогічних досліджень // Рідна школа. - 1994. - №3-4. - С.41-43. - 0,4 авт. арк.

34. Абашкіна Н.В. У контексті ідей “руху за реформу школи” // Педагогіка і психологія: Науково-методичний збірник АПН України. - 1994. - №1. - С.155-160. - 0,5 авт. арк.
35. Абашкіна Н.В. Сучасні проблеми школи у ФРН // Сучасні проблеми теорії і практики школи та педагогіки за рубежом. - К.: АПН України: Інститут педагогіки АПН України - фонд центр EUOLUTA. - 1994. - С.23-34. - 0,8 авт. арк.
36. Абашкіна Н.В. Категория педагогического требования в трудах А.С.Макаренко // Современное состояние и перспективы развития макаренковедения: Материалы 6-го международного симпозиума / Под ред. Г.Хиллига и З.Вайтца. - Мюнхен. - 1994. - С.237-247. - 0,8 авт. арк.
37. Абашкіна Н.В. До питання про професійну освіту у ФРН // Трудове і професійне навчання: проблеми, пошуки, перспективи. - Вінниця. - 1994. - С.12-14. - 0,2 авт. арк.
38. Абашкіна Н.В. Гуманізація навчально-виховного процесу у німецькій школі “Гібернія” // Гуманізація навчально-виховного процесу як засіб попередження правопорушень серед учнівської та студентської молоді. - К. - 1994. - С.277-278. - 0,2 авт. арк.
39. Абашкіна Н.В. До питання про гуманізацію професійної освіти у ФРН // Науково-методичне забезпечення сучасної професійної школи. - К. - 1994. - Ч.2. - С.170-172. - 0,2 авт. арк.
40. Абашкіна Н.В. Розвиток педагогіки професійної освіти в Німеччині // Психолого-педагогічні проблеми професійної освіти: Науково-методичний збірник. - К. - 1994. - С.353-355. - 0,3 авт. арк.
41. Абашкіна Н.В. Стиль виховання як компонент педагогічної технології // Нові технології навчання і виховання у сучасній зарубіжній школі. - К. - 1994. - С.59-61. - 0,2 авт. арк.
42. Абашкіна Н.В. До питання про трактування поняття “професійна освіта” у сучасній німецькій професійній педагогіці // Вища освіта в Україні: реалії, тенденції, перспективи розвитку. - К. - 1996. - Ч.2. - С.73-75. - 0,2 авт. арк.
43. Абашкіна Н.В. Принцип майбутнього спрямування у системі професійної освіти ФРН // Школа і підготовка учнівської молоді до життя та діяльності в умовах ринку: Науково-методичний збірник. - Харків. - 1996. - С.13-16. - 0,2 авт. арк.
44. Абашкіна Н.В. Професійне підвищення кваліфікації працівників виробничої сфери у ФРН // Система неперервної освіти: здобутки, пошуки, проблеми. - Чернівці. - 1996. - Кн.2. - С.81-82. - 0,2 авт. арк.
45. Абашкіна Н.В. Концепція діяльнісно орієнтованого навчання у професійній освіті ФРН // Гуманізація та гуманітаризація професійної освіти: Науково-методичний збірник / Ред. кол.: І.А.Зязюн, В.О.Зайчук та ін. - К. - 1996. - С. 146-147. - 0,2 авт. арк.
46. Абашкіна Н.В., Дранищева Э.И. К вопросу о разработке понятия “ключевая квалификация” // Университетское педагогическое образование: опыт, проблемы и перспективы развития: Материалы Всеукраинской научно-практической конференции. - Симферополь. - 1996. - С.93-94. - 0,1 авт. арк.
47. Абашкіна Н.В. Перспективи розвитку професійної освіти в Німеччині // Професійна творчість в системі підготовки та перепідготовки педагогічних кадрів: Збірник наукових праць. - Київ-Запоріжжя. - 1997. - Вип. 6. - С.131-134. - 0,35 авт. арк.

