

Міністерство освіти і науки, молоді та спорту України  
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини

На правах рукопису

БОЙЧЕВСЬКА ІЛОНА БОРИСІВНА

УДК [378:62]:316.61(430)(043.3)

ПРОФЕСІЙНА СОЦІАЛІЗАЦІЯ ФАХІВЦІВ ТЕХНІЧНОГО ПРОФІЛЮ У  
ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ ФРН

13.00.04 – теорія і методика професійної освіти

Дисертація  
на здобуття наукового ступеня  
кандидата педагогічних наук

Науковий керівник:  
кандидат педагогічних наук, доцент  
Заболотна Оксана Адольфівна

Умань – 2013

## ЗМІСТ

Вступ .....	3
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ПРОФЕСІЙНОЇ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ФАХІВЦІВ ТЕХНІЧНОГО ПРОФІЛЮ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ ФРН .....	12
1.1. Стан розробленості проблеми професійної соціалізації фахівців технічного профілю у вищих навчальних закладах ФРН.....	12
1.2. Понятійно-категоріальний апарат дослідження .....	26
1.3. Інституційне забезпечення професійної соціалізації фахівців у ФРН.....	49
Висновки до першого розділу .....	72
РОЗДІЛ 2. ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ ЗАСАДИ ПРОФЕСІЙНОЇ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ФАХІВЦІВ ТЕХНІЧНОГО ПРОФІЛЮ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ ФРН .....	75
2.1. Нормативно-законодавче забезпечення професійної соціалізації фахівців технічного профілю у вищих навчальних закладах ФРН .....	75
2.2. Зміст професійної соціалізації фахівців технічного профілю у вищих навчальних закладах ФРН.....	92
2.3. Організація дуальної освіти у закладах середньої освіти у ФРН .....	118
Висновки до другого розділу .....	136
РОЗДІЛ 3. ПРОФЕСІЙНА СОЦІАЛІЗАЦІЯ ФАХІВЦІВ ТЕХНІЧНОГО ПРОФІЛЮ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ ФРН ТА УКРАЇНИ: ПОРІВНЯЛЬНИЙ АНАЛІЗ .....	142
3.1. Особливості професійної соціалізації фахівців технічного профілю у вищих навчальних закладах України і Німеччини .....	142
3.2. Практичні рекомендації щодо використання позитивного досвіду ФРН у організації професійної соціалізації фахівців технічного профілю в Україні .....	163
Висновки до третього розділу .....	170
ВИСНОВКИ .....	173
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ .....	178
ДОДАТКИ .....	214

## ВСТУП

**Актуальність теми.** Інтеграційні процеси, що охопили всі галузі життєдіяльності, стають стимулом для посилення соціалізуючих аспектів діяльності європейських інституцій освіти. Теоретичне осмислення соціалізації як складової педагогічного процесу, вивчення її форм, методів, безумовно, привертають увагу дослідників. Становлення й розвиток незалежної української держави ознаменувалися низкою важливих заходів, спрямованих на виховання й соціалізацію молодих громадян, що відображено в Законах України «Про освіту» (1996), «Про вищу освіту» (2002), Державній національній програмі «Освіта» («Україна XXI століття») (1993), Національній доктрині розвитку освіти (2002), Національній стратегії розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки (2011), Національній рамці кваліфікацій (2011) та ін.

Трансформації в економічному житті країни породжують потребу у висококваліфікованих фахівцях, які водночас потрапляють в умови жорсткої конкуренції на ринку праці. Отже модернізуючи систему української вищої освіти необхідно забезпечити підготовку соціально зрілої особистості, здатної до суспільної та професійної діяльності. Тому особливо актуальною є професійна соціалізація студентської молоді, здатної вільно адаптуватися у світі професійних відносин, бути мобільною, конкурентноспроможною. Професійна соціалізація фахівців технічного профілю пов'язана передусім з навчанням у технічних ВНЗ, з опануванням низки фахових дисциплін, необхідних для подальшого професійного зростання.

Відкритість сучасного українського соціуму, розширення спектру його відносин з іншими народами дає національній системі освіти змогу збагатитися здобутками світової культури, активно переймати досвід інших освітніх систем з урахуванням інтеграційних процесів західноєвропейської освіти. Серед усіх країн Західної Європи нами обрано саме Федеративну Республіку Німеччини, оскільки, починаючи з першої половини ХІХ

століття, німецька система освіти вважається однією з кращих у світі. Окрім того, Німеччина є країною, одним із головних чинників високих економічних показників якої є підготовка фахівців технічного профілю. Її технічні університети, що готують якісних фахівців технічного профілю, є престижними у світі. Досвід вищих навчальних закладів технічного профілю ФРН, навчання в яких є важливим кроком у професійній соціалізації майбутніх фахівців, його прогресивні ідеї можуть стати цінним надбанням закладів вищої технічної освіти України, що сприятиме не лише фаховій підготовці, а й професійній соціалізації фахівців технічного профілю.

Українські та російські дослідники вивчають близькі до проблеми професійної соціалізації фахівців у Німеччині питання загального стану педагогіки Західної Європи загалом та Німеччини (Л. Боярська, Б. Вульфсон, В. Малінін, З. Малькова, В. Пилиповський, М. Соколова, Л. Шипілова, Т. Яркіна та ін.), розвитку вищої школи та професійної освіти (Н. Авшенюк, Я. Болюбаш, О. Ворожейкіна, Н. Лавриченко, Л. Кнодель, О. Коберник, О. Овчарук, Н. Побірченко, Л. Пуховська, А. Сбруєва та ін.), альтернативних напрямів у педагогіці країн зарубіжжя, а також Німеччини (Н. Абашкіна, О. Заболотна, О. Іонова, Т. Лякішева, В. Помелов та ін.), підготовки педагогічних кадрів у вищих навчальних закладах Німеччини (Л. Писарева, С. Титович, Т. Фур'єва, Т. Яркіна та ін.), досвіду Німеччини у розбудові освіти в історичному аспекті (О. Логвиненко, О. Локшина, О. Піскунов та ін.), шкільної соціалізації (Ю. Коваленко, В. Малінін, М. Соколова, Л. Чулкова та ін.). Внеском у розроблення проблеми професійної соціалізації молоді стали праці німецьких дослідників, таких як: А. Бам, Г. Вурцбахер, П. Гроскурт, Х. Егерт, Б. Кершнер, К. Корнеліус, В. Лемперт, К. Люшер, В. Хайнц, У. Шлотман та ін.

Аналіз наукових джерел засвідчує багатоаспектність порушеної проблеми та водночас дає підстави констатувати, що, незважаючи на наявність праць, які стосуються окремих аспектів соціалізації та освіти у

ФРН, питання професійної соціалізації фахівців технічного профілю у вищих навчальних закладах цієї країни ще не стало предметом наукового аналізу й надбанням національної педагогіки. Вивчення наукових робіт висвітлює наявність *суперечностей між*:

- необхідністю вивчення і систематизації німецького досвіду в обґрунтуванні процесу професійної соціалізації фахівців технічного профілю у ВНЗ Німеччини та нестачею досліджень з цієї тематики в Україні;

- офіційно заявленими пріоритетами сучасної освіти (створення умов для розвитку і самореалізації особистості, переходу від навчання до професійної діяльності) та недостатньою розробленістю механізмів їх реалізації;

- необхідністю забезпечення умов для освіти впродовж життя та відсутністю таких умов для фахівців технічного профілю у навчальних закладах.

Актуальність теми, недостатній рівень її наукової розробленості та необхідність розв'язання вказаних суперечностей зумовили вибір теми дослідження – **«Професійна соціалізація фахівців технічного профілю у вищих навчальних закладах ФРН»**.

**Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами.** Тема дослідження є складовою наукової теми Лабораторії педагогічної компаративістики Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини «Інноваційний потенціал порівняльно-педагогічних досліджень для розвитку освіти в Україні» (державний реєстраційний номер 0111U009200). Тему дослідження затверджено вченою радою університету (протокол № 11 від 26 червня 2007 р.), узгоджено в Раді з координації наукових досліджень у галузі педагогіки і психології НАПН України (протокол № 9 від 27 листопада 2007 р.).

**Мета дослідження** – обґрунтувати організаційно-педагогічні засади

професійної соціалізації фахівців технічного профілю у вищих навчальних закладах ФРН, окреслити можливості використання позитивного німецького досвіду у вітчизняній освітній практиці.

Відповідно до теми та мети визначено такі **задачі дослідження**:

1. З'ясувати стан дослідженості проблеми та уточнити поняттєво-категоріальний апарат дослідження.
2. Визначити організаційні засади професійної соціалізації фахівців технічного профілю у вищих навчальних закладах Німеччини.
3. Обґрунтувати педагогічні засади професійної соціалізації фахівців технічного профілю у ФРН.
4. Розробити практичні рекомендації щодо використання позитивного німецького досвіду професійної соціалізації фахівців технічного профілю у вітчизняних ВНЗ.

*Об'єкт дослідження* – процес професійної підготовки студентів у вищих навчальних закладах ФРН.

*Предмет дослідження* – професійна соціалізація майбутніх фахівців технічного профілю в технічних університетах Німеччини.

Для досягнення поставленої мети і розв'язання визначених задач використовувався комплекс взаємопов'язаних та взаємодоповнюючих **методів дослідження**: *загальнонаукові теоретичні* – аналіз, синтез, порівняння та узагальнення, що дали змогу вивчити законодавчі документи та матеріали, що стосуються освітніх реформ у Німеччині, праці вітчизняних та зарубіжних науковців із досліджуваної проблеми і з'ясувати організаційно-педагогічні засади професійної соціалізації фахівців технічного профілю у ФРН; *конкретно-наукові* – *метод термінологічного аналізу*, що забезпечив розкриття сутності досліджуваних педагогічних понять; *типологічний та системно-структурний методи*, які дали змогу виокремити особливості діяльності вищих навчальних закладів Німеччини,

зокрема технічних університетів; *порівняльно-зіставний метод*, що допоміг виявити рівень професійної соціалізації фахівців технічного профілю у вищих навчальних закладах ФРН; *метод наукової екстраполяції*, що дав змогу спрогнозувати перспективи використання досвіду німецьких ВНЗ в організації професійної соціалізації українських фахівців технічного профілю.

*Хронологічні межі дослідження* охоплюють останнє десятиліття ХХ ст. – початок ХХІ ст. *Нижня хронологічна межа* визначається об'єднанням НДР і ФРН (1990), що заклало основи для комплексних трансформацій у галузі вищої освіти. 2011 р., що визначає *верхню хронологічну межу* дослідження, є роком узагальнення вимог до професійної соціалізації фахівців згідно з вимогами Німецької національної рамки кваліфікацій (2011). З метою визначення етапів дослідження професійної соціалізації фахівців у світовій педагогічній науці хронологічні межі було розширено до 50-х років ХХ ст., коли термін «професійна соціалізація» було введено до наукового обігу.

***Джерельну базу дослідження становлять:***

– міжнародні документи європейських організацій (Ради Європи, Європейського Союзу, ЮНЕСКО) з питань підготовки фахівців технічного профілю;

– німецькі офіційні документи, урядові постанови і матеріали з питань вищої освіти: закони, нормативні акти, постанови Федеративного Міністерства Освіти та Досліджень, документи засідань ректорів вищих навчальних закладів ФРН, конференцій та нарад земельних міністерств освіти і культури ФРН тощо;

– офіційні сайти німецьких університетів (Мюнхенського, Берлінського Дрезденського технічних університетів тощо) та відповідних бібліотек;

– фонди Національної бібліотеки України ім. В. І. Вернадського, Державної науково-педагогічної бібліотеки України ім. В. О. Сухомлинського, наукової бібліотеки Інституту педагогіки НАПН (м. Київ), бібліотеки УкрІНТІ, бібліотеки Інституту Гете в м. Київ;

– навчальні плани Берлінського, Клаустхальського, Мюнхенського технічних університетів та Коледжу хімії при Дармштадському університеті; наукові праці німецьких педагогів-спеціалістів із педагогічної освіти та професійної педагогіки;

– матеріали вітчизняної та зарубіжної науково-педагогічної періодики («Педагогіка і психологія», «Порівняльно-педагогічні студії», «Рідна школа», «Шлях освіти», «Deutsche Universitätszeitung», «Deutschland», «Pädagogik» та ін.).

**Наукова новизна одержаних результатів** полягає в тому, що:

– *вперше* обґрунтовано організаційно-педагогічні засади професійної соціалізації фахівців технічного профілю у вищих навчальних закладах ФРН: *організаційні* (модернізація програм підготовки фахівців, законів та законодавчих актів; запровадження дуальної системи підготовки фахівців; активізація академічної і професійної мобільності молоді; надання достатньої кількості навчальних місць; реалізація стратегії рівних освітніх можливостей; створення умов для освіти впродовж життя; відкриття освітніх ринків), *педагогічні* (відповідна структура навчальних планів, у яких здебільшого переважає відсоток професійно зорієнтованих предметів; збільшення питомої ваги практики, що сприяє закріпленню та вдосконаленню здобутих теоретичних знань; створення програм академічного та соціалізаційного рівня, спрямованих на модернізацію системи вищої освіти, зниження рівня безробіття, посилення міжнародних зв'язків у галузі вищої освіти; зв'язок теорії і практики у процесі підготовки фахівців технічного профілю, застосування компетентнісного підходу у вищій професійній освіті, упровадження концепції ключових кваліфікацій, затвердження ключових



компетенцій, орієнтація на соціальну та професійну компетентність); здійснено періодизацію реформування системи освіти Німеччини з 1990 до 2011 р. (I етап (1990–1996) – уніфікаційний; II етап (1997–2003) – модернізаційний; III етап (з 2004 р.) – стандартизаційний); визначено складові професійної соціалізації (академічна, практична, інформаційно-технологічна та мобільна);

– *уточнено* зміст ключових понять дослідження: «професійна соціалізація», «фахівець технічного профілю», «компетенція», «професійна компетентність»;

– *подальшого розвитку* набув аналіз інституційного і нормативно-правового забезпечення професійної соціалізації фахівців технічного профілю, зокрема, вищих спеціалізованих навчальних закладів та технічних університетів ФРН, у яких відбувається підготовка фахівців технічного профілю. До наукового обігу введено нові факти, ідеї і положення, що стосуються професійної соціалізації фахівців технічного профілю.

**Практичне значення одержаних результатів** полягає в тому, що практичні рекомендації щодо професійної соціалізації фахівців технічного профілю, розроблені на адміністративному, організаційному, змістовому та практичному рівнях, можуть бути використані у процесі модернізації вищої технічної освіти в Україні. Зібраний та проаналізований фактичний матеріал, теоретичні й практичні положення та висновки можуть бути застосовані під час розв'язання наукових та практичних завдань удосконалення національної системи освіти України, під час викладання курсів історії педагогіки, порівняльної педагогіки та педагогіки вищої школи; при написанні підручників, посібників, методичних рекомендацій для студентів, учителів, аспірантів та науковців.

Результати дослідження *впроваджено* у навчальний процес Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини

(довідка № 929/01 від 27 квітня 2012 р.), Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка (довідка № 50 від 28 травня 2012 р.), Київського національного транспортного університету (довідка № 2426/13 від 12 листопада 2012 р.), Уманського агротехнічного коледжу (довідка № 510 від 8 листопада 2012 р.).

**Апробація результатів дисертації.** Основні положення та результати дослідження були предметом виступів на науково-практичних конференціях та семінарах різного рівня: *міжнародних* – «Іноземна мова як фактор входження в міжнародний освітній простір» (Умань, 2007), «Сучасні тенденції розвитку освіти в Україні та за кордоном» (Горлівка, 2008), «Педагогіка вищої школи: методологія, теорія, технології» (Київ – Умань, 2008), «Актуальні питання соціально-педагогічної роботи в загальноосвітніх навчальних закладах» (Київ, 2009), «Розбудова освіти для суспільства знань: мова, полікультурність, особистість» (Умань, 2010), «Соціалізація особистості: культура, освітня політика, технології формування» (Суми, 2011), «Технологічний підхід у підготовці майбутніх учителів» (Умань, 2011), «Розвиток освітніх систем у глобальному вимірі: тенденції і прогнози» (Умань, 2011), «Основные парадигмы педагогики и психологии в XXI веке» (Харьков, 2011), «Міждисциплінарність як методологія гуманітарних наук: мова, освіта, культура» (Умань, 2012); *всеукраїнських* – «Розвиток порівняльної педагогіки в Україні: стан, проблеми і перспективи» (Умань, 2008, 2009), «Актуальні проблеми вітчизняної порівняльної педагогіки за умов євроінтеграційних процесів» (Ніжин, 2010), «Іншомовна освіта як засіб міжкультурного взаєморозуміння націй і народів» (Умань, 2011), «Педагогічна компаративістика – 2011: компаративістські підходи підтримки та розвитку обдарованості» (Київ, 2011), «Педагогічна компаративістика – 2012: аспект обдарованості (Трансформації в освіті зарубіжжя та український контекст)» (Київ, 2012); обговорювалися на засіданнях кафедри загальної

педагогіки, педагогіки вищої школи та управління, Лабораторії педагогічної компаративістики та кафедри практики іноземних мов Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини.

**Публікації.** Основні результати дослідження викладено у 18 одноосібних наукових публікаціях, з яких 6 відображають основні наукові результати дисертації, 12 – результати апробаційного характеру.

**Структура та обсяг дисертації.** Робота складається із вступу, трьох розділів, висновків до розділів, висновків, списку використаних джерел і додатків. Повний обсяг дисертації – 281 сторінка. Основний текст – 177 сторінок. Список використаних джерел охоплює 311 найменувань, з яких 146 – німецькою та англійською мовами. Дисертація містить 14 додатків на 68 сторінках.

# РОЗДІЛ 1

## ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ПРОФЕСІЙНОЇ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ФАХІВЦІВ ТЕХНІЧНОГО ПРОФІЛЮ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ ФРН

### 1.1. Стан розробленості проблеми професійної соціалізації фахівців технічного профілю у вищих навчальних закладах ФРН

Одним із основних завдань діяльності ЮНЕСКО є сприяння отриманню освіти впродовж життя всім, хто її потребує, адже саме освіта відіграє основну роль у становленні і розвитку особистості, економічному зростанні та зміцненні соціальних зв'язків, є важливим інструментом боротьби з бідністю та одним із найбільш пріоритетних напрямків соціальної політики в країнах Європи. Дедалі частіше освіту розглядають у контексті соціалізації, адже формування особистості та її розвиток у соціумі можуть бути успішними лише тоді, коли будуть враховані всі внутрішні та зовнішні чинники, які на неї впливають, їхні складні взаємозв'язки [9, с. 3].

Соціалізація як об'єктивний багатоаспектний процес відбувається у взаємодії особистості, що формується, із соціальним довкіллям. Ця взаємодія може мати як свідомий, цілеспрямований, так і спонтанний характер, відбуватися як на міжособистісному рівні, так і на рівні стосунків особи із суспільними інституціями [80, с. 150].

Варто зауважити, що загальна оцінка ситуації в освітній сфері різних європейських країн вказує на наявність деяких спільних тенденцій. Серед них – пролонгація періоду навчання та більш пізнє входження молоді на ринок праці. Це пов'язано із впливом низки чинників, основними з яких є:

– підвищення вимог щодо якості робочої сили на ринку праці (робота, яка нещодавно не вимагала високої кваліфікації, сьогодні, внаслідок необхідності освоєння технологічних нововведень, може передбачати наявність у виконавця певного сертифіката чи навіть диплома про вищу

освіту);

– використання стратегії подовженої освіти як засобу запобігання безробіттю, а, отже й соціальної ексклюзії [149].

Стрімкі зміни в усіх сферах життєдіяльності суспільства вимагають докорінних перетворень більшості традиційних освітніх практик. Пошук нових освітніх моделей пов'язаний перш за все зі створенням умов та можливостей для самовдосконалення людини протягом усього життя, розвитку її творчого потенціалу, підготовки до життя у світі праці, що безперервно змінюється й ускладнюється. Суспільство сьогодні вимагає від особистості мати якості, необхідні для того, щоб жити та працювати в ринкових умовах.

У Національній доктрині розвитку освіти серед пріоритетів державної політики в освітній галузі зазначається інтеграція української освіти до Європейського освітнього простору [97, с. 4].

Як відомо, освіта формує не людину взагалі, а людину в певному суспільстві і для цього суспільства. «Мета освіти в суспільстві не може бути адекватно зрозумілою, поки вона ізольована від зіткнення з конкретною ситуацією, до якої потрапляє та чи інша вікова група, і від соціального устрою, в якому вона формується» [86, с. 479]. Потреба в освіті може виникати для досягнення певного соціального статусу, життєвого успіху, а також як умова вільного розвитку незалежної творчої особистості. Процес освіти є соціальною дією, що визначає соціалізацію людини, усі її основні якості та характеристики. «Освіта проявляє себе як практика соціалізації та наступності поколінь. В умовах радикальної зміни ідеологічних переконань, соціальних уявлень, ідеалів і буття людей загалом саме освіта виконує стабілізуючу функцію і сприяє адаптації людини до нових умов» [75, с. 54].

Термін «соціалізація» має міждисциплінарний характер. Його розглядають в межах соціальної філософії, філософської антропології, культурології та аксіології. До нього звертаються соціальна психологія та педагогіка. Соціалізація належить до універсальних соціальних явищ,

пов'язаних із становленням людини та суспільства і, отже, притаманних будь-яким культурам. Тому це поняття відіграє роль загального підґрунтя для зіставлення та порівняння тих культур і країн, які їх уособлюють та їхніх педагогічних систем. У цьому полягає важливе методологічне значення цієї категорії для порівняльно-педагогічних досліджень [81, с. 4].

Беручи до уваги спрямованість та тематику досліджень, присвячених проблемі соціалізації, виділяємо періоди, протягом яких здійснювалися ці дослідження (див. додаток Б):

– I період (XVIII–XIX ст.) – вивчення людини як суб'єкта соціалізації; розробляються концепції соціалізації в руслі суб'єкт-суб'єктного підходу.

– II період (XIX–XX ст.) – вивчення соціалізації з метою перетворення дитини у добре пристосованого члена суспільства; «соціалізація» – сукупність взаєморозуміння, взаємостосунків у суспільстві, в які індивід вступає у процесі формування як особистість; «соціалізація» – процес «вростання особистості в культуру».

– III період (XX ст. – і дотепер) – посилення інтересу до проблеми особистості в сучасному соціумі, її соціалізації; вивчення ідентичності людини у трансформаційному суспільстві; осмислення соціалізації особистості в умовах формування інформаційного суспільства (соціологія); розгляд соціалізації з позиції її впливу на психіку людини, взаємозв'язку в ній біологічного та соціального (психологія); посилення уваги до проблем соціалізації учнівської та студентської молоді, зростання значення педагогіки соціалізації у шкільній та вищій освіті.

