

## МЕНЕДЖМЕНТ ФОРМУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНОГО КРЕДО МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ ФІЗИКО-ТЕХНОЛОГІЧНОГО ПРОФІЛЮ

УДК 373.5.016:331

Р. М. Білик

*Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка*

### ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО-КОМПЕТЕНТІСНОГО СВИТОГЛЯДУ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ ТЕХНОЛОГІЧНОЇ ГАЛУЗІ З БЕЗПЕКИ ЖИТТЄДІЯЛЬНОСТІ ТА ОХОРОНИ ПРАЦІ

У статті розглядаються шляхи формування професійних компетенцій. Розкрито основні мотиви формування та розвитку компетентісно-світоглядних професійних якостей.

**Ключові слова:** компетентність; вчителі технології; навчальна дисципліна; професійна підготовка;

**Постановка проблеми.** В останні десятиліття небезпеки, що спричинені діяльністю людини набувають все більш глобального характеру. На початку XXI століття повною мірою виявилася фундаментальна залежність розвитку нашої цивілізації від тих особливостей і якостей особи, які закладаються освітою. В даний час вже не викликає сумніву необхідність розв'язання завдань стосовно забезпечення безпеки людей за допомогою системи освіти.

**Метою даної роботи** є визначення концептуальних основ методики підготовки майбутніх учителів технологій з безпеки життєдіяльності та охорони праці.

**Виклад основного матеріалу.** У процесі історичного розвитку виробництва завжди існувала необхідність в попередженні травматизму, в забезпеченні безпечних умов праці. Ця необхідність призводила до послідовного накопичення знань з охорони праці, що призвело з часом до зародження науки про безпеку праці. Упродовж тривалого часу в побуті існувала думка, що нещасні випадки і травматизм можуть бути непередбачуваними, однак наукою було зроблено протилежний висновок: нещасний випадок не випадковий.

Існує два фактори, що визначають безпеку на робочому місці – це безпечна технологія та безпечна поведінка учасника навчального процесу. При цьому більше половини нещасних випадків відбувається через небезпечну поведінку, помилки самих постраждалих. Людина, що виконувала роботу, чогось не помітила, не врахувала, не передбачила, з чимось не впоралась, поквалілась. Цьому слугували необачність, неухважність, бажання до вільної поведінки, схильність до конфліктів, нестриманість, надмірна самовпевненість, схильність до ризику, неповага до норм і правил, слабкі професійні якості.

Відповідно, предметом вивчення безпеки є не тільки техніка й технологічні процеси, а й людський фактор [4]. Результати аналізу вітчизняної системи охорони праці свідчать:

- про високий рівень виробничого травматизму, основними передумовами розвитку якого є неадекватність прийняття рішень в екстремальних виробничих ситуаціях і невиконання своїх професійних обов'язків у галузі охорони праці;
- зростання дитячого травматизму в навчально-виховному процесі;
- збільшення ролі людського фактору в управлінні охороною праці на сучасному виробництві.

Вивчення психічних причин нещасних випадків довгий час не проводився в зв'язку з тим, що довгий час існувала точка зору про складність та таємничість психічних виявів людей, а тому марні намагання до їх точного визначення. Більше того люди в процесі трудової діяльності не рідко і умисно порушують добре відомі їм правила, наражаючи себе на небезпеку [3]. Психологічні причини пов'язані з людиною, вивчає психологія *безпеки праці* – напрям психологічної науки, в основі якої лежить вивчення психологічної причини нещасних випадків, які виникають в процесі праці, а також шляхів використання психології для підвищення безпечної діяльності.

Можна стверджувати, що поряд з організаційно-технічними причинами (застаріла технологія і організація виробництва, аварійний стан техніки та інше.) об'єктивно проявляються психологічні причини. Психологія завжди взаємопов'язана з педагогікою. Область психології – закони розвитку психіки, а область педагогіки – управління цим розвитком. Якщо психологія безпеки вивчає психологічні причини нещасних випадків, то педагогіка, точніше професійна педагогіка, – безпосереднє навчання питань з охорони праці і отримання знань, які передаються із покоління в покоління.