48. Абашкіна Н.В. Професійна підготовка вихованців у навчальних закладах А.Макаренка і Г.Кершенштейнера // Педагогіка і психологія. Науково-теоретичний та інформаційний журнал АПН України. - 1998. - №1(18). - С.194-197. - 0,3 авт. арк.

Абашкіна Н.В. Развитие профессионального образования в Германии (конец XIX - XX ст.ст.). - Рукопись.

Диссертация на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук за спеціальністю 13.00.04 - теорія і методика професійної освіти. - Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України, Київ, 1999.

У дисертації досліджуються соціально-педагогічні принципи розвитку професійної освіти в Німеччині, які зумовлюють загальний механізм її реалізації та функціонування як цілісної системи, що гарантує підготовку висококваліфікованих компетентних фахівців.

На основі вивчення оригінальних джерел здійснено порівняльне дослідження професійної освіти в Німеччині та Україні, виявлено загальні тенденції й відмінності у підготовці кадрів, з'ясовано умови успішного функціонування професійної підготовки в Німеччині і на цій основі запропоновано рекомендації щодо підвищення ефективності професійної освіти в Україні.

Узагальнення результатів здійсненого дослідження дає змогу запропонувати нові підходи до визначення шляхів подальшої трансформації професійно-технічної освіти в Україні.

Ключові слова: соціально-педагогічні принципи розвитку професійної освіти, філософія професійної освіти, індивідуалізація, інтелектуалізація професійної підготовки, дуальна система професійного навчання.

Абашкина Н.В. Развитие профессионального образования в Германии (конец XIX - XX в.в.). - Рукопись.

Диссертация на соискание ученой степени доктора педагогических наук по специальности 13.00.04 - теория и методика профессионального образования. - Институт педагогики и психологии профессионального образования АПН Украины, Киев, 1999.

В диссертации исследуются социально-педагогические принципы развития профессионального образования в Германии, обуславливающие общий механизм ее организации и функционирования как целостной системы, направленной на подготовку высококвалифицированных компетентных специалистов.

Индустриализация производства, начавшая набирать темпы в конце XIX века, требовала переориентации профессиональной подготовки на усиление интеллектуального компонента.

В профессиональной подготовке кадров Германии от конца XIX века до начала второй половины XX века приоритетным оставалось предоставление максимума трудовых умений и навыков, основывающихся на ремесленной деятельности.

Качественно новая ситуация функционирования профессионального образования во второй половине XX века была обусловлена внедрением электронно-вычислительной техники, что потребовало

усиления деятельности интеллектуальной сферы личности. Это обусловило необходимость разработки нового содержания обучения, внедрения новых педагогических технологий профессионального обучения.

Модернизация профессионального обучения в ФРГ в 70-е годы осуществлялась не только благодаря внедрению информационной коммуникативной техники, нового технического содержания обучения, обоснованием более высоких требований к уровню профессиональной подготовленности, но и благодаря новым методам обучения, способам их соединения и комбинирования с предшествующими, что в целом способствовало формированию самостоятельности, активности специалистов. Ныне в Германии к методам обучения основ специальности включаются: лекция, объяснение, демонстрация, деловая игра, метод моделирования ситуации, экспериментальное обучение, трудовое наставничество, дидактическая беседа, метод групповой работы, метод проектов.

В контексте современных социологических теорий, сформировавшихся в 70-е годы, превалирующей в государственной политике ФРГ становится концепция социального взаимодействия, что оказало влияние на теорию и практику профессионального образования.

Показательным для системы профессионального обучения в Германии ныне является наличие в ее структуре учебно-профессиональных учреждений, в которых осуществляется подготовка на пяти уровнях квалификации: начальном, повышенном начальном, среднем, неполном высшем и высшем уровнях.

Характерным для системы профессионального образования Германии является дуальность профессионального обучения, что отличает ее от рыночной и школьной систем профессиональной подготовки.

Решающим фактором профессиональной подготовки специалистов в Германии является также уровень подготовленности педагогического персонала. Так, уровень теоретической подготовленности учителей, профессионально значимые знания, которые они передают учащимся, являются определяющим условием развития технического прогресса.