Термін «соціалізація» був запроваджений у наукову систему понять американським соціологом Ф. Гіддінгсом наприкінці XIX століття у праці «Теорія соціалізації» [216]. За Ф. Гіддінгсом, «соціалізація – процес розвитку соціальної природи людини» [140, с. 4]. Фундаментальні праці американських та західноєвропейських педагогів, психологів і соціологів, таких як Х. Бассет (H. Bassett), Т. Васт (T. Wyatt), С. Денхам (S. Denham) [195], Дж. Мід (G. Mead) [267], Т. Парсонс (T. Parsons) [273], Т. де Шарден [156]

розкривають суть процесу соціалізації та особливості його проходження.

Дж. Мід розробляв напрям у науці, який дістав назву символічного інтеракціонізму; він вважав центральним поняттям соціальної психології «міжіндивідуальну взаємодію». Сукупність процесів взаємодії, за Дж. Мідом, конститує суспільство й соціальний індивід [267].

Видатний французький учений, філософ і богослов Теяр де Шарден у своїй книзі «Феномен людини» вживає поняття соціалізації як одну з головних ідей космогенної теорії еволюції, віссю і вершиною якої є людський феномен [156, с. 61]. Соціалізація і персоналізація – це дві сходинки, які минає людство у русі і завдяки яким утворюється «духовний синтез» або «духовна єдність» (union difference) [156, с. 256]. Використовуючи поняття соціалізації, французький мислитель визначає перспективу поступової гуманізації людства шляхом віднайдення нових форм контакту і співробітництва між людьми, перетворення людського середовища, нових особистісних стосунків [127, с. 178–196].

У 1918 році вийшла у світ книга відомого німецького мислителя О. Шпенглера (O. Spengler) «Занепад Європи» (Der Untergang des Abendlandes), в якій автор викладає погляди на взаємодію особистості і культури, на взаємостосунки різноманітних культур, а також розглядає особливості цих процесів у європейському контексті. Саме він запропонував розглядати соціалізацію як процес «вростання особистості в культуру» [290].

Помітний доробок у галузі аналізу поняття соціалізації належить німецьким ученим. Сім'ю та школу як основні фактори соціалізації розглядають у своєму дослідженні вчені Г. Вурцбахер (G. Wurzbacher), У. Шлотман (U. Schlottmann) [311] та Т. Шарман (T. Scharmann) [284]. Дослідники Б. Дрінк (B. Drinck), С. Джобст (S. Jobst), К. Хурельман (K. Hurrelmann), В. Хьорнер (W. Hörner) [233; 235] аналізують походження, визначення, теорії та концепції трьох взаємопов'язаних понять: освіти, виховання та соціалізації. Соціалізація у професії вчителя стала предметом наукового пошуку Б. Гьоца (B. Götz) [217]. Взаємозв'язок між молоддю як

суб'єктом соціалізації та процесом соціалізації досліджують Ю. Екаріус (J. Ecarius), М. Ойленбах (M. Eulenbach), Т. Фукс (T. Fuchs) та К. Вальгенбах (K. Walgenbach) [203]. Німецькі науковці Х. Вайт (H. Veith) [304; 305], М. Грундман (M. Grundmann) [223], К. Йакоб (C. Jakob) [240], К. Мюлер (K. Mühler) [269], К. Німан (K. Niemann) [271], К. Дж. Тільман (K.-J. Tillmann) [298], характеризують соціалізацію з точки зору соціології та описують теорії соціалізації, фази соціалізації, дослідження процесу соціалізації.

Починаючи з 70-х років минулого століття, необхідність у педагогічному осмисленні соціалізації молоді стала помітно зростати також і в колишньому Радянському Союзі [81, с. 5]. Пов'язані з цим проблеми порушувались у наукових працях Н. Андреєнкової [4], Ю. Бабанського [6]. У своїх наукових працях І. Кон розглядає соціалізацію як процес засвоєння індивідом соціального досвіду, певної системи соціальних ролей і культур [70].

Чималий внесок у розробку питання соціалізації зробили сучасні російські вчені. Освіту й виховання як основні засоби соціалізації людини розглядають російські науковці В. Касьянов, Л. Ревенко, Н. Слепцов [141]. У посібнику «Соціалізація людини» А. Мудрик аналізує історію становлення соціалізації як сфери міждисциплінарних досліджень, характеризує провідні концепції соціалізації, розроблені вітчизняними та зарубіжними вченими [93]. У монографії С. Ліхачової досліджуються особливості соціалізації вихованців та випускників інтернатів в умовах трансформації суспільства [83]. Білоруська дослідниця Л. Шумська у своїй праці акцентує увагу на особливостях соціалізації студентської молоді Білорусії, проводить теоретичний аналіз категорії «соціалізації» та виявляє основні сфери міжособистісної взаємодії студентів і характер їхнього впливу на процес соціалізації [159].

Різні аспекти проходження процесу соціалізації є предметом вивчення сучасних дослідників Росії, провідне місце серед яких належить таким



ученим, як О. Василенко (соціалізація студентської молоді в освітньому процесі) [32], О. Дмитрієва (соціалізація особистості студента в освітньому просторі ВНЗ) [46], І. Кареліна (соціалізація студентської молоді) [59], О. Процаковська (соціалізація школярів сучасної Росії) [114], Е. Разумовська (зміст і методика соціалізації студентської молоді у професійній туристичній освіті) [117], Ю. Руденська (теоретико-методологічні основи соціологічного аналізу інтеграційної моделі соціалізації особистості) [123], А. Яковлева (соціалізація школярів та студентів) [162], Т. Якуба (соціалізація особистості через засвоєння когнітивно-логічної моделі професійних категорій у соціальному інституті освіти) [163].

Наближення сучасної української освітньої системи до світових стандартів актуалізувало дослідження українських науковців у галузі соціалізації учнівської та студентської молоді. Зазначену проблему вивчали А. Капська [58], М. Лукашевич [85], В. Москаленко [90]. Великий інтерес для нашого дослідження становить праця Н. Лавриченко «Педагогіка соціалізації», в якій авторка аналізує педагогічний зміст і структуру процесу соціалізації молоді, його місце і роль у системі завдань середньої школи, проводить порівняльне дослідження особливостей шкільної соціалізації у провідних країнах Західної Європи, і Німеччині зокрема [80].

Вагомою та значущою для нас є робота О. Заболотної «Американський досвід шкільної соціалізації: спостереження і роздуми». У ній ідеться про утвердження гуманістичних засад і особистісних взаємин у шкільних колективах, дотримання принципу полікультурності у шкільній соціалізації, реалізацію особистісно зорієнтованого підходу до соціалізації обдарованих дітей та дітей з особливими потребами, підготовку молоді до життя і діяльності в інформаційному суспільстві, здійснення гендерної та професійно-рольової соціалізації школярів, партнерську взаємодію школи, сім'ї та виробничих структур у соціалізації молоді [49].

Останнім часом в Україні були захищені докторські дисертації, автори яких досліджують педагогічні процеси і явища, пов'язані із соціалізацією

молоді. У дисертації Г. Лактіонової вивчено педагогічні проблеми соціалізації жіночої молоді в умовах великого міста [82]. Наукове дослідження Н. Лавриченко стосується педагогічних основ соціалізації учнівської молоді в країнах Західної Європи [81]. Дисертація І. Рогальської присвячена дослідженню проблеми соціалізації особистості у дошкільному дитинстві [122]. Практична цінність таких наукових праць полягає у науковому осмисленні досягнень педагогічної думки західноєвропейських країн, США та України, виявленні та характеристиці провідних концепцій освіти й відповідних педагогічних технологій, які можуть бути запроваджені в освітніх закладах України.

Окремі аспекти соціалізації учнів у ході шкільного навчально-виховного процесу досліджено у кандидатських дисертаціях О. Заболотної (соціалізація учнівської молоді в загальноосвітніх та альтернативних закладах середньої освіти у США) [48], І. Корсун (соціалізація старшокласників у сфері вільного часу) [73], В. Скрипки (соціалізація учнівської молоді в умовах розбудови національної школи) [136], І. Шоробури (соціалізація старшокласників засобами гуманітарних предметів) [158].

Педагогічні особливості соціалізації дітей та молоді в умовах локальних соціально-культурних і педагогічних осередків вивчали Ж. Баб'як (діагностика соціально-виховного процесу як умова соціалізації студента вищого навчального закладу) [7], Л. Боса (соціалізація української молоді кінця ХІХ – початку ХХІ століття) [29], О. Вишневська (педагогічні умови формування ділової культури студентів бізнес-коледжу в системі соціалізації особистості) [35], С. Дибя (педагогічні умови соціалізації учнівської молоді в скаутських організаціях) [45], Ю. Загородній (педагогічні умови політичної соціалізації студентської молоді в умовах великого промислового міста) [50], В. Іванов (педагогічні умови соціалізації міських старшокласників) [56], С. Курінна (особливості соціалізації дітей шести-семи років у різних умовах життєдіяльності) [78], Ю. Парунова (соціалізація особистості в умовах трансформаційних процесів сучасного суспільства) [103], І. Печенко

(соціалізація дітей в умовах сільських навчально-виховних комплексів) [106], Е. Полатай (формування культури мовлення студентів філологічних факультетів як умова їхньої соціалізації) [107], Р. Пріма (соціалізація особистості молодшого школяра засобами родинно-побутової звичаєвості) [110], В. Рютін (педагогічні умови соціалізації військовослужбовців строкової служби збройних сил України) [124], С. Савченко (науково-теоретичні засади соціалізації студентської молоді в позанавчальній діяльності в умовах регіонального освітнього простору) [125], С. Чернета (організаційно-педагогічні умови соціалізації підлітків у неформальних молодіжних об'єднаннях) [155], Н. Юрій (політична соціалізація молоді в умовах трансформації суспільства: порівняльний аналіз міжнародного і українського досвіду) [161], О. Яременко (педагогічні чинники соціалізації молоді країн Бенілюксу у структурі екокультурної діяльності) [164].

Вищі навчальні заклади пропонують широкий спектр спеціальностей для оволодіння майбутніми фахівцями професією, тому їх можна віднести до закладів професійної освіти. Серед європейських та американських дослідників нам не вдалося знайти великої кількості дослідників, сферою наукових інтересів яких є професійна освіта. Лектор відділу освіти дорослих в університеті Саррею П. Джарвіс (P. Jarvis) робить огляд цілей навчання, навчальних планів, методів оцінювання та концепцій в освіті [241]. Аналітичний опис освітніх систем усіх європейських країн виконує у своєму дослідженні В. Хьорнер (W. Hörner) [234]. Особливості професійно-технічної та вищої освіти в міжнародному контексті розглядають вчені Ф. Раунер (F. Rauner), Р. Маклін (R. Maclean) [280] та Дж. Сمارт (J. Smart) [289].

Значний внесок у розробку проблеми функціонування професійної освіти зробили німецькі дослідники: У. Грабовські (U. Grabowski) [219], А. Ліпсмаєр (A. Lipsmeier) [256–258], Г. Петцольд (H. Pätzold) [274–275], С. Рейнхардт (S. Reinhardt) [282], К. Фюр (C. Führ) [211–212], – які досліджують передачу професійної компетентності та розвиток кваліфікацій та компетенцій у сфері професійної освіти, дидактичні принципи

професійно-технічної освіти. Науковець Х. Бірман (H. Biermann) визначає можливості професійного працевлаштування у змінних умовах навколишнього середовища [184]. Вплив школи як основної інституції освіти та виховання на визначення професійного спрямування розглядають Х. Калерт (H. Kahlert), Дж. Мансель (J. Mansel) [243]. Німецький дослідник Р. Тіппельт (R. Tippelt) акцентує увагу на важливості та особливостях підвищення кваліфікації дорослими у ФРН [299–302]. Науковці А. Нольман (A. Nollmann) [272], Е. Мертен (E. Meerten), А. Мілолаца (A. Milolaza) та С. Шіллер (S. Schiller) [287] займаються аналізом німецьких кваліфікаційних рамок на основі європейських кваліфікаційних рамок у межах системи професійної освіти.

Педагогічна скарбниця України також характеризується значним здобутком досліджень із питань професійної освіти в Україні та Німеччині, які висвітлені такими вітчизняними вченими, як Н. Абашкіна [2], Т. Десятов [44], А. Кудін [76], М. Кущинський [79], Н. Ничкало [96], Л. Пуховська [116]. Наукова праця російських науковців Ф. Апіш, Х. Даурової зосереджена на теоретичних питаннях розвитку системи вищої та професійно-технічної системи освіти сучасної Німеччини [5]. Дослідження Б. Омеляненка спрямоване на вивчення особливостей професійно-технічної освіти у зарубіжних країнах [101]. Цікавою з точки зору підготовки фахівців у межах професійної освіти є монографія Л. Отрощенко, в якій охарактеризовано теоретико-методологічні основи організації професійного навчання та досліджено механізми формування та розвитку професійної компетенції фахівців зовнішньоекономічного профілю у вищих навчальних закладах Німеччини [102].

Грунтовними є дослідження українських та російських науковців, що розкривають проблему становлення та розвитку професійної освіти Німеччини. Так, були захищені дисертації, які відображають стан професійної освіти Німеччини на різних етапах, особливості і якість підготовки фахівців у Німеччині, таких учених, як Т. Вакуленко (становлення

і розвиток системи підвищення кваліфікації вчителів Німеччини) [30], Н. Воробйова (професійно-технічна освіта в Німеччині) [36], В. Гаманюк (система підготовки педагогічних кадрів та підвищення їх кваліфікації у Німеччині) [37], О. Зверева (професійна туристична освіта у Федеративній Республіці Німеччина) [53], Н. Козак (дидактичні основи професійної підготовки майбутніх учителів у ФРН (друга половина XVIII – кінець XX ст.)) [67], Е. Марчук (початкова професійна освіта в Німеччині на сучасному етапі) [88], Л. Сакун (система підготовки кадрів для сфери туризму в Німеччині) [126], С. Синенко (розвиток післядипломної педагогічної освіти в країнах Західної Європи (Англія, Франція, Німеччина)) [133], Д. Торопова (забезпечення якості професійної освіти в Німеччині) [148], А. Турчина (підготовка вчителів для закладів професійної освіти у Німеччині) [150], Г. Федотової (розвиток дуальної форми професійної освіти : досвід ФРН і Росії) [152]. Значний інтерес становить дисертаційне дослідження Н. Абашкіної «Розвиток професійної освіти в Німеччині (кінець XIX–XX ст.)», у якому досліджуються соціально-педагогічні принципи розвитку професійної освіти Німеччини, що зумовлюють загальний механізм її реалізації та функціонування як цілісної системи, гарантуючи підготовку висококваліфікованих компетентних фахівців [1].

У документах Ради Європи робиться основний акцент на моральному і громадянському вихованні, створенні сприятливих умов для духовного розвитку індивіда протягом усього життя і, таким чином, його соціалізації. Експерти з питань освіти вважають, що знання й навички, які одержує молодь під час навчання, «повинні формувати не тільки її професійну, але й, у більш широкому сенсі, життєву компетенцію, адже динаміка ринку праці є настільки високою, що жодна кваліфікація не може розглядатися як універсальний соціальний капітал» [149]. За таких умов зростає значення професійної соціалізації молоді, що привертає увагу науковців, які досліджують питання формування особистості у процесі взаємодії із

соціальним середовищем.

Розкриттю поняття «професійна соціалізація», як складової загального поняття «соціалізація», присвячено не так багато досліджень зарубіжних учених. Американські науковці І. Вайс (I. Weiss), Дж. Рем (J. Ram), А. Кнаан (A. Spaan), Р. Ландау (R. Landau) [254] досліджують професійну соціалізацію у межах навчальних програм зі спеціальності «Соціальна робота» студентів США та Ізраїлю [307]. Вартою уваги є робота Д. Даніельсон (D. Danielson), яка є спробою дослідити відношення між професійною соціалізацією, здатністю критично мислити, характером навчальної підготовки та ефектом, який можуть мати певні демографічні чинники на студентів-медиків [192]. Різницю між професійною соціалізацією чоловіків та жінок, які мають стати кандидатами наук зі спеціальності «Компютерні науки», досліджує М. Бартон (M. Burton) [190].

Однією з перших теоретичних праць німецькою мовою стосовно професійної соціалізації стала монографія К. Люшера (K. Lüscher) «Процес професійної соціалізації» [275], у якій було досліджено окремі аспекти професійної соціалізації у школі і ВНЗ як основних соціалізаційних інституціях. Окрім заохочення до теоретичної дискусії, автор прагне ознайомити читачів Німеччини із американськими підходами до розуміння професійної соціалізації. Німецький науковець Б. Кершнер (B. Kerschner) у своєму дослідженні «Професійна соціалізація у трансформаційних суспільствах – приклад 5 нових федеральних земель» поряд із теоретичним обґрунтуванням теорій соціалізації та трансформації аналізує розвиток професійної соціалізації у п'яти нових федеральних землях після 1990 року, порівнюючи професійну соціалізацію у НДР та ФРН [246]. Дослідники А. Бам (A. Bammé), Х. Егерт (H. Eggert), В. Лемперт (W. Lempert) [171–172], П. Гроскурт (P. Groskurth) [221–222], К. Корнеліус (C. Cornelius) [191], В. Хайнц (W. Heinz) [229] розглядають професійну соціалізацію у поєднанні з вибором професії та впливом професії на розвиток особистості. Теоретичним вивченням професійної підготовки та професійної соціалізації

учнів гімназій займається Х. Фрех (H. Frech) [208]. Учені У. Ланге (U. Lange), К. Харні (K. Harney), С. Ран (S. Rahn) та Х. Штаховські (H. Stachowski ) у розробленому ними підручнику надають інформацію щодо етапів професійної соціалізації у процесі життя. Завдяки огляду стану розроблення дослідження, а також завдань дослідження, пропонуються скорочені оригінальні статті, що в науковій літературі становлять теоретичну основу проблеми [255].

Теоретичні та практичні аспекти поняття «соціалізація» та «професійна соціалізація», висвітлені у працях німецьких дослідників, педагогів та соціологів, є цінним джерелом для осмислення та творчого запозичення позитивних надбань в умовах формування єдиного освітнього простору. Вивчення основ професійної соціалізації молоді у закладах професійної освіти Німеччини дає можливість глибше усвідомити аналогічні проблеми вітчизняної вищої школи та підвищити ефективність української педагогічної науки і практики.

В умовах становлення в Україні системи освіти, яка б задовольняла потреби суспільства та відповідала світовим стандартам підготовки фахівців, відбувається зосередження суспільної уваги на соціальній сфері, на розв'язанні проблем, пов'язаних із розвитком людини. Як шкільна, так і вища освіта має реагувати на соціальні перетворення та адаптуватися до змін у соціальних пріоритетах. Власне, пов'язані з цим питання порушуються у новітній концепції загальної середньої освіти в Україні, де особлива увага звертається на необхідності підвищення потенціалу шкільної освіти щодо забезпечення соціального розвитку учнів, надання їм достатньої життєвої компетентності. Підіймаються питання щодо професійної соціалізації молоді, але, на жаль, вони не зовсім реалізуються на практиці.

Відтак особливого значення набуває вивчення і використання зарубіжного досвіду організації освіти та професійної соціалізації. У цьому контексті значний інтерес для України становить досвід Німеччини, де питання функціонування закладів вищої освіти, виховання та соціалізації

молоді мають давню історію та багаті традиції. Тому у своєму дослідженні зосереджуємося на професійній соціалізації фахівців у Федеративній Республіці Німеччини, адже саме там цей процес відбувається ефективно і має позитивний результат.

Українська педагогічна спадщина не є багатою на дослідження, присвячені проблемам професійної соціалізації. Лише науковці Р. Серьожникова, І. Сидоренко, Н. Пархоменко та Л. Яковицька розглядають це поняття у своїх наукових працях, які спрямовані на досягнення педагогічного змісту категорії професійної соціалізації, розкриття її значення для розвитку педагогічної науки і практики [131; 132].

Таким чином, дослідження питання професійної соціалізації фахівців технічного профілю саме у вищих навчальних закладах Німеччини не було предметом спеціальних педагогічних розвідок. Окремих аспектів проблеми торкається лише М. Зверева у своєму дослідженні «Професійна соціалізація учнів середніх загальноосвітніх шкіл Франції» [52] та Л. Отрощенко у науковій праці «Формування професійної компетентності майбутніх фахівців зовнішньоекономічного профілю у вищій освіті Німеччини» [102].

Дещо іншою є ситуація в російській педагогічній науці. Дослідженням проблеми професійної соціалізації займаються такі сучасні російські педагоги, як А. Валеєва (професійна соціалізація сучасної російської студентської молоді в технічних ВНЗ) [31], Ю. Каблінова (професійна соціалізація студентської молоді: мотиваційна структура процесу) [57], Е. Студенікіна (професійна соціалізація студентів у ВНЗ: умови і процеси реалізації функції) [144].

У результаті детального вивчення та аналізу праць українських, російських, американських, західноєвропейських та німецьких учених зокрема, нами було встановлено, що всі дослідження, які стосуються професійної соціалізації фахівців технічного профілю у вищих навчальних закладах Німеччини можна згрупувати за напрямками (див. додаток В):

– загальне трактування поняття соціалізація (Н. Андрєєнкова,



Ж. Баб'як, Х. Бассет, Л. Боса, Х. Вайт, О. Василенко, Т. Ваєт, Г. Вурцбахер, О. Вишневська, М. Грундман, Б. Гьоц, С. Денхам, С. Джобст, С. Диба, О. Дмитрієва, Б. Дрінк, О. Заболотна, Ю. Загородній, В. Іванов, К. Йакоб, І. Кареліна, В. Касьянов, А. Капська, І. Кон, І. Корсун, С. Курінна, Н. Лавриченко, Г. Лактіонова, С. Ліхачова, Дж. Мід, В. Москаленко, А. Мудрик, К. Мюлер, К. Німан, Е. Разумовська, Л. Ревенко, Ю. Руденська, В. Рютін, С. Савченко, В. Скрипка, Н. Слепцов, Т. Парсонс, Ю. Парунова, І. Печенко, Е. Полатай, Р. Пріма, О. Процаковська, К.-Дж. Тільман, В. Хайнц, К. Хурельман, В. Хьорнер, С. Чернета, Т. де Шарден, У. Шлотман, І. Шоробура, Л. Шумська, Н. Юрій, А. Яковлева, Т. Якуба, О. Яременко);

– засади існування та функціонування професійної освіти (Н. Абашкіна, Ф. Апіш, Х. Бірман, Т. Вакуленко, Н. Воробйов, Г. Вурцбахер, В. Гаманюк, У. Грабовскі, Х. Даурова, Т. Десятов, П. Джарвіс, Х. Калерт, Ю. Коваленко, Н. Козак, А. Кудін, А. Ліпсмаєр, Р. Маклін, Дж. Мансель, Е. Марчук, Е. Мертен, А. Мілолаца, Н. Ничкало, А. Нольман, Б. Омельяненко, Г. Петцольд, Л. Пуховська, Ф. Раунер, Л. Сакун, Дж. Смарт, С. Синенко, Р. Тіпельт, Д. Торопов, А. Турчин, Г. Федотова, К. Фукс-Рехлін, К. Фюр, В. Хьорнер, Е. Шайн, С. Шіллер, У. Шлотман);

– теоретичні аспекти професійної соціалізації (А. Бамм, Г. Брандт, Х. Егерт, У. Ланге, В. Лемперт, К. Люшер, Н. Пархоменко, С. Ран, Р. Серьожникова, І. Сидоренко, К. Харні, Х. Штаховскі, Л. Яковицька);

– практичні аспекти професійної соціалізації (М. Бартон, І. Вайс, А. Валєєва, Д. Даніельсон, П. Гроскурт, М. Зверева, Ю. Каблінова, Б. Кершнер, А. Кнаан, К. Кнаєр, К. Корнеліус, Р. Ландау, Г. Петцольд, Дж. Рем, Е. Студенікіна, Р. Тіпельт, В. Хайнц).