Традиційне навчання, що проводиться на рівні інструктажу: ввідний, первинний, поточний, позаплановий, цільовий, які зіграли в свій час позитивну роль, на сьогодні потребує подальшого вдосконалення як по змісту, так і по організаційній формі навчання.

Проблема вдосконалення змісту навчальних програм та планів стає актуальною особливо сьогодні, це пов'язане насамперед з постійним розвитком науково-технічного прогресу та інноваційних технологій сучасного виробництва, а розвиток останніх в свою чергу диктує нові небезпеки з якими людина не стикалася досі. Необхідність у проведенні таких досліджень очевидна [2]. Нині характерною особливістю діяльності фахівця з охорони праці є його професійна компетентність. А тому для підвищення якості їх підготовки у вищому навчальному закладі велике значення мають методичне дослідження й обґрунтування тем навчальної програми з охорони праці пов'язаних безпосередньо з їх професійною діяльністю; використання ефективних новітніх технологій навчання (дистанційних, комп'ютерних, модульних, кредитно-модульних технологій, мультимедіа технологій) як в автономній формі, так і в поєднанні з традиційною формою навчання; здійснення необхідного і якісного контролю дося-

гнень студентами відповідного рівня знань, навичок та умінь; розробка та систематизація дидактичних засобів навчання, у тому числі електронних навчальних посібників, ілюстративних і методичних матеріалів; створення автоматизованих навчальних курсів, комп'ютерних програм, автоматизованої системи контролю засвоєних знань.

Пов'язуючи трансформації в суспільстві із змінами, що відбуваються, у сфері освіти зокрема, в курсі «Безпека життєдіяльності» та «Основи охорони праці» відзначимо, що обсяг знань в галузі забезпечення безпеки неухильно розширюється, з'являються нові розділи, поглиблюються міжпредметні зв'язки, посилюється інтеграція різних сфер суспільної діяльності, котра забезпечує безпеку і охорону здоров'я людини.

Як показує практика, причиною слабкої підготовки майбутніх учителів технологій є недостатній рівень їх професійної компетентності. В умовах зростання невизначеності середовища першорядне значення буде мати компетентність фахівця, здатного проектувати і оцінювати наслідки своїх дій у ширшому часовому діапазоні. Найбільш доцільним визначенням компетентності, на наш погляд, є наступне: рівень знань, умінь і готовності особистості котрі відображають ступінь відповідності певної компетенції і дозволяють діяти конструктивно у постійно змінних соціальних і професійних умовах [2]. Компетентність передбачає наявність в майбутнього педагога системи певних знань (включаючи вузькоспеціальні), особливих способів мислення і навичок, розуміння міри відповідальності за результати своєї діяльності. З вищими рівнями компетентності пов'язують наявність відповідного рівня ініціативи, організаторських здібностей, що дозволяють ефективно організувати спільне вирішення проблем. Природа компетентності така, що оптимальні результати у вирішенні завдань досяжні лише за умов глибокої особистої зацікавленості людини. По відношенню до компетентності протилежним за змістом є поняття «вивченої (навченої) безпорадності» (*learned helplessness*), пов'язане з неадекватною пасивністю і зниженням мотивації людини в проблемній ситуації. Навчена безпорадність формується тоді, коли суб'єкт переконується, що ситуація, в якій він опинився і яка жодною мірою його не влаштує, абсолютно не залежить від його поведінки, від зусиль прикладених на її зміну [4].

Мотив особистого розвитку, росту і оволодіння компетентністю в цьому випадку підмінюється систематичною демонстрацією власної безпорадності, перекладанням вирішення всіх своїх проблем на оточуючих людей. Закріплення внутрішньої позиції «Я – компетентний» або «Я – безпорадний» найчастіше відбувається в шкільні роки при формуванні «Я – концепції».