В Германии один мастер осуществляет профессиональную подготовку 3-4 учащихся. Такая количественная зависимость гарантирует индивидуализацию производственного обучения и деятельностную компетенцию работающих. Педагогическое мастерство и квалификационная сноровка мастеров производственного обучения, знание мастером индивидуальных возможностей учащихся, которые он должен реально выявить, открывают возможность прогнозирования трудовых результатов, которые можно ожидать от будущего работника. Прогностическая педагогическая функция мастера производственного обучения предоставляет возможность корректировать хозяйственные планы и обоснованно управлять производственными процессами в пределах государства.

В процессе становления государственного единства Германии, которое началось после объединения ФРГ и ГДР (1990 г.), в Восточной Германии произошла переориентация профессионального образования на требования рыночной экономики. Это предусматривало реализацию таких мер: создание дополнительных мест профессиональной подготовки за пределами предприятий; проведение необходимой технической модернизации оснащения; повышение квалификации обучающего персонала; внедрение

новых форм профессионального обучения, показательным для которых является ориентация на практику; осуществление перехода на новые стандарты подготовки специалистов, ведущим критерием профессионализма которых является мышление на геополитическом уровне. Закономерным признаком профессионального образования в Германии становится повышение квалификации специалистов и руководящих кадров в области экономики и хозяйственной администрации, создание новых профессий в сфере услуг, подготовка специалистов коммерческих профессий и металлообработки, инструкторов различных направлений системы профессионального обучения, руководителей учреждений, преподавателей, учителей, мастеров производственного обучения и административных кадров.

Проведено сравнительное исследование профессионального образования в Германии и в Украине, установлены общие тенденции и различия в подготовке кадров, выяснены обстоятельства успешного функционирования профессиональной подготовки в Германии, а также обоснованы ведущие направления повышения эффективности профессионального образования в Украине.

В частности, для обновления системы профессионального образования в Украине необходимо разработать концепцию, которая будет способствовать повышению уровня профессиональной компетенции работающих. С этой целью необходимо, чтобы она основывалась на принципах их индивидуально-личностной направленности, профессиональной перспективности, интеллектуализации, готовности заимствования опыта более развитых систем. Необходимо способствовать также совершенствованию нормативно-правовой базы профессионального образования в Украине, усилению деятельности служб профориентации, развитию взаимосвязей общеобразовательных школ, профессиональных учебных заведений, служб занятости населения. Целесообразно также разработать альтернативные варианты соединения общеобразовательной и профессиональной подготовки, а также усилить внимание к внедрению новой информационной техники, теоретически и методически обосновать преемственность этого процесса в общеобразовательной и профессиональной школе.

На основе установленных социально-педагогических принципов развития и функционирования профессионального образования в Германии предложены новые подходы к изменению существующей практики профессионального образования в Украине.

Ключевые слова: социально-педагогические принципы развития профессионального образования, философия профессионального образования, индивидуализация, интеллектуализация профессиональной подготовки, дуальная система профессионального обучения.

Abashkina N.V. The Development of the Vocational Training in Germany (the End of the XIX-th Century - the XX-th Century). - Manuscript.

Doctorate Dissertation in Education. Speciality 13.00.04 - Theory and Methodology of Professional Education. - The Institute for Pedagogics and Psychology of Vocational Training at Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine, Kyiv, 1999.

The author investigates the social-pedagogical principles of the development of vocational training in Germany which define the common mechanism of their realization and functioning as the integral structure, what guarantees the training of the skilled and competent specialists.

On the basis of the author's discovered structure a comparative research of the vocational training in Germany and in Ukraine has been carried out.

The common tendencies and the differences in vocational training are revealed the circumstances of the successful functioning of vocational training in Germany are proved and on this ground the conditions of effectivity of vocational training in Ukraine are outlined in work.

On the basis of the author's principles of the development and functioning of the vocational training in Germany, the new instruments of knowledge and changing of the existence practice of vocational training in Ukraine are proposed.

Key words: the social-pedagogical principles of the development of vocational training, individualization, intellectualization of vocational training the dual system of vocational training.