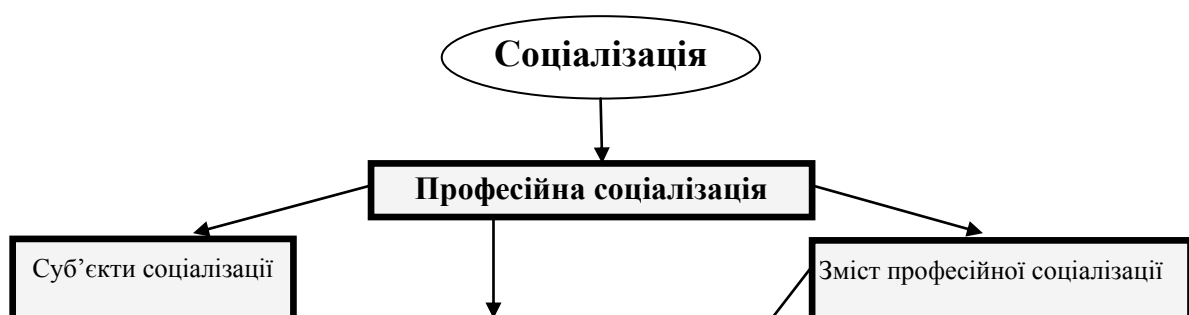
Проте, незважаючи на різнорівневість тематики наукових робіт, не виявлено комплексного дослідження проблеми професійної соціалізації фахівців технічного профілю у ФРН у працях вітчизняних та зарубіжних науковців.

## 1.2. Поняттєво-категоріальний апарат дослідження проблеми професійної соціалізації фахівців у вищих навчальних закладах ФРН

Сучасні інтеграційні процеси стають стимулом до посилення соціалізуючих аспектів діяльності європейських інституцій освіти. Теоретичне осмислення соціалізації як складової педагогічного процесу, вивчення форм, методів, засобів її практичної реалізації як педагогічної мети все частіше стають предметом наукових розвідок. І в зарубіжній, і у вітчизняній педагогічній практиці проблема професійної соціалізації як важливої мети і складової педагогічного процесу набуває все більшої актуальності [80, с. 16].

Ключовою проблемою суспільного розвитку є гармонізація відносин суспільства з кожною окремо взятою особистістю, тобто її соціалізація. Сьогодні існує ціла низка тлумачень поняття «соціалізація», «професійна соціалізація», адже це доволі складні і багатоаспектні процеси (див. додаток Д, Е). Соціалізацію можна розглядати з трьох точок зору: філософського, психологічного й педагогічного. Нас цікавить саме педагогічний напрям феномену соціалізації та професійна соціалізація, що тісно пов'язані з системою вищої освіти. У дослідженні вважаємо за необхідне з'ясувати сутність термінів «соціалізація» та «професійна соціалізація» в інтерпретації українських та німецьких учених, проаналізувати значення поняття «фахівець технічного профілю», дослідити роль професійної соціалізації фахівців технічного профілю в умовах навчання у вищих навчальних закладах ФРН.

Розглядаємо професійну соціалізацію як суспільний процес у взаємозв'язку з такими параметрами (див. рис. 1.2.1).



### **Рис. 1.2.1. Зв'язки поняття «професійна соціалізація молоді»**

У 60-ті роки соціалізацію розуміли як входження в соціальне середовище шляхом пристосування до нього. У 70-ті роки вчені І. Кон і В. Ольшанський визначали соціалізацію як «процес, у ході якого людська особистість з певними особистісними задатками набуває якостей, необхідних їй для життєдіяльності» [153, с. 350].

С. Савченко у своєму дослідженні трактує соціалізацію як:

- багатofакторний процес набуття індивідом якостей, спрямованість яких визначається конкретною соціальною ситуацією;
- явище, сутнісні характеристики якого забезпечують суб'єкт-суб'єктну єдність особистості, що виражається в одночасному засвоєнні й відтворенні соціальних цінностей і норм;
- соціокультурний феномен, який має незмінні психологічні механізми, неповторні у контексті становлення конкретної особистості;
- рушійну силу, що активізує процеси самоперетворення, які відбуваються на фоні змін соціокультурного середовища;
- соціально-педагогічне поняття, яке відображає хід соціального формування особистості в конкретному соціокультурному середовищі;

– процес соціальної ідентифікації типу особистості, який, на відміну від виховання, формує духовний світ людини [125, с. 12].

За Українським педагогічним словником, «соціалізація – це процес залучення індивіда до системи суспільних відносин, формування його соціального досвіду, становлення й розвитку як цілісної особистості» [151, с. 145]. У педагогічному енциклопедичному словнику поняття «соціалізація» визначається як розвиток людини протягом усього життя у процесі засвоєння і відтворення культури суспільства [104, с. 266].

Дискусія з приводу поняття «соціалізація» у Німеччині розпочалась у 60-х роках ХХ століття внаслідок суспільних змін у системі навчання і виховання. Соціалізацію як основний термін суспільствознавства вчені Д. Гойлен (D. Geulen) і К. Хурельман (K. Hurrelmann) у 80-х роках ХХ століття тлумачили як «процес виникнення і розвитку особистості у взаємодії з соціальним і матеріальним навколишнім середовищем» [214, с. 146]. Таке формулювання поняття соціалізації має на увазі залежність індивіда від навколишнього світу, коли діють такі аспекти:

1) соціалізація – це проактивний процес пристосування особистості до навколишнього середовища;

2) соціалізація – це процес, що відбувається протягом усього життя;

3) соціалізація – це кризовий процес, адже є незалежним від конфліктів, а певні події в житті особистості вимагають нових умов пристосування [283, с. 496].

Освітнє, суспільне і професійне середовище беруть активну участь у процесі соціалізації, взаємодіють для успішної соціалізації людини і сприяють самосоціалізації [262, с. 31]. Певні групи, люди чи інституції, що в рамках соціалізаційного процесу впливають на розвиток особистості, є інституціями соціалізації (сім'я, дитячий садок, школа, група ровесників, засоби масової інформації) [169, с. 118]. Складовою частиною визначення «соціалізація» виступає поняття «особистість», що є специфічно

організованою системою ознак, якостей і компетенцій, які мають біологічну основу і виникають у результаті виконання життєвих завдань. Під розвитком особистості розуміють «зміну суттєвих елементів цієї системи впродовж життя» [235, с. 502].

Учений Г. Візведе (G. Wiswede) визначає соціалізацію як соціальний процес, під час якого суспільні знання набуваються завдяки трьом різним чинникам:

- 1) соціальному змісту (вчення про норми, уявлення про цінності, соціальні ролі, готовність до співпраці, соціальні компетенції);
- 2) соціальному посередництву (через вплив соціалізуючих інстанцій: рідного дому, однолітків, знайомих, закладів освіти);
- 3) соціальним орієнтирам (вироблені в навчальному процесі позитивні і негативні рішення та відповідна поведінка) [310, с. 137].

У сучасних дослідженнях німецьких науковців побутує визначення, що соціалізація – це процес виникнення і розвитку особистості залежно від постійно змінних умов навколишнього середовища. Але соціалізацію розуміють не лише як односторонній процес взаємодії індивіда з навколишнім середовищем, а й як набуття індивідом соціального досвіду. Підґрунтям соціалізації є навчальний процес, що має професійно зорієнтовану педагогічну дію на особистість [210, с. 80].

З огляду на вищезазначені визначення, на нашу думку, найбільш влучно термін «соціалізація» можна тлумачити як процес залучення індивіда до системи суспільних відносин та взаємодії із соціальним і матеріальним навколишнім середовищем, унаслідок чого відбувається формування соціального досвіду індивіда, його становлення й розвиток як цілісної особистості.

Дуже часто соціалізацію ототожнюють із процесом виховання. Розглядаючи співвідношення виховання і соціалізації особистості, багато хто з науковців вважає, що виховання є особливим способом і формою

соціалізації, а саме процесом цілеспрямованої і свідомо контрольованої соціалізації [80, с. 57; 94]. Австралійський теоретик К. Харрис, аналізуючи поняття виховання, зауважує, що у власному розумінні слова воно означає саме соціалізацію особистості, натомість виховання у широкому розумінні слова передбачає найповніший пізнавальний та інструментальний розвиток особистості [226, с. 6]. Українська дослідниця Л. Аза розглядає процес виховання у взаємозв'язку із соціалізацією особистості. На думку вченої, діяльним агентом соціалізації може бути соціальна інституція, окрема людина або ж усе суспільство як цілісний організм [3, с. 100]. Таким чином, можемо констатувати певний взаємозв'язок процесів виховання та соціалізації.

Самовдосконалення та самореалізація особистості також відбувається завдяки соціалізації, що, в свою чергу, впливає на відродження суспільства. З одного боку, соціалізація передбачає засвоєння індивідом соціального досвіду, адаптацію до соціального середовища, засвоєння його традицій, норм і цінностей, а з іншого – це активна діяльність, входження до соціального середовища.

Існують різні теорії соціалізації в інтерпретації німецьких учених, їх об'єднує те, що в їхній основі лежать стосунки між людиною і навколишнім середовищем. Сучасні теорії соціалізації відображають знання суб'єктів суспільства, які реалізують свої можливості розвитку у власній діяльності. Звичайно, соціалізація у сучасному суспільстві відбувається зовсім по-іншому, ніж це було раніше. Сьогодні, на думку дослідників, це не більше, ніж «залежне від походження пристосування до життєвого середовища у традиційному суспільстві» [305, с. 1]. У той час як онтогенез сприймають як суспільно визначений, залежний від діяльності процес розвитку, теорія соціалізації являє собою «...системний зв'язок між формами освіти особистості, модальності соціальної координації дій та механізмів репродукції суспільних систем. Соціалізація тісно пов'язана із суспільним

процесом модернізації» [305, с. 1].

Дослідження соціалізації зосереджені на поясненні та емпіричному аналізі соціальних процесів, що сприяють формуванню та зміні особистості. В останні декілька десятиліть термін «соціалізація» пройшов багато трансформацій. Теорії початкової соціалізації та інтерналізації норм і цінностей у дитинстві та молодості втрачають свою важливість, тоді як соціалізацію розуміють нині як життєвий процес набуття соціального, культурного та матеріального досвіду завдяки діяльності, що набуває характеру самосоціалізації [230, с. 483].

Перебуваючи у світі соціальних відносин, кожна людина стає не лише об'єктом, а й суб'єктом соціалізації, який засвоює соціальні норми і культурні цінності, виявляючи активність, саморозвиваючись і самореалізуючись у суспільстві. Суб'єктом соціалізації людина стає об'єктивно, бо протягом усього життя на кожній черговій сходинці перед нею постають завдання, для розв'язання яких вона діє більш або менш усвідомлено, ставить перед собою відповідні цілі, тобто проявляє свою суб'єктність і суб'єктивність.

Багато науковців упевнені, що заклади освіти навчають у процесі реалізації цілей навчання, викладених у навчальних програмах і планах. Соціалізаційні ж процеси, як стверджує Д. Гойлен, дійсно відбуваються в освітніх закладах, але вони є не лише метою, а так званою прихованою частиною навчання [213, с. 53]. Соціалізація дитини в освітніх закладах відбувається частково, тобто ефект закладів освіти обмежується, тому що вони є лише частиною щоденної реальності, яка є важливою для соціалізації. Таку ситуацію вчений називає проблемою обмеження освітніх закладів [213, с. 54].

Учені виокремлюють декілька етапів процесу соціалізації, що представлені у таблиці 1.2.1.

### Вікові етапи процесу соціалізації

Вікові етапи	Опис періоду життєдіяльності
Раннє дитинство (0–4 роки)	Вступ до дитячого садка
Дитинство (5–12 років)	Вступ до школи
Юнацький вік (13–27 років)	Закінчення школи, вступ до професійного навчання
Дорослість (27–65 років)	Вступ до професійної діяльності, заснування власного домоволодіння, одруження/розлучення, створення сім'ї
Старість (65–)	Звільнення з роботи

[298, с. 43].

Деякою мірою можна умовно вирізнити три групи завдань, які вирішує людина на кожному етапі соціалізації:

– природно-культурні завдання – досягнення певного рівня фізичного і сексуального розвитку. На кожному віковому етапі людині необхідно досягти певного ступеня пізнання тілесного канону, властивого тій культурі, в якій вона живе; засвоїти елементи етикету, символіки, кінетичної мови, пов'язані з тілом і статевою поведінкою; розвинути і реалізувати фізичні і сексуальні задатки; вести здоровий спосіб життя, адекватний статі і вікові; перебудувати самоставлення до життя, стиль життя відповідно до статево-вікових та індивідуальних можливостей;

– соціально-культурні завдання – пізнавальні, морально-етичні, ціннісно-сміслові – специфічні для кожного вікового етапу в конкретному соціумі в певний період історії. Ці завдання об'єктивно визначаються суспільством у цілому, а також етнорегіональними особливостями і найближчим оточенням людини;

– соціально-психологічні завдання – це становлення самоусвідомлення особистості, її самовизначення в актуальному житті і на перспективу, самореалізація і самоствердження, які на кожному віковому етапі мають специфічний зміст і способи їх вирішення.



Реалізація завдань трьох вищеназваних груп є об'єктивною необхідністю для розвитку людини. Невирішеність певної групи завдань призводить до неповноти соціалізації людини. Можливий варіант, коли те або інше завдання, не вирішене в певному віці, зовні не позначається на соціалізації особистості, але через певний проміжок часу воно «виринає», що призводить до невмотивованих вчинків і рішень, до дефектів соціалізації.

Процеси соціалізації в кожному суспільстві мають багаторівневий і багатоаспектний характер. Чим складнішим і відкритішим стає суспільство, тим, відповідно, більшої складності набувають зміст і форми реалізації цих процесів, а, отже, і завдання інституцій освіти, виховання та соціалізації молоді [80, с. 56]. У сучасному суспільстві ці процеси мають свою специфіку, що пов'язана з особливостями соціальної структури і мобільності.

Учені виділяють декілька аспектів соціалізації (див. табл. 1.2.2).

*Таблиця 1.2.2*

### **Аспекти соціалізації**

Біологічні аспекти	Пов'язані з генетичними особливостями індивіда та впливом природного середовища, безпосередньо стосуються здоров'я молодого покоління, отже, створюють основу для взаємодії всієї сукупності інших чинників
Психологічний аспект	Соціалізація – це формування поглядів, установок, переконань, самооцінки. Соціальний рівень цього процесу обумовлює формування ціннісних орієнтацій і світогляду
Філософський аспект	Характеризує процес взаємодії суспільства та індивіда на основі його предметно-перетворювальної діяльності, результатом якої є виникнення конкретно-історичної форми соціальності; входження особистості у світ культури
Педагогічний аспект	Співвідносить становлення особистості з вихованням, яке традиційно розуміється як цілеспрямований вплив, при якому набуваються певні риси та якості. На відміну від виховання соціалізація містить як цілеспрямовані, так і спонтанні впливи, і є двобічним процесом: з одного боку – це засвоєння індивідом соціального досвіду шляхом входження до соціального середовища, а з іншого – активне утворення системи соціальних зв'язків у процесі діяльності у соціальному середовищі

[56, с. 4].

У нашому дослідженні виокремлюємо ще один аспект соціалізації – економічний. Він полягає у забезпеченні належного рівня життєздатності

молодої особистості, її знань, навичок та вмінь як підґрунтя розвитку досвіду та потенціалу й конкурентноспроможності на ринку праці. Значною мірою життєвий шлях людини у ринковому світі залежить від неї самої. Проте в будь-якому випадку заклади освіти, спочатку середньої, а потім вищої і професійної зокрема, повинні готувати молодь до вирішення численних проблем, викликаних ринковими відносинами. Внаслідок прискорення процесів урбанізації та індустріалізації, поглиблення розподілу праці, професія стає однією з основних соціально й індивідуально значущих форм трудової поведінки. Як стверджує у своєму дослідженні О. Заболотна, економічний аспект соціалізації передбачає, перш за все, «...фасилітацію увіходження особистості у складний світ виробництва, обміну, споживання; його досліджують крізь призму профорієнтаційних різновидів роботи, забезпечуваних школою, сім'єю, спільнотою, виробничими структурами та іншими агентами соціалізації» [49, с. 89].

Зміст процесу соціалізації визначається зацікавленістю суспільства в тому, щоб людина успішно оволоділа ролями чоловіка або жінки (статеворольова соціалізація), створила міцну сім'ю (родинна соціалізація), могла б і хотіла компетентно брати участь у соціальному й економічному житті (професійна соціалізація, економічна соціалізація), була законослухняним громадянином (політична соціалізація) та ін.

Термін «економічний аспект соціалізації» тісно пов'язаний з поняттям «економічна соціалізація». Осмисленню ролі економічної соціалізації у процесі освіти у сучасних умовах сприяє розгляд цієї проблеми в контексті зростання значущості людського чинника як на окремому підприємстві, так і на національному та міжнародному рівнях. У дослідженні економічної соціалізації важливим є питання впливу її інститутів (сім'я, спільноти) на особливості використання економічних цінностей суспільства, механізмів формування економічної ідентичності особистості тощо.

У своєму дослідженні В. Москаленко визначає економічну соціалізацію як «...соціально-психологічний процес входження індивіда в економічну

систему суспільства» [92, с. 3]. Дослідниця розглядає цей феномен як поняття, до якого належать дві групи психологічних виявів: зовнішні (цінності економічної інституції суспільства) і внутрішні (потребово-мотиваційна система індивіда), і яке відбувається завдяки «...інтеріоризації особистістю зовнішніх економічних цінностей суспільства через її потребу систему (внутрішні психологічні вияви)» [92, с. 14–15].

Одним із напрямів аналізу економічної соціалізації особистості є визначення системи економічних цінностей, які є компонентом соціальної системи, вимагають від індивідів відповідати певним очікуванням стосовно прийнятих для певного суспільства «зразків» поведінки і особистісних характеристик. Взаємодіючи з індивідом, економічні цінності перетворюються на внутрішні регулятори його поведінки, умови реалізації в активній діяльності позиції особистості щодо зовнішнього світу. Тому такі чинники можна вважати важливим фактором соціалізації особистості.

Для розуміння процесу економічної соціалізації особистості вагомим є поняття «суб'єкт економічної діяльності», або «економічний суб'єкт». Вони відображають взаємозв'язок і взаємодію економічних та соціально-психологічних явищ і, як правило, ототожнюються, але в економічній науці – розрізняються. Під поняттям «суб'єкт економічної діяльності» мають на увазі не лише процес економічної соціалізації, але й усю економічну життєдіяльність, яку здійснює один суб'єкт через відносини з іншими [92, с. 5].

Система економічних цінностей у сучасному українському соціальному просторі є досить суперечливою, адже в ній одночасно існують цінності ринкової орієнтації, а також цінності, пов'язані з архетипами старого суспільства. Таку суперечність можна спостерігати на прикладі сучасної сім'ї, якщо розглядати її як взаємодію трьох поколінь, що мають різні системи цінностей щодо сучасної соціально-економічної реальності. Представники найстаршого покоління не змогли пройти ресоціалізації, люди середнього віку, навпаки, успішно переборюють радянські традиції та зазнають активного західного впливу. Покоління дітей виросло у період

становлення ринкової економіки, тому ринкові цінності для них стали нормою. Сучасна молодь є носієм економічних цінностей, які втілюються в сучасну систему економічної інституції [91, с. 303].

Таким чином, згідно із загальними соціально-психологічними підходами, економічна соціалізація розглядається в межах єдиного процесу як складник соціалізації особистості, визначається як формування економіко-психологічних характеристик особистості через засвоєння нею економічних цінностей суспільства в результаті здійснення економічної життєдіяльності.

За визначенням Н. Лавриченко, «...кожен індивід в умовах ринкових відносин має свою ринкову вартість, яка пов'язана з людською унікальністю та особистою гідністю. Необхідною складовою мистецтва життя у ринку (а саме воно є особистісним виміром європейської соціалізованості) стає наявність навичок та вміння «подати себе» і «продати себе» [80, с. 293]. Відтак, основним призначенням соціалізації як процесу засвоєння та активного відтворення соціального досвіду, віднаходження особистістю свого місця у суспільстві є професійно-трудова самовизначення і приєднання індивіда до колективної праці як джерела життя [80, с. 217]. Внаслідок диференціації суспільного середовища ускладнюється механізм соціалізації та його культурне забезпечення. Ринкові реалії вимагають від особистості постійно дбати про підвищення своєї соціальної грамотності, освіченості, компетентності, динамізму, гнучкості поведінки, спроможності швидко змінювати стратегію діяльності, вміння здобувати нові професії та кваліфікації, адаптуватися до соціальних ролей, поєднувати особисті та корпоративні інтереси. Б. Ерасов вважає, що здатність до інноваційного мислення та творчості, до вироблення нових стратегій і моделей діяльності та поведінки безпосередньо зумовлюється високим рівнем розвитку індивідуальних начал особистості [47, с. 330].