Згідно з концепцією Селигмана, навчена безпорадність розвивається у випадку, якщо людина вважає, що невдачі будуть переслідувати його не тільки в цій конкретній ситуації, а й у будь-якій, з якою він зустрінеться, не тільки сьогодні, але і в майбутньому. Найважливішою умовою такої установки на стабільність невдач є впевненість людини, що у всіх своїх невдачах винна вона сама (її бездарність, дурість, безвілля, невміння справитися з труднощами), тоді як успіх, якщо він раптом приходить, обумовлений випадковим вдалим збігом обставин або допомогою когось іншого [2]. Навпаки, достатньо висока і стійка самооцінка, самоповага до себе як особистості – найважливіший чинник протидії навченої безпорадності.

Експериментальні дослідження виявили фактори стійкості безпорадності, пов'язані з минулим досвідом. Якщо людина протягом тривалого часу не стикається з проблемами, котрі вимагають від неї серйозних інтелектуальних зусиль і винахідливості, якщо вона в 100% випадків і без жодної зусиль вирішує свої завдання – навчена безпорадність перед обличчям труднощів настає дуже швидко (незважаючи на позитивний, на перший погляд, попередній досвід). Але якщо людина зустрічає на своєму шляху дійсно важкі проблемами, які вимагають мобілізації її інтелектуальних, моральних і фізичних сил і справляється з ними в ряді випадків – її стійкість до навченої безпорадності зростає. При цьому тренується і розвивається пошукова поведінка,

пошукова активність – активність, спрямована на зміну ситуації. Зазначена активність, так само як відмова від пошуку (навчена безпорадність), має експансивну тенденцію до поширення з одного виду діяльності на інший: заряд пошукової активності, отриманий в процесі творчості, під час вирішення складних інтелектуальних завдань, сприяє зміцненню психічного опору у важких життєвих ситуаціях або в умовах емоційних конфліктів [5].

Прогнозуючи несприятливі наслідки розглянутого вище явища для розвитку суспільства, викликає тривогу втрата стійкості до навченої безпорадності в середовищі педагогів, у тому числі й вчителів технологій. В умовах жорсткої регламентації шкільного життя, придушення з боку чиновників «вільнодумства» вчительської думки та ініціативи педагогів, міркувати про педагогічний пошук можна було б лише на прикладі не багатьох і до того ж переслідуваних бюрократичним апаратом новаторів-педагогів, які на свій страх і ризик впроваджували б ініціативні форми навчання і виховання. Бюрократичне управління школою породило б сумлінно виконуючого, байдужого, позбавленого ініціативи педагога, сформувало б зневажливе ставлення до новаторського пошуку та досвіду, воно б чинило супротив впровадженню в педагогічну практику нового і передового, зміцнюючи в педагогах стан безпорадності.

На початку 90-х років громадська ситуація змінилася – розширилися можливості для розвитку педагогічної творчості, розвитку новаторства. Все це створило передумови для включення в педагогічну практику ідеї пошуку нового з елементами розумного, обґрунтованого ризику. Але негативні соціальні зміни останнього часу в сукупності з економічними проблемами зосереджують увагу більшості педагогів на власних особистих проблемах виживання у сучасному світі. Спроби окремих педагогів змінити ситуацію в кращу сторону, як і раніше не знаходять підтримки як на місцях так і у вищестоящих інстанціях. Хотілося б відзначити той факт, що в систему освіти часто потрапляють люди без попереднього спеціального відбору, вже з низькою пошуковою активністю.

Система прийому на роботу вчителів, що склалася ще з радянських часів, в нашій країні не перешкоджає потраплянню в систему освіти осіб, які не здатні якісно виконувати покладені на них професійні обов'язки і підвищувати рівень своєї професійної компетентності. Така ситуація є украй небезпечною, як для системи освіти, так і суспільства в цілому.

Розглянемо порядок прийому на роботу вчителів в розвинених зарубіжних країнах і порівняємо його з практикою, яка склалася в нашій країні (на прикладі хоча б курсу БЖД та ООП).