Забезпеченням усіх сфер суспільного життя кваліфікованими кадрами займається освіта, майже всі ступені й етапи якої визначаються професійною спрямованістю. Сутність системи освіти полягає передусім у соціальній

функції, тобто тій ролі, яку виконує соціальний інститут відповідно до потреб суспільства. Однією з основних соціальних функцій сучасної системи освіти є професійна соціалізація. Варто зазначити, що поняття «економічна соціалізація» є значно ширшим від «професійної соціалізації», адже охоплює всю систему економічних цінностей, економічних інституцій, суб'єктів та об'єктів економічної діяльності, тоді як професійна соціалізація передбачає здобуття професії, професійних навичок і компетенцій, які також входять до економічної системи.

Можна визначити 2 групи чинників, що викликають потребу у професійній соціалізації:

– Зовнішні чинники: прискорений розвиток ринкової економіки, науки, технології, мобільність фахівців у працевлаштуванні за бажанням, включаючи потреби суспільно-економічного розвитку; визнання дипломів і рівня кваліфікації у країнах ЄС; актуалізація процесу вироблення стандартів підготовки робітників.

– Внутрішні чинники: невідповідність структури, змісту, форм і методів підготовки робітників об'єктивним потребам оновленої економіки; низький рівень конкурентоспроможності на ринку праці через вузькопрофільність професій; недостатній рівень професійно-педагогічної підготовки викладачів; відсутність у випускників закладів професійно-технічної освіти практичних умінь, навичок до роботи на виробництві.

Професійна соціалізація – це «процес засвоєння суб'єктом професійної діяльності певної системи знань, норм і цінностей, що дозволяють йому функціонувати як повноправному члену трудового колективу, демонструючи професійну майстерність» [131, с. 12]. І. Сидоренко визначає професійну соціалізацію ще і як «...багатоплановий, суперечливий процес вступу індивіда до професійного середовища, засвоєння професійного досвіду й активного відтворення знань, норм і цінностей, які необхідні для входження в суспільні процеси і функціонування як повноправного члена трудового колективу» [132]. Вважаємо, що це визначення досить точно розкриває суть

процесу професійної соціалізації.

Водночас, важко не погодитись з М. Зверевою, яка визначає професійну соціалізацію як «...складний, багатогранний процес включення індивіда в професійну практику, під час якої відбувається засвоєння професійного і соціального досвіду, самовизначення, віднаходження свого місця в суспільстві, а також процес активного професійного саморозвитку й самовдосконалення, усвідомлення своєї ролі в соціальному та професійному середовищі» [52, с. 11].

Зміст професійної соціалізації повинен забезпечувати певний резерв розвитку особистості, адже неможливо передбачити умови, що виникнуть в реальному житті. Тому основним завданням освіти, все ж таки, є навчити молодих людей учитися, завдяки чому вони зможуть поповнювати знання і вдосконалювати свій досвід, аналізувати і використовувати у своїй професійній діяльності досягнення науки й техніки. Адже суспільство зацікавлене не лише у фахівцях високого рівня, а й в активних громадянах, які здатні приймати рішення та критично мислити, гнучко реагувати на змінні умови життя.

Вартими уваги є погляди російських науковців Н. Тимченко та Е. Харченко, які стверджують, що до професійної соціалізації входять професійна освіта та трудова діяльність, розглядають професійну соціалізацію як двосторонній процес: з одного боку, це «процес входження молодого спеціаліста до професійної сфери, засвоєння професійного досвіду, оволодіння стандартами та цінностями професійної спільноти, а з іншого – процес активної реалізації професійної поведінки, безперервного професійного саморозвитку та самовдосконалення» [147, с. 227].

Професійна соціалізація стала предметом активних досліджень у Німеччині в 60-х роках минулого століття. Професійну соціалізацію визначали як процес, який відбувається в межах соціальних структур і має наслідки як для особистості, так і для соціуму [230, с. 483]. Тоді було помічено, що внаслідок постійних змін структури професій та умов праці

професійна соціалізація триває протягом усієї професійної діяльності. Дослідження у сфері професійної соціалізації були покликані відрізнити цей процес від процесу професійної освіти та професійної кваліфікації. В той час як професійна освіта є більш-менш систематичним і методичним набуттям знань та навичок праці, кваліфікація – це передача професійних знань та вмінь у контексті специфічної організації підготовки та навчання. На противагу цим термінам, професійна соціалізація є спрямованим, але і дещо хаотичним процесом передачі думок, орієнтацій та компетенцій, завдяки яким пов'язані досвід роботи та особистісні характеристики [230, с. 484].

Дослідження процесу професійної соціалізації набуває ваги з огляду на ситуацію в політиці та професійно-технічній освіті, адже завдяки йому можна пояснити, як поєднуються професійні вміння, здатність особистості до навчання та праці під час економічних, технічних та організаційних умов праці, що постійно змінюються.

За твердженням В. Хайнца, професійна соціалізація не зводиться лише до професійного навчання, це процес розвитку знань, мотивів, ціннісних орієнтацій і соціальних компетенцій, що використовуються індивідом під час трудової діяльності. Професійна соціалізація привертає нашу увагу до процесів, унаслідок яких умови навчання, працевлаштування та праці стають об'єктом індивідуального досвіду та діяльності в межах ринку праці. З огляду на гнучкі та нестабільні умови праці очевидно, що професійна соціалізація є важливою для життя індивіда, адже робить вагомий внесок до трудової біографії [230, с. 481].

Таким чином, відбувається:

1) соціалізація до початку професійного самовизначення в сім'ї та школі, яка забезпечує набуття якостей, ціннісних характеристик та вмінь для певної професії. Ці процеси призводять до вибору професії;

2) соціалізація під час професійного навчання, впродовж якої відбувається набуття фахівцями вмінь та навичок, необхідних для професійної діяльності;

3) соціалізація під час професійної діяльності. Цей процес акцентує на досвіді та вміннях, здобутих під час трудової діяльності, які впливають на ставлення особистості до змісту, умов та результатів праці. Сюди належать також виробниче та професійне зростання, підвищення кваліфікації;

4) соціалізація поза професією. Внаслідок потреби навчатися впродовж життя досвід неперервної освіти і перепідготовки стають важливими аспектами професійної соціалізації [229, с. 42].

Під професійною соціалізацією А. Бамм та В. Лемперт розуміють перш за все розвиток особистості у взаємозв'язку з вимогами і умовами трудового процесу. Вчені стверджують, що професійна соціалізація батьків визначає значною мірою і соціалізацію дітей унаслідок сильного батьківського впливу відносно вибору школи і професії дітьми. Професійну соціалізацію можна визначити ще й як процес засвоєння й зміни знань, умінь, мотивів, орієнтацій і зразків поведінки, що виявляються у професійній діяльності. Йдеться знову ж таки як про соціалізацію для професії, так і соціалізацію у професії, професійно зорієнтовані навчальні процеси якої охоплюють не лише кваліфікацію для професійної діяльності, а й загальний розвиток особистості [172].

Відтак, професійну соціалізацію можна розуміти як частину загального процесу соціалізації, що поділяється на два періоди: перший з них проходить заради професійної діяльності, а інший – під час неї. Професійна соціалізація починається не зі вступом до системи навчання, важливі етапи розвитку особистості відбуваються вже під час початкової соціалізації в сім'ї та школі. Коли людина вступає до професійного навчання або починає професійну діяльність вона не є «чистим листом» [210, с. 80].

Вибір професії є результатом пройденого процесу соціалізації в сім'ї та школі. Професійна соціалізація відбувається протягом усього часу здобуття професії і має свої результати [210, с. 81]. Як стверджують деякі німецькі теоретики, професійна соціалізація – це постійний процес становлення, розвитку і підготовки особистості у поєднанні з професійними вимогами в школі, на підприємстві чи ВНЗ впродовж здобуття професійної освіти,



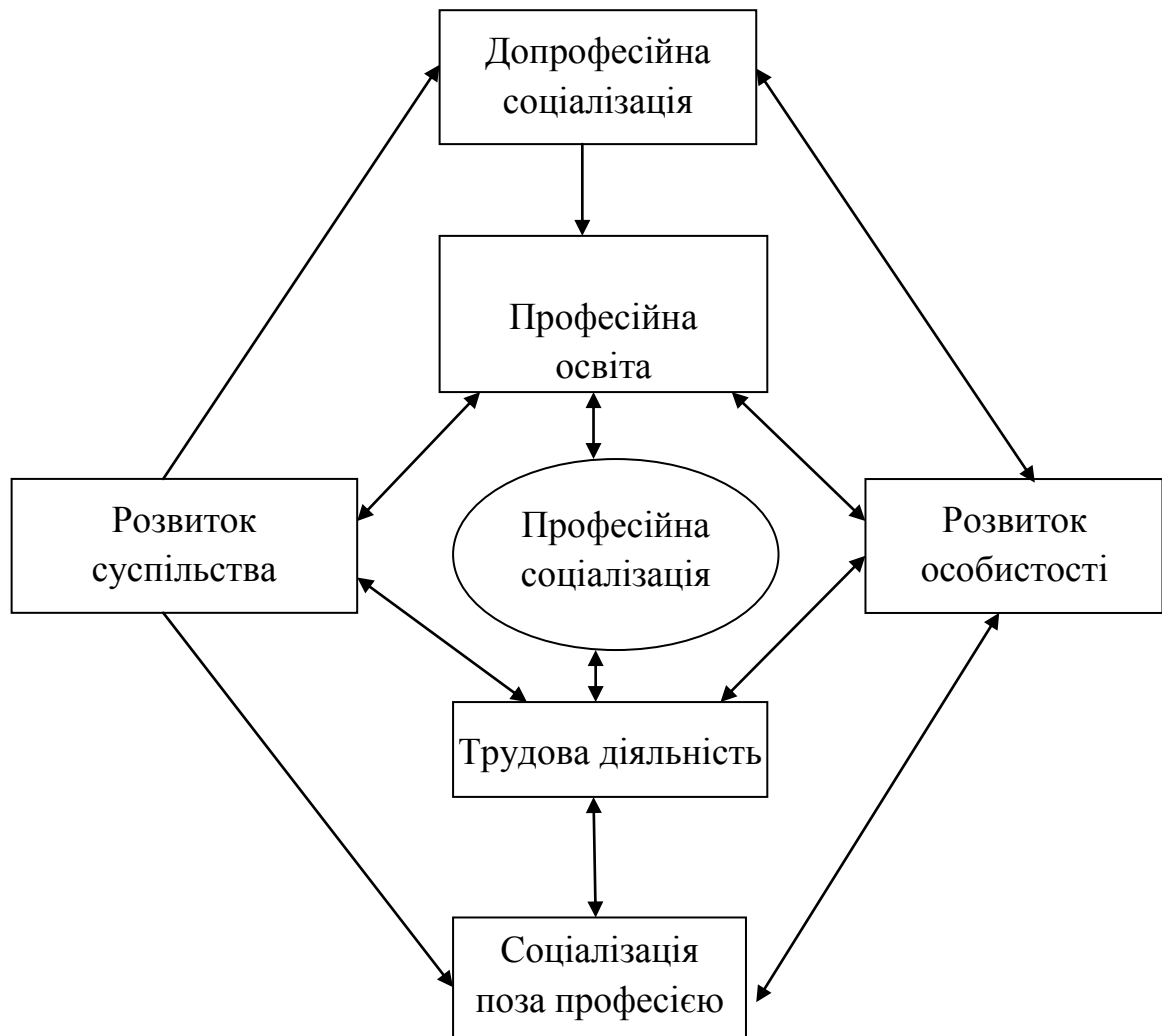
підвищення кваліфікації, а також професійної діяльності. У більш широкому змісті це поняття охоплює також навчання особистості на некваліфікованій роботі. Зокрема, німецький науковець К. Люшер зосередився на професійній соціалізації лікарів, адвокатів, медсестер, музикантів [265, с. 84]. Застосування подібної методології дало змогу провести у Німеччині емпіричні дослідження, пов'язані із соціалізацією вчителів. Слід зазначити, що певні узагальнення К. Люшера співзвучні з висновками американського дослідника професійної соціалізації В. Валлера [306]. К. Люшер пропонував звернути увагу не лише на зміни, які відбуваються в людині у процесі вивчення професійних ролей, а й урахувати вплив соціалізації на структуру соціалізаційних організацій [265, с. 105].

Професійна соціалізація визначається як домінуючий фактор існування людини у суспільстві, яка у процесі професійної освіти і діяльності набуває певного статусу (тобто соціальної позиції, що пов'язана з соціальними і фінансовими можливостями). Вагомим чинником, який впливає на соціалізацію дітей, є успішна професійна соціалізація батьків та їхнє ставлення до своєї професії [311, с. 95].

Німецький дослідник П. Гроскурт (P. Groskurth) тлумачить професійну соціалізацію як «постійний процес навчання особистості у поєднанні з вимогами процесу виробництва» й погоджується з Г. Вурцбахером та У. Шлотманом, що професійна соціалізація впливає на розвиток особистості й має значення не лише для набуття професійних ролей, але й для інших сфер життєвої діяльності. Об'єктом такого визначення професійної соціалізації є не лише соціалізація у професії, але й соціалізація завдяки професії [221, с. 8–10].

Погоджуємося з німецьким науковцем В. Лемпертом, який зауважує, що процес професійної соціалізації не закінчується після здобуття освіти і професійної діяльності, а відбувається впродовж усього життя. Соціалізація через працю (на відміну від соціалізації через родину, школу чи колег) ускладнюється тим, що вона становить основу для матеріальної підтримки і соціального статусу індивіда, а тому пов'язана з економічними і суспільними

потребами [261, с. 89]. Він визначає соціалізацію як «життєвий процес, завдяки якому відбуваються зміни у зрілому віці» [261, с. 7]. Розглядаючи феномен професійної соціалізації, учений встановлює складну систему взаємозв'язків між професійною соціалізацією, розвитком особистості та суспільства (див. рис. 1.2.2.):



**Рис. 1.2.2. Модель професійної соціалізації В. Лемперта [263, с. 8]**

На нашу думку, така модель є досить вдалою, адже охоплює всі сфери діяльності особистості та соціуму.

Професійна соціалізація є складним процесом навчання і здобуття досвіду, під час якого молодь зіштовхується з матеріальними чи соціальними умовами навчання та праці [275, с. 274]. Під професійною соціалізацією

мають на увазі ще й безпроблемну інтеграцію працівників у соціальну систему підприємства, адже молодь хоче мати роботу, яка б задовольняла з точки зору змісту і вимог [209, с. 22].

Опираючись на працю німецького вченого К. Тільмана «Теорії соціалізації» [298], німецька дослідниця Г. Гленцер аналізує різні теорії професійної соціалізації особистості та виокремлює такі етапи професійної соціалізації: вибір кар'єри, здобуття освіти, виховання у сім'ї, професійна діяльність та пошук роботи. Вона тлумачить процес соціалізації на основі визначення К. Тільмана. Індивід перебуває у постійній взаємозалежності з навколишнім середовищем, і тому професійна соціалізація є процесом, під час якого відбувається інтеграція особистості у світ праці, тобто здобуваються фахові знання й уміння, передаються загальні ідеологічні переконання й досвід роботи [218].

Вступ до професійного життя є важливою віхою у біографії людини. До вибору професії людина проходить декілька процесів соціалізації, що допомагають їй у цьому виборі. Частково свідомо, частково – ні, завдяки різним інститутам соціалізації людина готується до подальшої професійної діяльності. Йдеться про соціалізацію для професії та у професії, особливо завдяки дуальній системі освіти [191, с. 24].

Професор Р. Тіппельт (R. Tippelt) виділяє три підсистеми довузівської професійної соціалізації:

- 1) Дуальна система, тобто освіта за визнаною професією (anerkannter Ausbildungsberuf) згідно із законом про професійну освіту (BBiG) чи порядком професій (Handwerksordnung – HandwO) освіта на виробництві з поєднанням занять у професійній школі.

- 2) Шкільна професійна система, тобто освіта за визнаною законом професією у школі з повною формою навчання;

- 3) Професійна перехідна система, тобто освітні пропозиції, що знаходяться поза кваліфікованою професійною підготовкою і не дають визнаного документа про закінчення освіти, проте спрямовані на покращення

індивідуальної компетенції молодих людей та надають часткову можливість для отримання шкільної освіти [302].

Наше дослідження спрямоване на молодь – майбутніх фахівців технічного профілю, що, за німецькою класифікацією співвідноситься з віковою групою 13–27 років [298, с. 43]. Саме для представників цієї вікової групи професійна соціалізація відіграє найважливішу роль, оскільки на цьому етапі відбувається кілька важливих для особистості переходів – від середньої до вищої або спеціальної професійної освіти і до професійної діяльності.

Технічний напрям або технічний профіль навчання визначається спрямованістю на вивчення технічних наук, тобто таких наук, що вивчають закономірності розвитку техніки і визначають способи найкращого її використання. До головних технічних наук належать: металургія, гірництво, ливарна справа, машинознавство, електротехніка, теплотехніка, гідротехніка, радіотехніка, будівництво й ін. Технічні науки тісно пов'язані з точними науками (математика, кібернетика, інформатика) та природничими науками (фізика, хімія, геологія, біологія), впливають одна на одну, а при їхній співдії виникають нові галузі (наприклад, біоніка) [146]. Відтак, *фахівцями технічного профілю* вважаємо студентів, які обрали за свою професію науку технічного напрямку й навчаються у ВНЗ або закінчили навчання за тією чи іншою технічною спеціальністю.

Вищий навчальний заклад технічного профілю – один зі ступенів професійної соціалізації особистості, пов'язаний з фаховим вибором людини, поглибленням її світогляду, закріпленням фахової соціальної ролі. ВНЗ – це місце, де закладаються основи тих якостей фахівця, з якими він у подальшому вступить у нову сферу діяльності й у якій відбудеться подальший його розвиток як особистості. Потрібно відзначити, що ВНЗ був і є середовищем, у якому майбутні фахівці отримують не тільки спеціальні знання й уміння, тут накопичується досвід соціальних і професійних відносин, відбувається формування визначеного світогляду, життєвих

установок і професійно-ціннісних орієнтацій. Увійти у професійне середовище можна завдяки закладам вищої освіти, тому розглядаємо професійну соціалізацію молоді через призму технічних університетів, які мають професійне спрямування (див. додаток 3 і Н).

У розвинених демократичних країнах професійна соціалізація не є виокремленим і першочерговим завданням керівництва й викладацьких колективів середніх та вищих закладів освіти, проте це завдання – одна з частин широкої проблеми соціалізації всіх представників молодого покоління зусиллями всього суспільства. У зарубіжних університетах насамперед реалізується принцип особистісної автономії і високої поваги до прав людини, виконання всіх положень світової конвенції про права людини. У західних університетах не навчаються підлітки чи особи 17–18 років, оскільки типова тривалість середньої освіти складає 12–13 років. Там, як правило, навчаються молоді люди, які небезпідставно вважають себе дорослими, багатьом з них понад 25 років [71, с. 102].

Проблема професійної соціалізації у вищих навчальних закладах технічного профілю набуває значної ваги, адже дієвість інститутів соціалізації сьогодні оцінюється не тільки за ступенем успішності засвоєння і відтворення успадкованих від минулого цінностей і навичок, а й за рівнем підготовки молодого покоління до самостійної творчої діяльності. Професійна соціалізація у ВНЗ повинна стати цілеспрямованим процесом, що являє собою діалектичну єдність об'єктивних умов і суб'єктивних факторів соціалізуючого впливу і взаємодії суб'єктів та інституцій соціалізації. Життєві прагнення фахівців пов'язані з розвитком професійної кар'єри, із професійною мобільністю як детермінантою їхніх високих статусних позицій, життєвого успіху. Для досягнення високого авторитету у суспільстві, на службовій ниві сучасній молоді необхідно обрати таку модель поведінки на ринку праці, яка б вимагала активного, діяльнісного, раціонального підходу до вибудовування своєї професійної кар'єри. Підготовка майбутніх фахівців можлива на основі органічного сполучення,

взаємозв'язку й інтеграції здобутих знань.

Німеччина досягла значного успіху в автомобільній та хімічній промисловості, машинобудуванні та зв'язку. Ці галузі промисловості орієнтовані на експорт та характеризуються невинним розвитком за рахунок постійного впровадження нових інженерно-технічних рішень. На думку керівництва Федерального об'єднання німецьких союзів роботодавців (Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände, BDA), у конкурентній боротьбі з іншими країнами-виробниками продукції в майбутньому велику роль буде грати не рівень ноу-хау в країні, а наявність висококваліфікованих інженерно-технічних кадрів. Тому в майбутньому цим сферам необхідні будуть досвідчені інженери, дослідники, техніки [175].

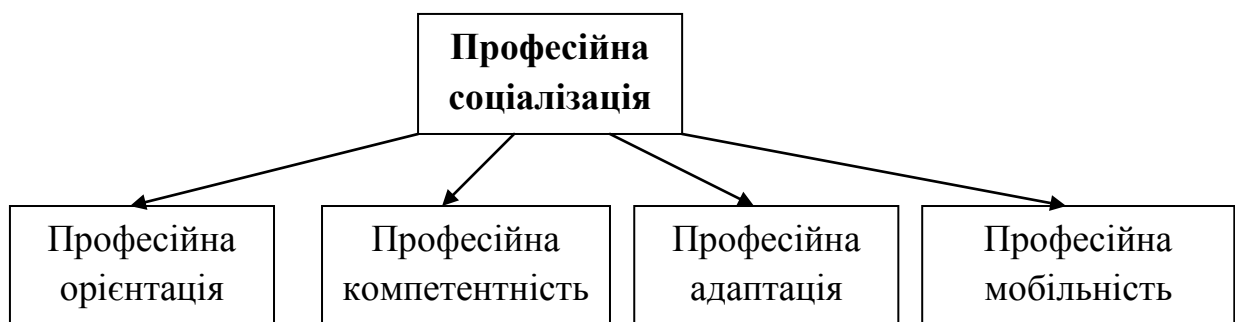
Інженер – це «...професія, яка допомагає раціонально застосовувати знання математичних, природничих наук, що були здобуті під час навчання, з досвіду, практики при роботі з матеріалами, об'єктами природи, з оптимальною користю для людини. Термін «інженерія» походить від латинського *ingeniare*, що означає проектувати, створювати. Інженери використовують наукові принципи для проектування різноманітних конструкцій, машин та інших продуктів. Вони займаються пошуком удосконалення шляхів використання існуючих ресурсів, часто розробляють нові матеріали [166; 309].

К. Кнаєр розглядає професійну соціалізацію випускників вищих навчальних закладів Німеччини та взаємозв'язок між практичним досвідом, здобутим під час навчання, і працею на підприємстві. Її дослідження виникло у рамках проекту «Професіоналізація організаційного та особистісного розвитку» («Professionalisierung der Organisations- und Personalentwicklung (POP)»), основою якого був здобутий у процесі навчання професійний досвід як зв'язуюча ланка між ВНЗ та подальшим професійним життям. Час навчання у ВНЗ та робота на підприємстві сприяють професійному зростанню у світі праці та визначаються як складові професійної соціалізації. При цьому навчання у ВНЗ, що є процесом здобуття кваліфікації, і розвиток

особистості трактуються як передорганізаційна соціалізація (перший етап професійної соціалізації), а робота на підприємстві – як організаційна соціалізація (другий етап професійної соціалізації) [251, с. 1].

Узагальнюючи вищезгадані тлумачення, у дослідженні розуміємо *професійну соціалізацію* як складний процес професійного становлення і розвитку особистості під час навчання і трудової діяльності у взаємозв'язку з вимогами та умовами трудового процесу, під час якого відбувається засвоєння особистістю знань, умінь, мотивів, орієнтацій, зразків поведінки і компетенцій, що виявляються і використовуються під час професійної діяльності. Під *професійною соціалізацією фахівців технічного профілю* маємо на увазі процес професійного становлення і розвитку фахівців технічного профілю під час їхнього навчання у вищих навчальних закладах технічної освіти та виконання ними трудової діяльності, завдяки чому відбувається засвоєння знань, умінь та компетенцій.

Розкриття професійної соціалізації можливе за умови урахування її основних компонент (див. рис. 1.2.3).



**Рис. 1.2.3. Складові професійної соціалізації**

Під *професійною орієнтацією* розуміємо організацію додаткових занять або поглиблених навчальних курсів з метою допомогти молоді у виборі подальшої професійної діяльності.

Педагогічною теорією і практикою зумовлено необхідність і доцільність інтерпретувати модель фахівця як особистості, яка володіє визначеним набором компетенцій, здатна успішно адаптуватися до умов

життєдіяльності, що постійно змінюються, конкурувати на ринку праці [90, с. 723]. Відтак, *професійну компетентність* можна визначити як особистісні якості фахівця, які відображають рівень знань, умінь, досвіду, що є достатніми для досягнення мети з певного виду професійної діяльності [90, с. 722].

*Професійна адаптація* – процес входження особистості до професійної діяльності, пристосування до умов праці.

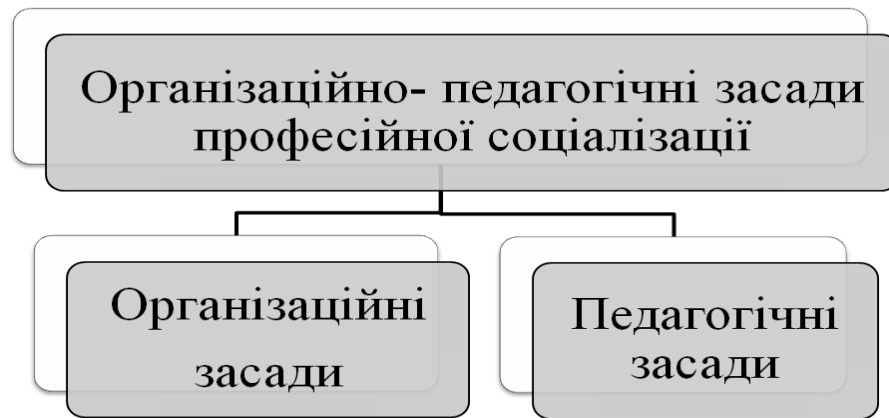
*Професійну мобільність* детермінуємо як можливість особистості змінювати місце своєї професійної діяльності залежно від потреб, умінь, навичок та кваліфікацій.

Отже, професійна соціалізація є складним процесом, що реалізується завдяки професійній орієнтації, професійній компетентності, професійній адаптації та професійній мобільності, що ґрунтується на організаційно-педагогічних засадах.

Відтак, зосереджуючись на організаційно-педагогічних засадах професійної соціалізації, вважаємо за необхідне окреслити значення поняття «засади». Засади – 1) основа чогось; те головне, на чому ґрунтується, базується що-небудь; 2) вихідне, головне положення, принцип; основа світогляду, правило поведінки; 3) спосіб, метод здійснення чого-небудь [138, с. 300–301]; 4) основні вихідні положення, що визначають побудову, функціонування та розвиток системи освіти [115, с. 714]. Вони співзвучні з освітніми принципами, які знаходять розвиток як у вітчизняній, так і у зарубіжній науково-педагогічній літературі, проте критерієм віднесеності до засад є незмінність у часі та універсальність.

Під «організаційно-педагогічними засадами професійної соціалізації» розуміємо вихідні положення, засадничі принципи, що визначають її функціонування. У роботі зосереджуватимемося на тих організаційно-педагогічних засадах професійної соціалізації, які дозволять повніше розкрити предмет нашого дослідження (організаційних та педагогічних) (див. рис. 1.2.4):





**Рис. 1.2.4. Види організаційно-педагогічних засад професійної соціалізації**

Для визначення організаційних засад професійної соціалізації у ФРН досліджуємо законодавчу базу, яка регламентує діяльність закладів вищої освіти та реформування системи освіти. Педагогічні засади розкриватимемо, враховуючи взаємопов'язаність провідних агентів соціалізації, які впливають на організацію навчально-виховного процесу у вищих навчальних закладах технічного спрямування, дозволяючи їм надавати широкий спектр освітніх, культурних та виховних послуг.

### **1.3. Інституційне забезпечення професійної соціалізації фахівців технічного профілю у ФРН**

Під інституційним забезпеченням професійної соціалізації у ФРН розуміємо систему спеціалізованих освітніх інституцій, які беруть найактивнішу участь у процесі становлення, розвитку і професійної підготовки фахівців технічного профілю у взаємозв'язку з вимогами та умовами трудового процесу, під час якого відбувається засвоєння особистістю знань, умінь, мотивів, орієнтацій, зразків поведінки і соціальних компетенцій, що виявляються і використовуються під час професійної діяльності.

Освіта є процесом і результатом засвоєння особистістю певної системи

наукових знань, практичних умінь і навичок, пов'язаного з ними рівня розвитку розумово-пізнавальної і творчої діяльності, а також морально-естетичної культури, які у своїй сукупності визначають соціальне обличчя та індивідуальну своєрідність особистості [41, с. 614]. Внаслідок зростання інтегративних процесів у різних сферах життєдіяльності людства на рубежі другого і третього тисячоліть виникає потреба інтенсивного розвитку співробітництва різних країн у галузі освіти, передусім технічної.

Вища технічна освіта спрямована на здобуття індивідом професії, яка є різновидом постійної трудової діяльності людини. Зважаючи на те, що підготовка до професійної діяльності вимагає набуття специфічних знань, умінь і навичок у результаті відносно тривалого професійного навчання і накопичення професійного досвіду, постає проблема високоякісних закладів вищої технічної освіти як соціальних інститутів, які готують фахівців технічного профілю.

Німеччина є країною, одним із головних чинників високих економічних показників якої – поряд із постійною увагою до наукового обґрунтування, здійснення прогностичних досліджень технологій майбутнього, значним зростанням фінансування науково-дослідних та дослідницько-конструкторських розробок, – є якісна підготовка фахівців, без яких ця високорозвинута індустріальна країна не може обійтися, тому першочергове значення надається кадрам, які беруть участь у створенні матеріальних благ та наданні послуг відповідно до попиту населення. Досвід Німеччини подає чимало цікавих здобутків щодо підготовки кадрів для виробничих галузей та сфери обслуговування. Важливість вивчення цього досвіду полягає ще й у тому, що висока якість професійної підготовки фахівців у Німеччині, однієї з найбільш економічно розвинених країн, не лише має давні традиції, але й стала важливою умовою її швидкого економічного відродження після другої світової війни.

Так, на початку 90-х років ХХ ст. у Німеччині 70 % випускників загальноосвітніх шкіл спочатку були задіяні у системі початкової

професійної підготовки, зорієнтованої на здобуття робітничої кваліфікації з подальшим навчанням у закладах вищого освітнього рівня. На початку ХХІ століття у професійних школах Німеччини навчалось 1,8 млн. учнів, а в закладах профтехосвіти України – 523 тис. учнів [1, с. 5]. Зважаючи на те, що уряд Німеччини зацікавлений у якісній підготовці професійних кадрів широкого профілю в різних наукових сферах, на розвиток німецької системи освіти щорічно виділяються великі кошти. У середині 1990-х рр. Німеччина разом із США, Японією та Англією була лідером за науковою продукцією [215, с. 77].

Головними вимогами до сучасної освітньої системи Німеччини, на думку Б. Зарицького, є «...гнучкість у організації навчального процесу, здатність навчальних закладів швидко реагувати на потреби економіки, що постійно змінюється, скорочення строків базового навчання й розширення мережі перепідготовки й підвищення кваліфікації фахівців, акцент на вивчення фундаментальних дисциплін, необхідних у багатьох професіях, а не на здобуття вузькоспеціальних навичок» [51, с. 4].

До початку ХХ ст. навіть у країнах з розвиненими ринковими відносинами лише з невеликої частини ретельно дібраних за здібностями студентів готували спеціалістів вищих рівнів. Більшість студентів після навчання протягом двох або трьох років та набуття відповідної кваліфікації використовували для роботи на рівні середньої ланки управління виробництвом. Такий підхід певною мірою відображав об'єктивний розподіл фахівців у ринкових умовах залежно від рівня їхньої кваліфікації. Проте, зважаючи на швидкі темпи розвитку технологій, ситуація змінилась. Як зазначає російський вчений Б. Зарицький, «за підрахунками німецьких експертів, до 2010 року тільки 16 % робочих місць у Німеччині пов'язані з використанням малокваліфікованої праці, а більш ніж 40 % вимагають залучення дипломованих фахівців» [51, с. 1]. А відтак постійно змінюється ситуація на ринку освітніх послуг.

Досліджуючи особливості, притаманні освітній системі ФРН, необхідно зауважити, що в умовах сьогодення вищезгадана система є чотириступеневою, перші два ступені охоплюють шкільну освіту:

- початковий ступінь (сюди входять чотири роки початкової школи (в деяких землях 6 років);

- I середній ступінь (поділений на основну школу, реальну школу, гімназію та об'єднану школу);

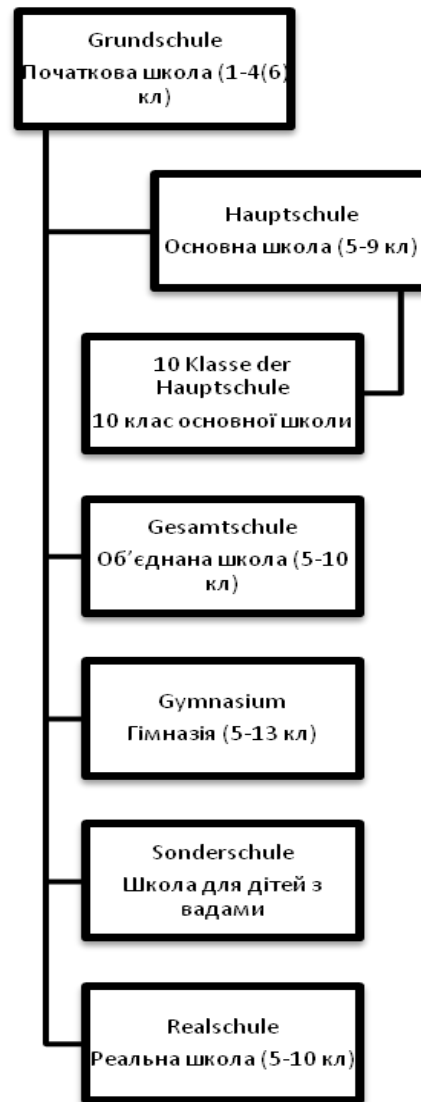
- II середній ступінь (починається після середнього ступеня I в якості вищого ступеня гімназії (Gymnasiale Oberstufe) чи професійного училища (Berufsbildende Schule). У скороченій гімназії 10 клас є частиною середнього ступеню II;

- третій ступінь (починається зі здобуття права доступу до ВНЗ і включає ВНЗ та професійні академії, до яких вступають після отримання відповідної професійної освіти й багаторічного професійного досвіду в технікумі (Fachschule);

- четвертий ступінь (виступає у формі приватного і професійного підвищення кваліфікації після отриманої професійної освіти) [224, с. 1] (див. додаток Ж).

Обов'язкова шкільна освіта поширюється на дітей та молодь від 6 до 19 років, відповідно тривалість навчання складає 13 років. В кінці цього терміну, за умови успішної здачі екзаменів, учень отримує атестат зрілості, що надає йому право на вступ до ВНЗ. Кожна школа Німеччини підкоряється уряду своєї землі. Тому програми, правила і навіть тривалість навчання в різних землях країни іноді відрізняються.

Шкільна система Німеччини охоплює навчання в початковій школі (Primarstufe) і навчання в середніх освітніх закладах (Sekundarstufe I) (див. рис. 1.3.1).



**Рис. 1.3.1. Початковий та перший середній ступінь освіти ФРН**

Найнижчий ступінь шкільної освіти – початкова школа (Grundschule): 1–4 класи (у деяких землях 1–6 класи) починається з 6 років і триває 4 роки (в Гамбурзі, Бремені, Берліні – 6 років), створює базу для навчання в середній школі. В початкових класах, особливо в перші 2 роки, відсутня предметна структуризація. Кожний тип загальноосвітньої школи надає певні можливості для подальшого навчання з обраної професії. Вже в 4–6 класах вирішується, де учень буде мати можливість продовжувати навчання: в основній, реальній школі чи в гімназії.

Навчання в основній школі (Hauptschule) триває до 9 чи 10 класу. Вона надає загальну освіту, яка, як і в реальній школі, орієнтована на вибір

майбутньої професії. Після 9–10 класу основна школа видає сертифікат про загальну освіту (Hauptschulabschluss), який дозволяє отримати професійну освіту, тому учні зазвичай вступають до професійного училища. Освітня система ФРН дозволяє тим учням, які закінчили основну школу, отримати свідоцтво реальної школи за умови додаткового відвідування занять та здачі екзаменів.

Реальна школа (Realschule) характеризується західно-німецькими педагогами як «теоретико-практична». Навчання триває 6 років, з 5 по 10 клас. Її головна відмінність від основної школи полягає у вищій якості освіти, ширшому спектрі дисциплін, які викладаються, а також можливістю вибору нахилу (математико-природничо-наукового, мовного, суспільно-економічного та інш.). Після закінчення 10 класів реальної школи видається атестат (Fachoberschulreife), який дає змогу вступити до технікуму чи спецпрофучилища.

Гімназія (Gymnasium) – єдиний навчальний заклад, який надає доступ до вищої освіти, адже її диплом дозволяє без вступних іспитів вступити до будь-якого ВНЗ. Це найбільш престижний тип середньої школи. Тривалість навчання в гімназії – 9 років (з 5 по 13 клас). Гімназії мають спеціалізований характер і традиційно поділяються на класичні, природничо-математичні й мовні. Існують також інженерні, економічні і педагогічні гімназії. Після 12 класу учні отримують диплом (Fachhochschulreife), який дає право на вступ до спеціалізованої вищої школи (Fachhochschule), а після 13 класу атестат зрілості для вступу в університет (Hochschulreife).

У шкільній системі Німеччини порівняно невелике місце відводиться «загальним» чи об'єднаним школам (Gesamtschule), які не мають чіткого розподілу на види навчання. Їх існування можна розглядати як експеримент, вони поєднують в собі риси всіх типів загальноосвітніх закладів. Тривалість навчання – 6 років (з 5 по 10 клас). У деяких об'єднаних школах є також старші класи (з 11 по 13), що організовані за принципом старших класів гімназії, але сюди діти потрапляють без рекомендацій з початкової школи.

Крім того, не в усіх землях існують школи цього типу. Якщо учень успішно закінчує старші класи об'єднаної школи, йому видають атестат зрілості (Hochschulreife), який підтверджує достатній рівень освіти для вступу до університету.

Окрім усіх вище перерахованих типів шкіл існують також спеціальні школи різного рівня та профілю для дітей з обмеженими розумовими чи фізичними можливостями (Sonderschule).

Свідоцтва, які видають різні види шкіл після 10 класу є свідоцтвами про середню освіту (Mittlere Reife).

За Конституцією Німеччини дозволені приватні школи, серед яких багато релігійних. У них навчається близько 8 % учнів, вони розраховані на заможну частину населення і мають елітарний характер. Оскільки приватні школи більш вільні при виборі програм навчання, ніж державні, в них часто проходять апробування різні педагогічні альтернативи. Діти іноземців частіше навчаються у приватних школах-пансіонатах. Сьогодні в Німеччині є понад 2200 приватних шкіл, педагогічні концепції яких сильно відрізняються [157].

Система професійної освіти Німеччини високо цінується в усьому світі та має досить складну структуру, специфічну для кожної Федеральної землі. Вона передбачає паралельне навчання в освітньому закладі та на підприємстві (фірмі), до того ж перевага надається саме навчанню на підприємстві, що займає 3/4 навчального часу. У структурі системи професійного навчання Німеччини існують навчально-професійні заклади, в яких підготовка здійснюється на п'яти рівнях кваліфікації: початковому, підвищеному початковому, середньому, неповному вищому і вищому. В останній третині ХХ ст. система професійної освіти Німеччини стала більш упорядкованою і досконалою: внаслідок реорганізаційних заходів у ній стало можливим безперервне здійснення професійного навчання у закладах підвищеного рівня. Показником якісних змін професійної освіти у цій країні на сучасному етапі є створення нового типу вищого навчального закладу –

спеціалізованих вищих навчальних закладів. Особлива увага в цих закладах звертається на підготовку до практичної діяльності, що базується на максимальному застосуванні наукових положень і наукових методів [1, с. 27].

Після закінчення школи перед випускником постають різні шляхи продовження освіти: в технікумі, профучилищі, спеціалізованому профучилищі, тобто в одному з навчальних закладів II середнього ступеня чи ВНЗ. Як було сказано раніше, не всі школи надають рівень освіти, достатній для вступу до ВНЗ. Фактично такий атестат видається лише після успішного закінчення гімназії, тому багато випускників інших шкіл надають перевагу отриманню професії саме в навчальних закладах II середнього ступеня, до якого входять: рік підготовки до професії (*Berufsvorbereitungsjahr*) та основний курс здобуття професії (*Berufsgrundschuljahr*) професійного училища (*Berufsschule*), професійно-технічне училище (*Berufsfachschule*), професійна школа для підготовки випускників народної школи до здачі екзамену на атестат зрілості (*Berufsaufbauschule*), загальноосвітня спеціалізована політехнічна школа (*Fachoberschule*), професійна гімназія (*Berufliches Gymnasium*), вищий ступінь гімназії (*Gymnasiale Oberstufe*), а також коледжі (*Kollegschulen*).

Класичне професійне училище (***Berufsschule***) є частиною дуальної освіти і пропонує професійно-теоретичну та загальну освіту на навчальному підприємстві. В його межах існують: рік підготовки до професії (***Berufsvorbereitungsjahr***) та основний курс здобуття професії (***Berufsgrundschuljahr***). Відповідно до обов'язкової середньої освіти, яка існує в Німеччині до 18 років, всі молоді люди повинні відвідувати школу. Тому для тих школярів, які після отримання атестата основної школи не продовжили освіту, засновано так званий основний курс здобуття професії (*Berufsgrundschuljahr*), під час якого вивчається певна професія. Поряд із цим існує професійно-технічне училище (***Berufsfachschule***), в якому можна отримати освіту як за дуальною системою, так і згідно зі шкільною



професійною підготовкою. Після навчання у професійному та професійно-технічному училищі випускники отримують свідоцтво про професійну освіту (*Berufsabschluss*). Отримавши професійну підготовку, молоді люди можуть відвідувати професійну школу для підготовки випускників народної школи до здачі екзамену на атестат зрілості (***Berufsaufbauschule***), яка є однорічною шкільною формою професійної освіти. Тут вивчають всі типові для школи предмети (іноземна мова – англійська), але до програми не включені мистецтво, музика та біологія. У кінці навчання здобувається атестат про закінчення середньої школи (*Fachschulreife*), який дозволяє перехід до загальноосвітньої спеціалізованої політехнічної школи (*Fachoberschule*) чи професійної гімназії (*Berufliches Gymnasium*).

Загальноосвітня спеціалізована політехнічна школа (***Fachoberschule*** (**FOS**)) є видом школи, яка в німецьких землях після 12 класу закінчується отриманням диплома (*Fachhochschulreife*), що надає можливість вступу до спеціалізованого вищого навчального закладу (*Fachhochschule*), а після 13 класу видається професійний атестат зрілості для вступу в університет (*fachgebundenen Hochschulreife*). Кожна федеральна земля пропонує свої спеціальності, в деяких землях (Баден-Вюртемберг, Північна Рейн-Вестфалія та Баварія) подібний тип школи взагалі відсутній, замість нього існують різні форми професійних коледжів та вища професійна школа (*Berufsoberschule*), які після закінчення пропонують вступ до ВНЗ. Навчання в загальноосвітній спеціалізованій політехнічній школі передбачає закінчену професійну освіту, а через два роки занять – отримання атестату спеціалізованої вищої школи. В деяких землях є можливість після навчання у загальноосвітній спеціалізованій політехнічній школі 13 (FOS 13) отримати галузевий диплом чи, відповідно, атестат зрілості для вступу в університет (*Hochschulreife*).