Здобуття диплома вчителя за кордоном формально дає право на призначення в школу, але таке перше призначення на вчительську посаду майже завжди буває тимчасовим. Органи управління освітою в більшості розвинених країн світу сьогодні не задовольняються лише документами про академічну освіту і професійну підготовку, котрі отримуються ними у ВНЗ. Вчителі повинні пройти сертифікацію, «професійну експертизу», тобто отримати право на викладання, підтвердивши свою професійну компетентність на спеціальних сертифікаційних іспитах, які можуть проводитися на різних (національному або регіональному) рівнях. Конкурсний іспит на професію часто не пов'язаний з негайним призначенням на якусь конкретну посаду, а його результатом є офіційне визнання професійно-педагогічної компетентності вчителя, що дає право займати постійну штатну посаду. У деяких країнах, наприклад у ФРН, окрім іспиту, після закінчення курсу навчання у ВНЗ, «кандидат в учителі» повинен пройти річне стажування в школі або підтвердити проведення 650 робочих годин [3].

У більшості розвинених країн (Німеччина, Іспанія, Італія, Канада, Португалія, Сполучені Штати Америки, Франція та ін.) існує «конкурсний набір» на роботу. Невід'ємною частиною процесу підбору кваліфікованих педагогічних кадрів стало проходження обов'язкового випробувального терміну на початку кар'єри і при призначенні на нові посади з підвищенням. Залежно від особливостей

національного законодавства тривалість випробувального терміну варіюється від декількох місяців до декількох років, але в середньому складає два-три роки.

Існують і інші загальні критерії і вимоги, що пред'являються до осіб, що претендують на право викладання у школі [1]:

- ◇ бездоганний характер і поведінка;
- ◇ встановлений в країні рівень академічної кваліфікації і професійно-педагогічної підготовки;
- ◇ медична довідка, котра засвідчує, задовільний стан здоров'я кандидата та дозволяє йому/їй займатися цією професією і не представляє загрози ні здоров'ю учнів, ні інших членів педагогічного колективу;
- ◇ довідка з поліції про стосунки з кримінальним правом (у ряді країн). Дискваліфікуючими обставинами є: колишня судимість (Велика Британія), політична неблагонадійність (ФРН) де діє «заборона на професію» для радикальних політичних елементів, злочини проти політичного устрою (Франція).

У нас в Україні викладання дисциплін котрі забезпечують підготовку майбутніх учителів технологій до безпечних методів навчання покладається на викладачів курсу дисциплін «Безпека життєдіяльності», «Основи охорони праці та «Охорона праці в галузі». Відповідно до кваліфікаційної характеристики, до викладання відповідних дисциплін допускаються фахівці, що мають: вищу професійну освіту і відповідну спеціальну підготовку з безпеки життєдіяльності (БЖД), основ охорони праці (ООП) цивільної оборони (ЦО), в більшості випадків це спеціалісти, що мають середню технічну або медичну освіту [5].

Внаслідок цього, спеціалістів, які здійснюють викладацьку діяльність з курсу БЖД та ООП можна умовно поділити на дві групи:

- 1) ті, які мають педагогічну освіту;
- 2) ті, які мають середню технічну або медичну освіту.

На даний момент, педагоги з медичною та технічною освітою складають досить великий відсоток від загальної кількості вчителів БЖД та ООП. Виходячи з проведеного дослідження історії питання та особливостей педагогічної діяльності, вважаємо, що переорієнтація колишніх медиків та фахівців з технічною освітою є досить складним процесом [4].

Якщо в більшості зарубіжних країн до осіб, які мають наміри займатися професійною педагогічною діяльністю існує вимогливий, нерідко жорсткий, що включає в себе кілька етапів, відбір через цілу систему механізмів і процедур, то відповідно до вищезгаданої тарифно-кваліфікаційної характеристики, для осіб, які мають середню технічну чи середню медичну освіту не висуваються майже ніякі вимоги щодо стажу педагогічної роботи та підготовки з цивільної оборони, безпеки життєдіяльності та охорони праці.