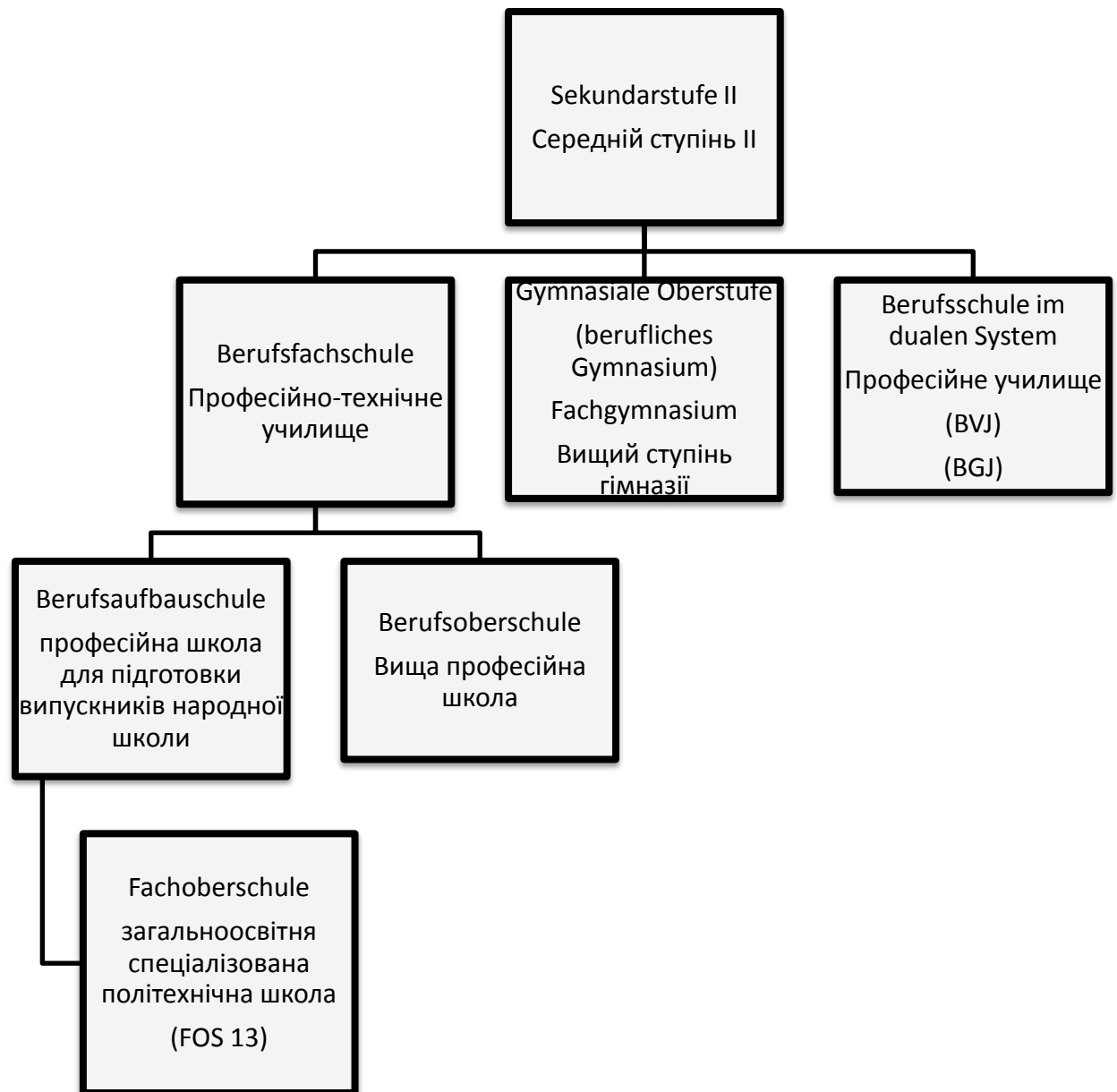
Професійна гімназія (***Berufliches Gymnasium***) є трирічним видом школи середнього ступеня II (11–13 клас), що поряд із загальноосвітніми предметами вищого ступеня гімназії пропонує професійну спеціалізацію

(напр. економіка і техніка). Після закінчення 12 класу видається атестат про середню освіту (Mittlere Reife, Fachoberschulreife). Метою 13 класу є отримати атестат зрілості (Hochschulreife), що надає можливість вступу на всі спеціальності університетів, об'єднаних ВНЗ (Gesamthochschulen) й спеціалізованих вищих шкіл, а також отримання професійної освіти. Спеціальності, які пропонує професійна гімназія, можуть відрізнятися, проте найбільш поширеними є: сільськогосподарські науки, будівельна справа, біотехнологія, хімічна справа, електротехніка, деревообробна техніка, машинобудування, соціальна педагогіка, охорона здоров'я, техніка, економіка.

Схожим до професійної гімназії є вищий ступінь гімназії (**Gymnasiale Oberstufe**), що починається з 11 (у восьмирічній гімназії з 10) класу й охоплює три роки: однорічний ввідний курс й дворічний курс здобуття кваліфікації. У Саксонії та Тюрингії, де гімназія триває до 12 класу, середній ступінь II існує лише в 11 та 12 класі, немає ввідного курсу (за винятком професійних гімназій). Вищий ступінь гімназії виокремлений із системи курсів, у якій школярі обирають свої улюблені предмети. Для вищого ступеня об'єднаних шкіл діють ті ж положення, що й для інших шкіл середнього ступеня II, які надають атестат зрілості. Закінчується навчання у вищому ступені гімназії (як і в професійній гімназії) отриманням атестата зрілості (Hochschulreife) (див. рис. 1.3.2.).

Випускники основної і реальної школи можуть підготуватися до складання екзаменів на атестат зрілості в технікумах (Fachschulen), вечірній гімназії чи на підготовчих курсах (Studienkolleg), таким чином відкриваючи собі дорогу в університет.

Отримати професію можна і в приватній школі. 40 % учнів професійно-технічних училищ вибрали приватний сектор. У школах професійної освіти (Berufsbildende Schule) можна оволодіти основами деяких професій для роботи у сфері економіки, готельної чи ресторанної справи, техніки, соціального забезпечення, охорони здоров'я, косметології [68].



**Рис. 1.3.2. Другий середній ступінь освіти ФРН**

Важливим в умовах дуальної системи є державний контроль за дотриманням загальнодержавних стандартів навчання, що дає робітникам можливість застосовувати свої знання й уміння на інших підприємствах країни. Ця обставина підвищує мобільність робочої сили і є чинником того, що Західна Німеччина свого часу мала найнижчий рівень безробіття серед молоді. За даними М. Кущинського, 70 % підлітків одного року народження здобувають професійну освіту за дуальною системою, 30 % вступають до вищих навчальних закладів, при цьому третина з них (10 %) перед вступом

до вищої школи проходить курс навчання з банківської або комерційної справи, тому що це може виявитися потрібним і корисним під час навчання у вищому навчальному закладі на відповідному факультеті [79, с. 3].

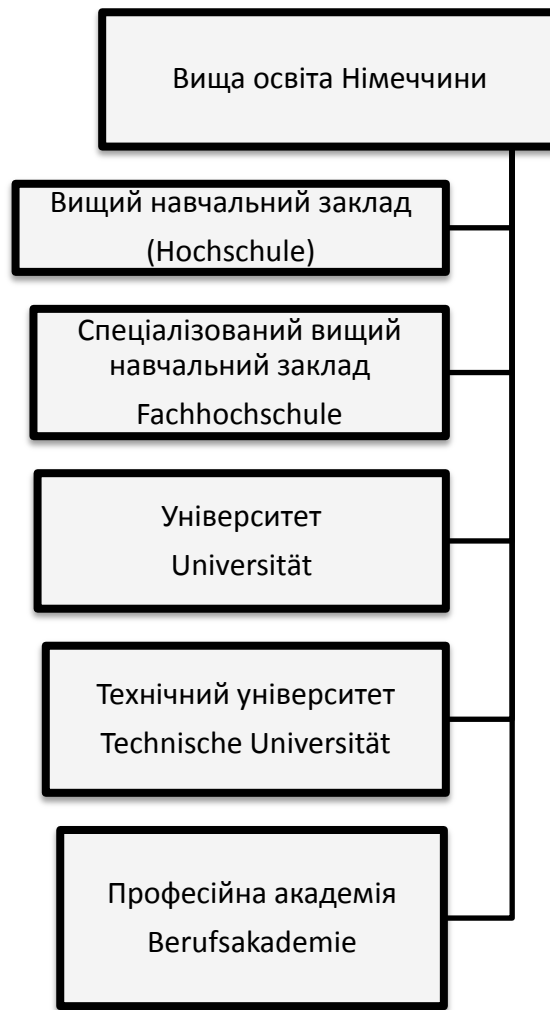
Декілька років тому був період, коли професійна освіта ФРН переживала певні труднощі: зі спеціальностей харчової промисловості, хімічної, текстильної й електротехнічної галузей спостерігалось щорічне скорочення кількості учнів; у сфері управління, організації і підготовки офісних працівників, які отримують навички роботи з оргтехнікою, існувала зовсім інша тенденція: кількість бажаючих вступати на ці спеціальності значно перевищувала кількість місць у професійних училищах.

Після об'єднання країни відбулися певні зміни в системі професійної освіти східних земель: кількість учнів професійних училищ скоротилась приблизно на третину. З одного боку, це обумовлене тим, що розширився доступ до гімназійної освіти. З іншого – підприємства, при яких функціонували професійні училища, значною мірою ставали банкрутами і закривались, а ті, що збереглися, намагалися звільнитися від зайвих витрат, до яких також належать і витрати на професійні училища. Тому уряд Німеччини намагається надавати постійну підтримку професійним училищам. Було введено дуальну систему з подвійною відповідальністю освітніх закладів і фірм за професійну освіту (хоча і в НДР професійні училища засновувалися на поєднанні теоретичного і практичного навчання), створено програму, спрямовану на переорієнтацію підготовки спеціалістів з великих підприємств на середні та маленькі, на яких будуть проходити практичне навчання учні професійних училищ. Щоб малі та середні підприємства були зацікавлені у сприянні професійній освіті, для кожного учня передбачені дотації. Оптимальним засобом розширення кількості навчальних місць для учнів професійних училищ є створення матеріальної зацікавленості фірм [200].

Вища освіта в Німеччині на сучасному етапі є відображенням усіх

переваг сучасного німецького суспільства, вона несе в собі славетні традиції класичної німецької освіти епохи Просвітництва та є третім ступенем системи освіти. За довгий і важкий період становлення німецької нації вища освіта Німеччини переживала часи і злетів, і падінь. На її стан впливали як гуманістичні ідеї видатних німецьких мислителів, так і прагматизм науково-технічного прогресу, а також згубна ідеологія нацизму.

Один із найстаріших університетів Німеччини, створений відповідно до паризької моделі, відкрився у 1385 р. у місті Гейдельберзі. На кінець XVII ст. у країні було майже 40 університетів, які готували державних чиновників. У 1809–1810 р. у Берліні був створений новий університет, що пов'язане з ім'ям Вільгельма фон Гумбольдта, який певний час керував освітою в уряді Пруссії. В основу діяльності цього університету було покладено принципи широкої автономії при державному фінансуванні, самоуправління кафедр (ординаріїв), акцент на вільних дослідженнях без вузького практичного спрямування, відмінність університетської освіти від шкільної та від суто професійної підготовки. Це призвело до збільшення свободи викладання для професорів, поєднання науки та навчання для студентів та створення технічних університетів. Під час реформи системи освіти після Другої світової війни до категорії закладів вищої освіти перейшли вищі професійні навчальні заклади – спеціалізовані вищі навчальні заклади (Fachhochschulen), дипломи яких лише нещодавно впритул наблизилися до університетського рівня. Концепція традиційного німецького університету базується на неогуманістичній теорії В. Гумбольдта, згідно з якою університет є центром розвитку та пропаганди знань, підготовки висококваліфікованих кадрів, місцем поєднання навчальної та наукової роботи у процесі навчання.



**Рис. 1.3.3. Вища освіта ФРН**

Система вищої освіти складається з різних типів навчальних закладів (див. рис.1.3.3.):

– вищі навчальні заклади (Hochschule) – це ВНЗ, як правило, гуманітарного спрямування, серед яких виокремлюють, педагогічні ВНЗ (Pädagogische Hochschulen), мистецькі ВНЗ (Kunsthochschulen), музичні ВНЗ (Musikhochschulen), теологічні ВНЗ (Theologische Hochschulen);

– спеціалізовані вищі навчальні заклади (Fachhochschule), їх особливістю є тісний зв'язок між теорією та практикою. Всі програми розраховані на 2 обов'язкових практичних семестри. Термін навчання – 8 семестрів. Ці ВНЗ готують високоякісних спеціалістів для окремих галузей: інженерна справа, управління бізнесом, дизайн і соціальні спеціальності.

Закінчивши курс, студенти отримують диплом. За статистикою до таких ВНЗ вступає чверть абітурієнтів. Вони випускають понад 70 % німецьких інженерів, половину спеціалістів у сфері інформатики та організації виробництва. Їх особливістю є скорочений термін навчання – теоретична підготовка протягом трьох років та рік практичної роботи на підприємстві чи фірмі, з якими вони співпрацюють. Навчання максимально наближене до практики, всі викладачі повинні мати професійний досвід і зв'язки з промисловими фірмами. Спеціалізовані ВНЗ заслуговують на більшу увагу з точки зору можливості запозичення позитивного досвіду завдяки скороченому курсу навчання й меншими, порівняно з університетами, витратами на навчання;

– університети (Universität) – більші, ніж вищі школи професійної освіти. Кількість факультетів та предметів, що вивчаються, може бути дуже великою (близько 400). Тут студенти займаються виключно науковою діяльністю, проводяться фундаментальні дослідження. Викладаються такі предмети: медицина, природничі, технічні та гуманітарні науки, правознавство, теологія, економіка, соціологія та аграрні науки. Широкий вибір предметів у межах одного факультету дозволяє отримати міждисциплінарну освіту та спеціалізуватися на різних аспектах вивчення. Університетська освіта спрямована на підготовку всебічно розвинутого професіонала, що має широкий кругозір.

На думку Л. Отрощенко, перевагами навчання у вищому спеціалізованому навчальному закладі, порівняно з університетом, є:

- 1) орієнтація навчання на практичне використання отриманих знань;
- 2) узгодження змісту навчання з практикою на підприємстві;
- 3) передача практичних навичок на семінарах, планових іграх, проектному навчанні тощо;
- 4) зв'язок дипломних робіт зі сферою професійної діяльності;
- 5) принцип дотримання індивідуального навчання в маленьких групах;
- 6) професори-викладачі є практичними працівниками сфери економіки

та управління;

7) два семестри обов'язкової практики [102, с. 70];

– технічні університети (Technische Universität) – університети, які надають освіту технічного спрямування, кузні німецької інженерії. Тут з теоретичної точки зору детально досліджуються окремі галузі науки: хімія, фізика, машинобудування, електротехніка, електроніка, матеріалознавство. Маючи високу репутацію у світі, саме *технічні університети* готують *фахівців технічного профілю* й тому, разом зі спеціалізованими вищими навчальними закладами, набувають великого значення для нашого дослідження.

У Німеччині станом на 2010–2011 навчальний рік зафіксовано 13 технічних університетів, державної форми власності. Вони розташовані у різних федеральних землях: Баварії (Мюнхенський технічний університет), Берліні (Берлінський технічний університет), Бранденбурзі (Бранденбурзький технічний університет – Коттбус), Гамбурзі (Гамбурзький технічний університет – Гарбург), Гессені (Дармштадський технічний університет), Нижній Саксонії (Брауншвайгський технічний університет та Клаустхальський технічний університет), Північній Рейн-Вестфалії (Дортмундський технічний університет), Рейнланд-Пфальці (Технічний університет Кайзерслаутерн), Саксонії (Хемніцький технічний університет, Дрезденський технічний університет, Технічний університет – гірничо академія Фрайберга), Тюрінгії (Технічний університет Ільменау). Найстаріший з них – Берлінський технічний університет, наймолодший – Гамбурзький технічний університет. Найбільша кількість студентів навчається у Дрезденському технічному університеті, найменшим за чисельністю студентів є Клаустхальський технічний університет (див. додаток 3) [259];

– професійні академії (Berufsakademie) – навчальні заклади третього ступеня, навчання в яких передбачає практичну орієнтацію. Поряд із теоретичним, частина навчання проходить на підприємстві (за дуальною



системою). У деяких землях існують заклади, що називаються професійними академіями, але діють за іншими принципами. У 2009 році професійні академії були приєднані до ВНЗ дуальної освіти Баден-Вюртембергу. Учні укладають трирічний навчальний контракт з підприємством, де проходить половина навчання. Інша половина навчання відбувається у професійній академії, до того ж теоретичне і практичне навчання чергуються кожних три місяці.

Зауважимо, що ВНЗ Німеччини є в основному державними закладами, лише останніми роками було створено декілька приватних університетів. Великим досягненням німецької вищої освіти є те, що навчання в державних університетах та спеціалізованих вищих навчальних закладах, за винятком приватних ВНЗ, є безкоштовним. Абітурієнти не складають іспити при вступі до обраного ВНЗ, але існують визначені умови зарахування (Immatrikulation). Доступ до вищої освіти в Німеччині гарантує «абітур» (Abitur) – атестат про повну середню освіту, який випускники отримують після закінчення гімназії (Gymnasium) чи об'єднаної школи через 12–13 років навчання. Проте однією з найбільших проблем німецьких ВНЗ є їхня перезавантаженість: кількість студентів перевищує кількість фінансованих державою навчальних місць. У період між 1970 та 1990 роками кількість студентів західнонімецьких ВНЗ виросла вдвічі, тоді як кількість співробітників та професорсько-викладацького складу залишалась майже незмінною. У 1997–1998 роках у 320 німецьких ВНЗ навчалось 1,8 млн. студентів. Найбільші університети розміщені в Кельні (60 тис. студентів), Мюнхені (60 тис.), Монстері (46 тис.), Хагені (44 тис.), Берліні (Вільний університет, 42 тис.), Гамбурзі (42 тис.), Бонні (37 тис.) і т.д. У 1995 чверть німців у віці 45–54 років мали дипломи вищої школи, за цими показниками Німеччина поступалась у межах ЄС лише Швеції. До 1995 року кількість професорсько-викладацького складу в німецьких ВНЗ виросла до 152 тис., що знизило співвідношення числа студентів до числа викладачів до рівня 12 : 1 [135]. Незважаючи на демографічний спад, з 1975 року контингент студентів невпинно зростає,

оскільки все більше молоді бажає отримати якісну освіту.

Варто підкреслити, що наукові організації Німеччини тісно співпрацюють, немає розриву між наукою, яку проводять ВНЗ, та промисловою. У цій країні досить цікава, різноманітна й ефективна система поєднання вищої освіти і науки. Ще на початку прискореної індустріалізації німці сформували три окремих сектори цілісної системи наукових закладів: академічний, урядовий і промисловий [65, с. 165].

Академічний сектор складають «дослідницькі» університети, головна модель яких має назву «берлінська», оскільки пов'язана з появою у Берліні (1810 року) цілком нового університету, зорієнтованого на поєднання навчання й наукових досліджень. Великого значення у підвищенні впливу наук і технологій на прогрес економіки і виробництва німці надають не лише класичним, а й технічним університетам. Вже в середині XIX ст. з'явилися перші з них у Мюнхені, Дрездені, Ганновері, Брунсвіку, Дармштадті, Берліні та ін. Якщо біля витоків Берлінського університету стояв В. Гумбольдт, то розвиток університетів технічно-технологічного спрямування пов'язаний з ім'ям ліберального політика Карла Фрідріха Нібеніуса. Основними перевагами академічної та інженерно-технічної вищої освіти на сьогодні є: участь молоді, велика кількість наукових досліджень, хороші умови для міждисциплінарних проектів і програм [65, с. 165].

Федеральний уряд прагне спрямувати свої дії на посилення співпраці ВНЗ із фірмами, тому з 50-х років XX ст. поширена форма «спільних досліджень», коли малі та середні фірми певної галузі об'єднуються з ВНЗ (чи науково-дослідним інститутом) для вирішення певних проблем. Тому відсутнє дублювання досліджень, можна легко передавати технології не лише з однієї наукової установи в іншу, а й з наукових установ, ВНЗ у промислові фірми, що значно полегшує і прискорює процес застосування винаходів та реалізації наукового потенціалу країни. Важливим є те, що не лише працівники фірм стажуються у ВНЗ, але й студенти та молоді вчені

працюють на фірмах. Особливо це стосується спеціалізованих ВНЗ, у яких викладачі зобов'язані проходити час від часу практику на фірмі. При ВНЗ створюються демонстраційні та консультаційні центри для ознайомлення представників фірм з досягненнями науки в основних галузях. Значну увагу до розробок ВНЗ виявляють представники не лише малого бізнесу, але й великих компаній.

Найпопулярнішими спеціальностями у Німеччині є право, економіка й суспільні науки. У 2004/2005 навчальному році за зазначеними спеціальностями розпочали навчання 93 079 студентів. На другому місці – інженерні науки, відповідно 59 894 студент, на третьому – мови та науки, пов'язані з культурою, відповідно 59 081 студенти, на четвертому – математика, природничі науки, 54 946 студентів, на п'ятому – медицина, 12 396 студентів. За останні десять років частка іноземних студентів у німецьких ВНЗ зросла майже вдвічі й сьогодні складає близько 20 %. Німеччина займає третє місце у світі за популярністю серед іноземних студентів після США та Великої Британії. Проте найбільшою популярністю серед іноземців користуються технічні університети. Студенти-іноземці в основному приїжджають зі Східної Європи та Китаю. Така популярність німецьких ВНЗ – результат спільних зусиль університетів і політиків, які постійно проводять активну піар-кампанію за межами Німеччини [76].

У Рамковому Законі про вищу освіту зазначено, що «вищі навчальні заклади готують студентів до професійної діяльності, яка вимагає використання наукових знань і методів» [232, с. 601]. Згідно з Рамковим Законом, «стандартний період навчання» (Regelstudienzeit), тобто період, протягом якого можна пройти повний курс навчання і скласти перший підсумковий іспит для отримання професійної кваліфікації, розрахований на чотири з половиною роки (9 семестрів). Тільки в певних випадках може бути встановлено інше. Наприклад, для отримання академічного ступеня бакалавра (Bachelor чи Bakkalaureusgrad) стандартний період навчання

складає як мінімум три – максимум чотири роки. Потім можна скласти другий підсумковий іспит для отримання ступеню майстра чи магістра (Master чи Magistergrad). Стандартний період навчання в цьому випадку розрахований мінімум на рік – максимум на чотири роки [135]. Щоб підготувати дисертацію на ступінь «доктора», потрібно від двох до п'яти років. Через те, що навчання в університеті пов'язане з дослідницькою діяльністю, багато студентів перевищують терміни стандартного періоду навчання.

Залежно від спеціальності, в німецьких університетах студент може отримати диплом (Diplom) – професійно зорієнтований ступінь, що найбільш поширений у галузі природничих, інженерних та суспільних наук; академічний ступінь магістра (Magister), що присуджується в основному в галузі гуманітарних наук та мистецтва, або скласти державний іспит (Staatsexamen) як випускний. Першим підсумковим іспитом професійної кваліфікації з гуманітарних наук і, частково, соціології є екзамен на присудження академічного ступеня магістра. Для цього студенту потрібно скласти екзамени з двох профільюючих предметів (Hauptfach) чи одного профільюючого і двох додаткових (Nebenfach). Студенти також пишуть наукову роботу. Державний іспит складають майбутні вчителі, медики та юристи зі спеціальностей, успішне вивчення яких дає право працювати як державний службовець (вчитель, суддя) чи за професіями, які контролюються державою. Порядок проведення іспитів встановлюється державою чи відповідною федеральною землею в Положенні про екзаменаційні вимоги [135].

Організація навчання здійснюється відповідно до рекомендацій Комісії з реформування навчання та Постійної конференції міністрів освіти земель. Міністерства освіти земель, затверджуючи положення про організацію навчання і проведення екзаменів у ВНЗ, відповідають за дотримання закладом типових рамкових положень про підготовку з кожного конкретного

напрямку. Рамкові положення регламентують основні цілі навчання, включають загальні вимоги до організації навчання і проведення екзаменів, перелік обов'язкових для вивчення предметів, віднесених до проміжних та випускних екзаменів. Підготовка у ВНЗ Німеччини здійснюється згідно з документами про порядок навчання і проведення екзаменів за чітко визначеними спеціальностями, які розробляють ВНЗ. У цих документах викладені мета та зміст підготовки, навчальний план, у якому відображені послідовність вивчення предметів, типи екзаменів, а також вимоги до випускної кваліфікаційної роботи [76].

Необхідно зазначити, що в Німеччині існують рамкові навчальні програми (Rahmenlehrpläne, Lehrpläne) і навчальні плани (Studienpläne). Рамкові навчальні програми формулюють компетенції, які повинні здобути учні протягом навчання, щоб достойно відповідати вимогам суспільства. Вони є важливою основою для якісного розвитку шкіл. Для школи і викладацького складу вони визначають стандарти, в межах яких є можливою певна організація змісту навчання з огляду на особливості школи [199, с. 10].

Навчальні плани містять інформацію про мету навчання, кваліфікаційний профіль, обсяг, тривалість, структуру і поділ навчання, типи занять, навчальні предмети із зазначенням кількості кредитів, виділених на їхнє вивчення, організацію іспитів у ВНЗ.

Планування навчального процесу у ВНЗ Німеччини підпорядковане таким принципам: студенти навчаються 45 годин на тиждень, на канікули відводиться шість тижнів на рік. До тижневого навчального навантаження (45 годин) віднесені аудиторні заняття та самостійна робота із закріплення пройденого матеріалу, а також підготовка рефератів і контрольних робіт тощо. В університетах на 1 годину аудиторних занять припадає 2 години самостійної роботи. На підготовку рефератів, підготовку до контрольних робіт та інше в цілому відводиться п'ять тижнів (225 годин на рік). На предмети, які є обов'язковими, відводиться 90 % навчального часу, на ті, що

вибрані студентами за власними інтересами, 10 % [76].

За даними дослідження Л. Отрощенко, ефективність вищої освіти Німеччини залежить від головних внутрішніх чинників:

- підвищується статус та якість вищої освіти;
- залучається більший відсоток молоді до отримання вищої освіти;
- спрямовується структура та зміст навчальних планів і програм на міжнародні перспективи;
- зростає ініціатива з підтримки міжнародних проектів;
- збільшується мобільність студентів за рахунок навчання та практики за кордоном;
- підвищуються можливості для вивчення іноземних мов;
- вводяться національні кваліфікаційні рамки [102, с. 65].

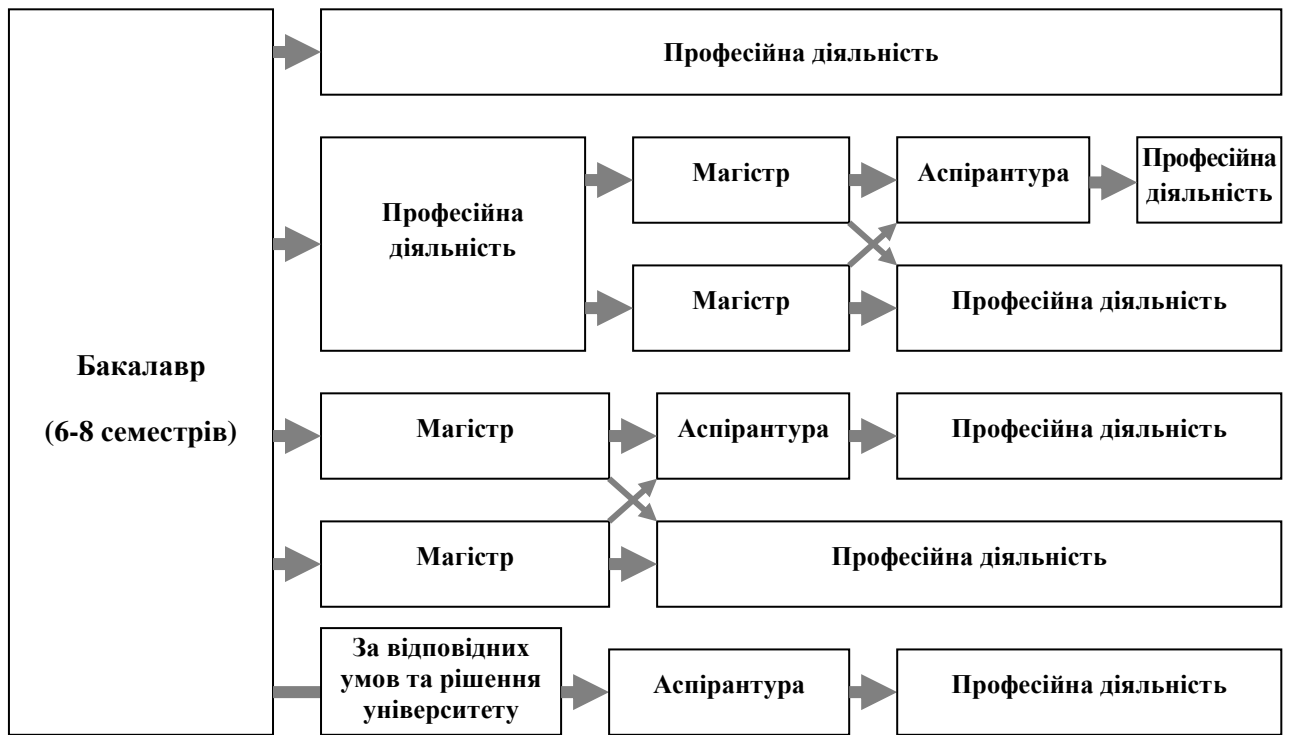
Деякі науковці зауважують, що у студентів, які навчаються у ВНЗ, виникають деякі психологічні проблеми, основною з яких є перехід від навчання в умовах старшої школи до навчання у вищому навчальному закладі, що пояснюється рядом протиріч між організацією навчально-виховного процесу у загальноосвітньому навчальному закладі та вищому навчальному закладі та відсутністю психологічного переходу з одного закладу в інший [33, с. 17]. Тому особливу увагу у професійній підготовці студентів потрібно приділяти формуванню готовності до майбутньої професійної діяльності.

Згідно з Болонською декларацією передбачено введення двох рівнів вищої освіти, які відображаються у ступенях «бакалавр» і «магістр». Доступ до другого циклу навчання (ступеня «магістр») потребує успішного завершення першого (ступеня «бакалавра»), який має тривати щонайменше три роки. Після завершення першого циклу присвоюється науковий ступінь, який сприймається як відповідний рівень кваліфікації на європейському ринку праці. Другий навчальний цикл завершується як у багатьох європейських країнах науковим ступенем магістра та/або кандидата наук

[297]. Країни, що досі мали однорівневу систему вищої освіти, зайнялись введенням дворівневих програм «бакалавр-магістр» й узгодженням їх із промисловістю та іншими галузями національної економіки як основними користувачами випускників ВНЗ. Таким чином, випускники європейських ВНЗ зі ступенем «бакалавр», на відміну від, наприклад, українських та російських, користуються попитом на ринку праці й становлять основу кадрового потенціалу країни [109, с. 3]. У 1998 році Постійною конференцією міністрів освіти та культури земель була складена процедура акредитації курсів на отримання ступеня бакалавра та магістра [202]. З 1999–2000 навчального року в університетах Німеччини поступово вводять нові освітні програми і кваліфікації бакалавра та магістра за обмеженою кількістю спеціальностей. Станом на вересень 2007 року було акредитовано 2531 (36,8 %) бакалаврських та магістерських навчальних програм, із них відповідно 1364 – бакалаврських та 1167 магістерських [291, с. 12].

Необхідно звернути увагу на систему переходу від бакалавра та магістра до професійної діяльності. Усі бакалаври мають право продовжити навчання в магістратурі з метою здобуття ступеня магістра. У свою чергу, студенти, які отримали ступінь магістра в університеті, іншому вищому навчальному закладі або вищій професійній школі, можуть продовжити своє навчання в аспірантурі. Окрім того, особливо обдаровані студенти після отримання ступеня бакалавра та проведення відповідного тестування також можуть бути допущені до навчання в аспірантурі (див. рис. 2.4.2) [188].

Четвертий ступінь освіти ФРН охоплює всі форми підвищення кваліфікації, що може бути як неформально, так і формально. Останнє поділяється на професійне, загальне та політичне підвищення кваліфікації. Місцями підвищення кваліфікації можуть бути: бібліотеки, народні школи, освітні центри церков, профсоюзи, приватні та державні освітні заклади, ВНЗ та вечірні гімназії.



**Рис. 1.3.4. Схема переходу від бакалавра та магістра до професійної діяльності**

Отже, система освіти Німеччини є різномірною, складається з чотирьох ступенів: початковий ступінь (початкова школа) середній ступінь (основна школа, реальна школа, гімназія, об'єднана школа, професійне училище), третій ступінь (ВНЗ гуманітарного спрямування, спеціалізовані ВНЗ, університети, технічні університети, професійні академії), четвертий (підвищення кваліфікації після професійної освіти), які надають можливості для професійної соціалізації. Наше дослідження спрямоване на молодих людей – фахівців технічного профілю, які навчаються у вищих навчальних закладах Німеччини, що пропонують технічні спеціальності.

### **Висновки до першого розділу**

У першому розділі розкрито стан розробленості проблеми професійної соціалізації фахівців технічного профілю у ВНЗ Німеччини; схарактеризовано поняттєво-категоріальний апарат дослідження; окреслено особливості інституційного забезпечення професійної соціалізації фахівців



технічного профілю у Німеччині.

Шляхом аналізу джерел із проблеми професійної соціалізації фахівців технічного профілю було виявлено, що в українській, російській та німецькій педагогічній науці її досліджено за такими напрямками: вивчення загального поняття «соціалізація», стан і тенденції розвитку професійної освіти, дослідження суті поняття «професійна соціалізація» з теоретичного та практичного погляду.

У ході дослідження з'ясовано, що підвищений інтерес до проблеми професійної соціалізації виник з початку 70-х років ХХ ст., а термін «професійна соціалізація» запроваджено в науковий обіг німецьким теоретиком К. Люшером у кінці 60-х років ХХ ст. На основі аналізу наукових досліджень у галузі розвитку професійної освіти ФРН та професійної соціалізації у розділі конкретизовано сутнісні характеристики основних понять і термінів, таких як «професійна соціалізація», «професійна соціалізація фахівців технічного профілю», «інституційне забезпечення професійної соціалізації», «організаційно-педагогічні засади професійної соціалізації» тощо. Професійна соціалізація відбувається успішно, якщо реалізуються такі її складові: професійна орієнтація (організація додаткових занять або поглиблених навчальних курсів з метою допомогти молоді у виборі подальшої професійної діяльності); професійна компетентність (особистісні якості фахівця, які відображають рівень знань, умінь, досвід, що є достатніми для досягнення мети у певному виді професійної діяльності); професійна адаптація (процес входження особистості у професійну діяльність, пристосування до умов праці); професійна мобільність (можливість особистості змінювати місце своєї професійної діяльності залежно від потреб, умінь, навичок та кваліфікації).

Проблема професійної соціалізації фахівців технічного профілю в сучасних умовах є надзвичайно важливою, насамперед у зв'язку з підвищенням вимог до формування активної творчої особистості, здатної знайти своє місце у професійному житті, самовизначитися та самореалізуватися. Визначальну роль у виконанні цих завдань, як показало

дослідження, відіграють заклади вищої технічної освіти, що створюють необхідні умови для професійної соціалізації кожної особистості, а досягнутий рівень соціалізації є своєрідним показником набуття соціальних якостей та самореалізації фахівців технічного профілю.

При визначенні інституційного забезпечення професійної соціалізації у ФРН, під яким розуміємо сукупність закладів системи освіти і суб'єктів виробництва, головну увагу приділено особливостям організації вищої професійної освіти Німеччини, тобто спеціалізованим вищим навчальним закладам, університетам, технічним університетам та професійним академіям.

Основну увагу в межах нашого дослідження зосереджено на технічних університетах Німеччини, які називають «кузнями німецької інженерії» й готують фахівців технічного профілю. У 2010–2011 навчальному році у цій країні налічувалося 13 технічних університетів у різних федеральних землях, які користуються великою популярністю не лише серед німецьких студентів, а й серед студентів-іноземців. Встановлено, що професійна соціалізація молоді починається уже на етапі основної школи, реальної школи чи гімназії, а дуальна система підготовки слугує перехідним містком між середньою та вищою освітою.

Зміст розділу висвітлено в публікаціях автора: [11–14; 16–17; 20; 25].

## РОЗДІЛ 2

### ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ ЗАСАДИ ПРОФЕСІЙНОЇ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ФАХІВЦІВ ТЕХНІЧНОГО ПРОФІЛЮ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ ФРН

#### **2.1. Нормативно-законодавче забезпечення професійної соціалізації фахівців технічного профілю у вищих навчальних закладах ФРН**

Сьогодні Німеччина зі своїми традиціями вищої професійної освіти, що беруть початок ще з Середньовіччя, є для багатьох країн орієнтиром і прикладом для наслідування. Німецька система освіти, починаючи з першої половини XIX століття, безумовно вважається однією з найкращих у світі. Одним із факторів зміцнення економічного становища цієї країни є нормативно-законодавче забезпечення сфери освіти, що визначається законами та законодавчими актами, сучасними реформами, програмами та урядовою політикою, які спрямовані на підвищення ефективності професійної соціалізації фахівців технічного профілю у вищих навчальних закладах ФРН.

Важливу роль відіграє реформа освіти, під якою розуміємо напрямок діяльності, спрямований на перетворення всієї системи освіти та виховання або основних її структурних елементів. Ідеться про зміни, що мають глобальний або загальнодержавний характер. Реформа освіти, відповідно, торкається всіх структурних компонентів освітньої системи. Це спроба досягти одночасно педагогічних, соціально-політичних, економічних та культурно-ідеологічних цілей за допомогою свідомо та цілеспрямовано проведених змін у системі освіти [8, с. 22]. Основною метою сучасних реформ є підвищення ефективності системи освіти. Під ефективністю розуміють певний інтегральний показник економічної доцільності (зниження витрат і підвищення ринкової якості послуг) і соціальної справедливості (рівний доступ для всіх верств населення) [128, с. 37].

Правовою базою системи освіти ФРН є кваліфікаційні вимоги та освітні стандарти – чітко сформульовані у навчальних планах результати навчання [186]. Причинами створення освітніх стандартів у ФРН стали: 1) дискусія про ключові компетенції; 2) наміри урізноманітнити види навчання; 3) критика існуючих навчальних планів [187].

Розрізняють такі види стандартів:

1) Input-Standards (вхідні стандарти) – дають опис набутих компетенцій чи знань;

2) Opportunity-to-Learn-Standards (стандарти, які надають можливість навчатись) – дають визначення типовим умовам навчання в межах навчального плану та оснащення шкіл;

3) Performance-Standards (виконавчі стандарти) – дають опис здобутим компетенціям, які залежать від змісту навчання;

4) Management-Standards (управлінські стандарти) – описують систему управління якістю для тих, хто пропонує освітні послуги [187; 270].

Для всіх, хто надає освітні послуги, ці стандарти є впорядкованими та обов'язковими до виконання [201, с. 12]. Названі вище стандарти гарантують високу якість освіти та сприяють процесу професійної соціалізації та швидкої адаптації до мінливих вимог, які ставлять перед фахівцями роботодавці. Понад десять років німецьке Федеральне відомство праці здійснює контроль за якістю освіти відповідно до вищезгаданої моделі «вхідних» і «вихідних» стандартів (Input/Output-Modell).

Державне регулювання професійної освіти опирається на Основний закон (Конституцію) ФРН, Закон про захист ремісничої праці (1879 р.), Положення про ремесла і професійну освіту (1965), Закон про охорону праці молоді (1965), Закон про професійну освіту (1969) (у який були внесені доповнення після об'єднання Німеччини в 1990 р.), Закон про стимулювання професійної освіти (1981), Договір про професійне навчання. Законодавче регулювання сфери професійної освіти має велике соціальне й педагогічне значення, сприяє принципу перспективності професійного навчання. Основні

положення, що стосуються виробничого навчання, уніфіковані й регламентуються федеральним Законом про професійну освіту. Інформаційно-технологічний розвиток держави вимагає постійного внесення змін чи корекцій до змісту законів у галузі освіти.

Однією з перспективних особливостей системи освіти Німеччини є «Закон про стимулювання професійної освіти» (1981). Для студентів він передбачає щомісячні виплати (приблизно 600 марок), до того ж половина коштів передається як дотації, а інша – як кредит (студенти отримують лише дотації, але для отримання права на таку стипендію вони повинні надати документи про те, що батьки не можуть їх утримувати). Щорічно обсяг капіталовкладень у сферу професійного навчання в Німеччині складає 50 млн. [277].

У межах «Закону про професійну освіту» від 2005 року під професійною освітою розуміють професійну підготовку, професійну освіту, підвищення кваліфікації та професійну перепідготовку, власне, всі ті етапи, на яких процес професійної соціалізації є найактивнішим. Професійна підготовка має на меті передачу основних знань задля отримання професійної компетентності з однієї з офіційно визнаних професій. Професійна освіта покликана передавати професійні вміння, знання та навички (професійні компетенції), необхідні для здійснення кваліфікованої професійної діяльності у змінному світі праці [184, с. 38]. Підвищення кваліфікації мусить надавати можливість отримувати та вдосконалювати професійну компетентність. Професійна перепідготовка повинна надавати можливість отримати іншу професію. Типовою рисою професійної освіти Німеччини є складність системи з горизонтальною та вертикальною диференціацією. Близько 20000 професій, що є засвідченими статистичним федеральним відомством, відповідають майже 320 визнаним професіям на рівні фахівця, помічника майстра [184, с. 39].

Нормативно-правовою базою, що регулює функціонування вищої освіти в Німеччині, є Основний Закон (Grundgesetz), який гарантує кожному

громадянину країни право вільного розвитку особистості та відповідно до нахилів і здібностей вільно обирати місце навчання і професію; Закон про вищу освіту (Hochschulgesetz), Рамковий Закон про вищу освіту (Hochschulrahmengesetz in der Fassung vom 8. August 2002), які визначають головні завдання ВНЗ Німеччини, особливості навчального процесу у різних типах ВНЗ, права й обов'язки студентів, професорсько-викладацького персоналу, завдання науково-дослідної роботи; Закон про сприяння освіті (Bundesausbildungsförderungsgesetz vom 01.04.2001), який гарантує матеріальну допомогу на навчання; Закон про реформу оплати професорів (Gesetz zur Reform der Professorenbesoldung vom 16.02.2002), який стимулює якість викладання; Закон про сприяння удосконаленню професійної кваліфікації (Gesetz zur Förderung der beruflichen Aufstiegsfortbildung vom 01.01.96), який гарантує державну допомогу для підвищення професійної кваліфікації. Завдяки прийняттю законів та здійсненню заходів, спрямованих на гарантію їх виконання, молодь бере на себе трудові зобов'язання, у неї формуються почуття обов'язку, захищеності, впевненості та визначеності в майбутньому, що стимулює бажання стати висококваліфікованим фахівцем.

Хоча освіта в Німеччині знаходиться під керівництвом урядів 16 земель – земельних профільних міністерств, це не зменшує ролі й центру: Міністерство освіти й науки розробляє концепцію освітньої політики, займається виділенням коштів на розширення ВНЗ. Політика федеральних органів і земель узгоджена стосовно тривалості навчання, канікул, навчальних програм, визнання дипломів. Кожна федеральна земля має свій закон про освіту, але всі вони розроблені на основі загального Федерального закону. Навчальні програми, підручники затверджуються на рівні земельних урядів, окрім того з кожного предмета існує декілька схвалених відповідним міністерством підручників (їх вибирає сам учитель), що забезпечує багатоваріантність освіти, плюралізм думок і суджень.

Федеральне урядове відомство, відповідальне за освіту, було вперше засноване тільки в 1969 р., і лише із цього часу поступово починає зростати

роль федеральних урядових та інших органів й установ у формуванні загальнодержавної освітньої політики [279, с. 22].

Основна мета діяльності Федерального уряду полягає у наданні молодим людям – майбутнім фахівцям – можливостей довгострокової зайнятості завдяки початковій та безперервній професійній освіті, яку розглядають як основу для професійної та географічної мобільності, в тому числі й на ринку праці всередині об'єднаної Європи. Тому найважливішими завданнями є: підготовка фахівців до безперервної професійної освіти; розвиток здатності до самостійної роботи, творчості, організаційних, комунікативних компетенцій та їхня професійна соціалізація.

На сьогоднішній день керівними органами системи освіти у ФРН є Постійна конференція міністрів освіти і культури земель (Kultusministeriumkonferenz – КМК), а також Конференція ректорів навчальних закладів Німеччини (Hochschulrektorkonferenz – HRK). Основний напрям діяльності Постійної конференції міністрів – стандартизація навчальних програм загальноосвітньої школи й уніфікація вимог до одержання випускних кваліфікаційних документів на території всієї федерації. Ініціативи КМК, як правило, підтримуються землями й федеральним урядом; її рішення є обов'язковими для всіх земель.

За останні два десятиліття освітні реформи Німеччини були спрямовані перш за все на вдосконалення системи освіти середнього ступеня. Хоча ці реформи не є безпосереднім предметом нашого дослідження, розгляд основних тенденцій реформування середньої освіти може бути важливим, оскільки початкова професійна соціалізація відбувається уже на цьому етапі. Зважаючи на те, що існуюча система характеризується чітким розподілом загальноосвітнього та професійного навчання, в багатьох випадках це ускладнює зміну напрямку освіти та звужує можливості вибору учнів. Були спроби інтеграції старших класів середніх шкіл та розробки нових програм навчання (введення нових предметів, таких як вивчення навколишнього середовища, підготовка до практичного життя). У рамках модернізації

навчання здійснювався поступовий перехід до нових методів навчання. Серед нових здобутків модернізації системи шкільної освіти Німеччини можна виокремити: доступність навчання (особливо на вищому рівні); демократизацію школи, що проявляється в участі широкої громадськості у виборі форм освіти; гуманізацію навчально-виховної роботи з метою підвищення мотивації навчання, подолання учнівських стресів. Спостерігається тенденція до зростання автономії шкіл різних ступенів та типів, а також до створення конкуренції у сфері шкільних послуг. Чітко простежується спроба згладжування бар'єрів для інтеграції в загальноєвропейську систему освіти, формується основа для школи майбутнього.