Загальновідомо, що керівник будь-якого освітнього закладу не має права прийняти на роботу людину для викладання навчальної дисципліни (географії, фізики, математики, історії тощо) без спеціальної професійної підготовки. Виходячи з вищесказаного, можна сказати, що керівник навчального закладу не має права прийняти на роботу людину без відповідної педагогічної підготовки для викладання будь-якого предмета, крім основ безпеки життєдіяльності та основ охорони праці, які, за своєю складністю, зовсім не поступаються класичним дисциплінам.

Такий «допуск» до викладання курсу БЖД та ООП, на тлі гострого браку кваліфікованих кадрів, призводить до виникнення серйозних небажаних наслідків. Є випадки, коли курс БЖД ведеться людьми, які не пройшли навіть

курсів підвищення кваліфікації і не мають будь-якої медичної або педагогічної освіти.

Розглядати ситуацію, коли на посаду викладача БЖД та ООП вступають люди, які не мають ніякої додаткової спеціальної підготовки, з точки зору підвищення вимог до викладацького складу та реалізації в навчальному процесі особливостей курсу БЖД та ООП, є вкрай складним завданням. Однак, це, не означає, що проблема не має розв'язку.

**Висновки.** Огляд специфіки прийому на роботу вчителів за кордоном, є достатньою підставою для наступного висновку: вступу на посаду вчителя безпеки життєдіяльності повинен передувати обов'язковий попередній відбір на професійну придатність до педагогічної діяльності та спеціальна психолого-педагогічна підготовка. Для виправлення «викривлень» у сформованій практиці викладання в інститутах підвищення кваліфікації доцільно використовувати програми моніторингу, котрі дозволяють сформулювати цілісне уявлення про стан індивідуального професійного розвитку вчителя БЖД та ООП і відкривають можливість для організації та здійснення педагогічної підтримки цього процесу з метою надання йому позитивної спрямованості, що визначається специфікою змісту моніторингу.

**Перспективи подальших досліджень.** Щоб педагог досяг рівня професійної компетентності, необхідна тривала і ґрунтовна робота з формування у нього установок на безперервну освіту і самоосвіту, розвитку досить високої і стійкої самооцінки, самоповаги до себе як особистості, підготовки до інноваційної діяльності, формування позитивного ставлення до творчості, відходу від стандартності і одноманітності. Найважче в майбутній діяльності – змінити напрямки мислення. Закріплені в свідомості вчителів багатовікові норми і стереотипи (системна поведінка) передаються з одного покоління педагогів в інше, однак переломити негативні тенденції в змозі лише сама освіта і ключову роль в цьому процесі буде відігравати компетентність рядового вчителя. Учитель не вільний від умов, в яких він живе і працює. Але він вільний зайняти ту чи іншу позицію по відношенню до них. Тому, зрештою, не вчитель повинен бути підвладний умовам, а швидше, умови підвладні йому. Свідомо чи несвідомо він вирішує, чи буде він протистояти несприятливим умовам, чи дозволить їм керувати собою.

#### Список використаних джерел:

1. Вершловский С.Г. Педагог эпохи перемен, или Как решаются сегодня проблемы профессиональной деятельности учителя / С.Г. Вершловский. – М.: Сентябрь, 2002. – 160 с.
2. Гафнер В.В. Культура безопасности и профессиональная деятельность педагога / В.В. Гафнер // Научное исследование и российское образование: идеи и ценности XXI века : мат. VI междисциплинарной науч.-практ. конф. аспирантов и соискателей. – М., 2003. – Ч. 2. – С. 208-211.
3. Демин В.А. Профессиональная компетентность специалиста: виды и понятия. Стандарты и мониторинг в образовании / В.А. Демин // Сентябрь. – 2000. – №4. – С. 25-32.
4. Куркин Е. Школа на рубеже тысячелетий / Е. Куркин // Первое сентября. – 2000. – № 3. – С. 15-20.
5. Психологическое консультирование // Проблемы, методы, техники. – Ростов-на-Дону: ЮРГИ, 2000. – С. 187-278.

In-process examined ways of forming of professional jurisdictions. Basic reasons are exposed necessary for development and capture by a world kompetentnisno-view by professional qualities

**Key words:** competence; teachers of technology; educational discipline; professional preparation.

Отримано: 2.08.2012