Проведення реформ у системі вищої освіти Німеччини в останнє десятиліття обумовлене трьома основними факторами. Перший пов'язаний із необхідністю пристосування національної системи освіти до реалій і потреб постіндустріальної епохи, інтернаціоналізації і глобалізації освіти. Відповіддю країн Західної Європи на ці виклики стала їх інтеграція в Європейське співтовариство та зближення й гармонізація національних освітніх систем у рамках Болонського процесу. Другий фактор визначив характер і зміст змін, що відбувалися в системі освіти Німеччини 1990 р., а саме: об'єднання двох різнорідних систем ФРН та НДР. Третій фактор пов'язаний з особливостями державного устрою Німеччини.

За визначенням професора Клауса Хюфнера (Klaus Hüfner), голови консультативного органу UNESCO-CEPES, «із середини 90-х років ХХ століття німецька система вищої освіти захиталася під натиском реформ, спрямованих на впровадження у цей сектор ринкових механізмів для посилення конкуренції на рівні держави, земель, окремих ВНЗ» [236, с. 97].

Реформування системи освіти у Німеччині в останні десятиліття проводилося відповідно до етапів (див. додаток І):

**І етап (1990–1996) – уніфікаційний**, метою якого було привести систему освіти східних земель у відповідність до системи освіти західних



земель, у результаті чого деякі ВНЗ та факультети в НДР (наприклад, факультети права, економіки та соціальних наук) були закриті, натомість відбулися зміни у структурі вищої освіти НДР, було засновано університети.

**II етап (1997–2003) – модернізаційний.** У 1999 році в Німеччині була проведена модернізація, в результаті чого багато професій набули змін або були створені нові, було спрощено процедуру складання іспитів при промислових палатах, збільшилася можливість багатьох підприємств здійснювати професійне навчання спільно з іншими підприємствами. Мета модернізації – досягнути послідовного покращення ситуації на ринку праці й запропонувати всім охочим молодим людям отримати професійну освіту, місце навчання чи початкову кваліфікацію. «Навчання для всіх» – ось девіз професійної освіти [173, с. 4].

**III етап (з 2004 р.) – стандартизаційний.** У липні 2004 р. Федеральний уряд ініціював реформу системи професійної освіти. Внаслідок цього Закон про професійну освіту (1969) (*Berufsbildungsgesetz – BBiG*) та Закон про сприяння професійній освіті (1981) (*Berufsbildungsforderungsgesetz – BerBiFG*) зазнали істотних змін та були об'єднані в один документ – Закон про реформу професійної освіти (*Berufsbildungsreformgesetz – BerBiRefG*). Метою реформи було надавати молоді, яка вступає до світу праці, професійну компетентність, що є необхідною для виконання широкого спектру професійних дій [281, с. 4].

---

У змісті Закону про реформу професійної освіти можна виокремити декілька важливих позицій:

- професійна діяльність разом із професійними вміннями, знаннями і навичками визначені як мета професійної освіти (§ 1, 3 частина);
- **Lernortkooperation** – обов'язкова співпраця між навчанням і практикою (§ 2, частина 2);
- професійна підготовка певної тривалості, що може підлягати щоденному чи щотижневому скороченню, особливо для дітей з особливими потребами (§ 8, частина 3);

- взаємодія економіки, професії, біржі праці та інших навчальних закладів для утворення спілки освіти (§ 10, частина 5);
- полегшення екзаменів екстернату (§ 45, частина 2);
- право голосу для викладачів при вирішенні проблем професійної підготовки та професійної освіти (§ 79, частина 6) [198; 204].

У листопаді 1997 року Президент Німеччини Роман Герцог (Roman Herzog) ініціював широке громадське обговорення майбутнього вищої освіти. Він звернувся до ВНЗ із закликом поліпшити підготовку фахівців до практичної трудової діяльності, інтернаціоналізувати систему вищої освіти, удосконалити консультативне обслуговування студентів, заснувати систему неперервної освіти і ліквідувати дискримінацію в оплаті випускників спеціалізованих вищих шкіл порівняно з випускниками університету. Він побажав поживити конкуренцію серед ВНЗ та затвердити рейтингові системи, які дозволять краще інформувати абітурієнтів під час вибору ВНЗ. У той час у країні відбулися студентські демонстрації проти нестерпних умов навчання у ВНЗ і скорочення фінансової підтримки вищої освіти державою [236, с. 101].

У 1998 році були внесені зміни й поправки до Рамкового закону про вищу освіту, внаслідок чого вищі навчальні заклади Німеччини отримали право вибору системи підготовки студентів, як за класичним німецьким, так і за новим європейським варіантом підготовки бакалаврів та магістрів. Міністерство освіти й науки запровадило щорічні доповіді, які висвітлюють стан освіти та найважливіші зміни у сфері освіти, що відбулись за рік (див. додаток К).

6 липня 1999 року була досягнута угода між Федеральним урядом, роботодавцями та профспілками, результатом якої стало створення Союзу у сфері зайнятості, професійної підготовки та конкурентноспроможності. Була прийнята програма невідкладних дій щодо скорочення безробіття молоді. За період 1999–2001 років у рамках програми була надана можливість більш ніж 400 тис. людей отримати робоче місце [177, с. 15].

З кінця січня 1999 року діє Робоча група з початкової та неперервної освіти та професійної підготовки, яка провела понад 9 сесій. На сесіях обговорювалися питання модернізації початкової професійної освіти, посилення її мобільності, надання додаткових можливостей молодим людям для отримання кваліфікації.

26 серпня 1999 року Робоча група прийняла спеціальну постанову щодо початкової та неперервної освіти, професійної підготовки про заходи щодо збільшення кількості навчальних місць в дуальній системі освіти Східної Німеччини. 22 жовтня 1999 року була затверджена резолюція цієї групи про модернізацію дуальної системи освіти, основною ідеєю якої залишається необхідність надання широкої базової професійної підготовки протягом першого року навчання; розширення кола офіційно визнаних професій; розвиток неперервної професійної освіти.

В організації професійної соціалізації у ФРН забезпечення рівних можливостей для молоді відіграє значну роль. За останні роки були прийняті деякі урядові документи, спрямовані на реалізацію пілотних програм з метою підтримки молоді з групи ризику, молодих імігрантів, осіб з обмеженими можливостями. Згідно з прийнятими Центральним комітетом Федерального інституту професійної освіти рекомендаціями, 23 листопада 2000 року студентам, які навчались за скороченими й полегшеними програмами допрофесійної та професійної підготовки, дозволено видавати «сертифікат про професійну кваліфікацію», що надає право на складання заключного кваліфікаційного екзамену дуальної системи. Підставою для цього були:

- 1) резолюція від 27 травня 1999 року «Керівництво з удосконалення підтримки підлітків та молодих людей з обмеженими можливостями»;
- 2) резолюція від 6 жовтня 1999 року «Рекомендації зі зв'язків школи та позашкільної допрофесійної підготовки та навчання»;
- 3) рекомендації від 26 червня 2000 року «Професійна підготовка та безперервна професійна освіта для молодих мігрантів» [177, с. 97].

Новим елементом сприяння особам з обмеженими можливостями є

заснована Міністерством освіти й науки програма «Сприяння компетенціям – професійні кваліфікації для осіб з особливими потребами», метою якої є якісно організована освіта для людей із обмеженими можливостями. При цьому діють 4 основні принципи:

1. Отримання навчального місця на підприємстві.
2. Розвиток компетенцій при переході від школи до професійного навчання.
3. Індивідуальний підхід.
4. Освіта за допомогою Інтернету [184, с. 104].

У 2001 році уряд Німеччини прийняв ряд фундаментальних рішень із забезпечення освіти для всіх молодих людей стосовно: 1) можливості вибору навчальних закладів; 2) якості освіти та достатньої кількості навчальних місць; 3) фінансової підтримки держави; 4) сприяння підприємствам, задіяним у професійній освіті молоді.

4 грудня 2001 року Федеральний уряд спільно із урядами земель створили форум «Освіта», на якому були присутні представники федерації та земель, а в розроблених рекомендаціях було зазначено про необхідність подальшого посилення допрофесійної підготовки учнів шкіл, удосконалення системи неперервної професійної освіти. Обговоренню підлягали такі теми, як мета освіти та кваліфікації «від завтрашнього дня», а також розроблялися реформаторські стратегії для підвищення значення німецької системи освіти. Незважаючи на офіційне припинення діяльності форуму, до 2004 року землі продовжували взаємне інформування про результати діяльності в цьому напрямку [177, с. 4.].

Згідно з Європейськими стандартами та нормами щодо внутрішнього забезпечення якості освіти, у вищій школі Німеччини зміни відбуваються на законодавчому рівні, що зазначено у п'ятому доповненні до Закону про вищу освіту від 16.02.2006 р. У цьому документі обумовлені такі нововведення:

– запроваджено єдину загальну категорію непрофесорського персоналу-наукові працівники (wissenschaftliche Mitarbeiter);

- введено нові кваліфікаційні групи – молоді науковці (молодші професори або асистенти професорів);
- визначено стандартні терміни навчання (термін традиційних програм отримання диплома не має перевищувати чотирьох років в університетах країни);
- структуровано навчальні програми та впроваджено європейську кредитно-трансферну систему (ECTS), що передбачає можливість автоматичного перезарахування навчальних курсів у інших ВНЗ Німеччини або країн Євросоюзу;
- упроваджено гнучку схему підтвердження додаткової наукової кваліфікації, розширено викладацьку і дослідницьку незалежність асистентів, які мають право працювати більше, ніж з одним професором;
- введено нову схему оплати праці професорів, за якої вперше в Німеччині базовий оклад доповнюється щомісячною доплатою залежно від результатів діяльності конкретного науковця [225].

Отже, реформами та змінами були охоплені всі ланки освітньої системи. Зокрема, що стосується вищої освіти, то ставши одним із ініціаторів й активних учасників процесу європейської інтеграції в галузі освіти та підписавши 19 червня 1999 року в Болоньї (Італія) документ, який назвали «Болонська декларація», Німеччина розпочала реформу системи вищої освіти [297]. Уся робота щодо створення загальноєвропейської освітньої зони в Німеччині є скоординованою й підкріпленою діяльністю різних організаційних структур. На державному рівні відповідальність покладено на Робочу групу щодо реалізації Болонського процесу, яка готує пропозиції, рекомендації та резолюції, надає консультації, послуги, забезпечує проведення заходів щодо підтримки вищих навчальних закладів. До її складу входять представники Федерального міністерства освіти і науки, Постійної конференції міністрів освіти і культури земель, Конференції німецьких ректорів, Німецької служби академічних обмінів, Німецької акредитаційної

ради, Національної асоціації студентських рад. Протягом 1999–2007 років Робоча група на основі міжнародних документів з питань демократизації, гуманізації в галузі освіти і прав людини здійснила ряд масштабних заходів зі створення нової національно-правової нормативної бази вищої освіти Німеччини [266, с. 89].

Відтак, існує чітка нормативно-законодавча база, на основі якої відбувається реформування системи вищої освіти країни в дусі Болонської декларації, також упроваджена система державного фінансування Болонського процесу, створені відповідні соціально-політичні та економічні умови перебудови та розширення національної освітньої системи. Основними напрямками на шляху конструктивних динамічних перетворень у вищій освіті Німеччини є якісна освіта на всіх рівнях підготовки, інноваційний розвиток освіти, розвиток суспільства на засадах конкурентоспроможності.

Таким чином, в умовах міжнародної конкуренції німецька система вищої освіти була оновлена. Змінами в законодавстві університетам надано більше свободи дій, зокрема, щодо оплати праці викладацьким кадрам, яка залежатиме не від стажу, а від виконаної ними роботи. До 2010 року всі ВНЗ повинні були перейти на нову систему навчання відповідно до підписаної Німеччиною «Болонської декларації», тобто випускники отримали можливість одержувати дипломи бакалавра і магістра міжнародного зразка.

Освіта є необхідною складовою соціалізації особистості майже в усіх країнах світу, тому рівень культури і духовності суспільства, стан економіки і темпи науково-технічного прогресу, а, відповідно, і процес професійної соціалізації особистості значною мірою залежать від якості освіти. Якість освіти детермінується сукупністю показників, що характеризують різні аспекти навчальної діяльності, форми і методи навчання, що забезпечують розвиток компетентності студентів. Ринкові умови діяльності підприємств та організацій, з одного боку, і надлишок фахівців – з іншого, ставлять

випускників відповідної професійної спеціалізації в жорсткі конкурентні умови на ринку праці. Щоб досягти успіху, вони повинні мати високу професійну підготовку та вміти виявляти свої, професійно важливі якості під час проходження виробничої практики, стажування чи випробування для вступу на роботу. Таким чином, випускник викликає зацікавлення з боку роботодавця до себе як до кваліфікованого майбутнього працівника і може отримати хорошу роботу за спеціальністю [65, с. 12–13].

Сучасні вимоги до якості підготовки фахівців технічного профілю потребують, насамперед, інноваційних підходів до їх навчання, високого професіоналізму як інженерно-педагогічних працівників системи професійної освіти, так і керівників відповідних навчальних закладів. Саме якість професійної підготовки, яка є сукупністю особистісних та ділових рис працівника, що виявляються у процесі праці та охоплюють: професіональну компетентність, загальне світобачення, рівень інтелектуального та культурного розвитку, здатність адаптуватися, мобільність, умотивованість, інноваційність, самостійність, відповідальність, ініціативність, творчість у праці, старанність, сумлінність, дисциплінованість, комунікабельність, активність, підприємливість – набуває особливого значення в умовах ринкової економіки, стає необхідним фактором рентабельності виробництва, визначає конкурентоспроможність підприємства [130, с. 6].

Оскільки забезпечення якості початкової та подальшої професійної підготовки у технічних університетах з кожним днем набуває все більшого значення та привертає все більшу увагу, Європарламент та Європейська Рада запровадили «Рамкові рекомендації європейської гарантії якості» (European Quality Assurance Reference Framework (EQARF)), завдяки створенню спільних критеріїв, принципів та провідних напрямків стандартів якості, отримавши підтримку з боку країн-учасниць ЄС. Введення Європейських кваліфікаційних рамок (EQR) та Європейської системи оцінки досягнутих результатів для професійної освіти (ECVET) є одним із чинників реалізації

Болонської декларації.

Німецькі технічні університети мають специфічні програми і норми розвитку та забезпечення якості початкової та подальшої професійної підготовки. Щорічні доповіді про професійну освіту містять велику кількість даних про планування, запровадження і огляд стратегічних цілей підготовки (див. додаток И).

Згідно із рекомендаціями гарантії якості німецька вища освіта повинна:

- 1) стати координатором для обміну інформацією і питаннями щодо гарантії якості у професійній освіті і підготовці;
- 2) відтворити ініціативи і дії, які вже існують на різних рівнях початкової та подальшої професійної підготовки;
- 3) брати активну участь у розробленні й удосконаленні європейських рекомендацій [205].

Німеччина має низку ініціатив щодо різних рівнів професійної підготовки на додаток до формальної сертифікації та акредитаційних процедур. У 2005 році були прийняті поправки до закону про професійну підготовку. Заохочення «культури гарантії якості» у професійній освіті і підготовці вимагає підвищеної обізнаності про переваги інструментів та процедур гарантії якості. Відбувається постійний розвиток нових професій та модернізація існуючих, зазнають поширення програми, спрямовані на фасилітацію доступу до професійної освіти і підготовки (на зразок першого робочого місця (Jobstarter)), перспективної професійної освіти (Perspektive Berufsabschluss) та подальшої професійної підготовки, наприклад, підвищення професійної кваліфікації. Вживаються заходи щодо покращення переходу між різними ланками системи професійного навчання і підготовки з метою набуття вмінь та компетенцій, здобутих у процесі професійної діяльності [287, с. 50–51].

Федеральний уряд, уряди земель, партнери у торгівлі та промисловості, соціальні партнери та Федеральний інститут професійної освіти залучені до



виконання завдань німецьких рекомендацій гарантії якості. Перша конференція з цього питання, проведена у Бонні 22 вересня 2009 року, представила нові рекомендації та обговорення з експертами зі сфери досліджень та професійної підготовки. Зміни структури системи зайнятості, а також зміни вимог щодо робочих місць вказують на зростання значення професійної освіти.

На основі існування «Європейських рекомендацій гарантії якості» Європейська Рада та Європарламент запропонували створити національні кваліфікаційні рамки кожній країні-учасниці ЄС, що було позитивно сприйнято у Німеччині. Федеральний уряд і конференція міністрів культури зобов'язалися створити на основі EQR та ECVET узгоджені німецькі рамки кваліфікацій (DQR) [102, с. 63]. Таким чином, 21 квітня 2005 року Конференція ректорів вищої школи (HRK), Міністерство освіти та науки ФРН (BMBF) спільно з Конференцією міністрів культури розробили та ухвалили документ «Кваліфікаційні рамки для німецьких дипломів про вищу освіту». Основними здобутками створеного документа є:

1. Прозорість, зрозумілість спеціальностей у ФРН та за її межами завдяки чіткому роз'ясненню профілів кваліфікацій, визначенню початкового та кінцевого пунктів навчання, роз'ясненню альтернативних напрямів навчання.
2. Інформування зацікавлених у навчанні та роботодавців.
3. Підтримка оцінювання та акредитації завдяки окресленню чітких вимог і розробленню рекомендацій щодо вимірювання рівня відповідності цим вимогам.
4. Полегшення розробки навчальних планів і програм.
5. Визначення загальних знань, здібностей, компетентностей та деяких формальних аспектів, які є необхідними для кваліфікаційних рівнів бакалавра, магістра та доктора наук.
6. Можливість порівняння кваліфікацій у європейському та

міжнародному контекстах [278, с. 3].

Забезпечення високої якості освіти у технічних університетах є вагомим чинником економічного розвитку Німеччини, адже успішна професійна соціалізація фахівців технічного профілю веде до збільшення шансів на майбутнє як для молоді, так і для економіки. Для цього тут розробляються та вдосконалюються педагогічні практики, спрямовані на гарантовану якість професійної освіти і здійснення контролю за нею. Перш за все, це стосується навчальних планів (в яких визначаються не лише перелік предметів і тривалість навчання, а й надаються «професіограми» (опис професії за певною схемою), типові програми щодо підготовки за різними спеціальностями і вимоги щодо складання іспитів.

Дослідження якості підготовки фахівців технічного профілю виконує Центр розвитку вищої освіти у Гютерспоре, який щорічно оприлюднює рейтинги ВНЗ у Німеччині. Видається спеціальний журнал для роботодавців «Wirtschaftswoche», де публікуються рейтинги ВНЗ, сформовані на підставі відгуків роботодавців [76].

Одним з кроків якісної модернізації системи вищої освіти Німеччини є науковий конкурс ВНЗ країни, який має назву «ініціатива якості». Метою цього проекту є виявлення лідерів серед німецьких університетів, що в майбутньому були би конкурентоспроможними в усіх галузях знань. Головний аспект полягає у фінансовій винагороді за концепцію реформ університету, яка продемонструє, як саме університет у найближчі п'ять років збирається вийти на передові рубежі світових наукових досліджень. Тобто з 2005 р. Німеччина відмовилася від системи, за якою навчання та викладання в усіх університетах базується на принципах рівності та однаковості [55; 76; 165, с. 13; 285].

Унаслідок проведених реформ у сфері закладів вищої освіти Німеччини відбулися істотні зміни (див. табл. 2.1.1):

### Зміни у системі вищої професійної освіти Німеччини

Зміни	Наслідки впровадження змін
Організаційно-правові	<p>Дерегуляризація (зменшення втручання держави у систему освіти)</p> <p>Нові правові форми ВНЗ (можливість перебудови ВНЗ Німеччини у дотаційні установи (Zuwendungsstiftungen))</p> <p>Заснування приватних ВНЗ</p> <p>Новий порядок відносин між ВНЗ і державою (замість часткового керування роботою ВНЗ відбувається управління із децентралізованою відповідальністю за результати)</p>
Організаційні	<p>Нова система керування освітою (фінансування ВНЗ на основі показників якості, зміни у розпорядженні фінансовими засобами (10 % бюджету німецьких ВНЗ становлять надходження від федерального уряду, 90 % – від урядів земель))</p> <p>Новий порядок навчання (введення дипломів бакалавра та магістра після доповнень до Рамкового закону про вищу освіту від 01.01.99 р., перехід на кредитно-модульну систему навчання)</p> <p>Нова культура керування освітою (основа роботи ВНЗ – концепція нового суспільного менеджменту (New Public Management))</p>
Відкриття освітніх ринків	<p>Орієнтування навчальних планів і програм на міжнародні перспективи (з 1998 року введено близько 400 нових спеціальностей)</p> <p>Збільшувана ініціатива підтримки міжнародних проектів (запровадження низки спільних програм з іншими європейськими ВНЗ. Німеччина є активним учасником програм зі сприяння освіті впродовж життя: Erasmus, Leonardo da Vinci)</p> <p>Упровадження національних рамок кваліфікацій з урахуванням основних принципів міжнародних рамок кваліфікацій</p>
Суспільно-демографічні	<p>Збільшуваний попит на вищу освіту</p> <p>Зміни у віковій групі, що потребують вищої освіти</p> <p>Прийняття на роботу іноземних фахівців</p>
Технологічні	<p>Комп'ютеризація (оснащення ВНЗ компютерами, для використання сучасних технологій)</p> <p>Інтернет (внутрішнє та зовнішнє мережеве об'єднання ВНЗ)</p> <p>Перетворення даних у цифрову форму (студенти отримують знання не лише з друкованих джерел, а й з електронних баз даних глобальної мережі)</p> <p>Відкритість технічних інфраструктур (створення однорідних технологічних інфраструктур, компоненти яких на основі інтерфейсу можуть спілкуватись один з одним, взаємодіяти та співпрацювати без надмірних витрат)</p>

Таким чином, нормативно-законодавче забезпечення професійної соціалізації фахівців технічного профілю у вищих навчальних закладах ФРН виявляється: у заснуванні освітніх стандартів, проведенні реформ у сфері освіти, наявності у Німеччині законів та законодавчих актів, які регулюють стан професійної та вищої освіти.

## **2.2. Зміст професійної соціалізації фахівців технічного профілю у вищих навчальних закладах ФРН**

Зміст професійної соціалізації фахівців технічного профілю у вищих навчальних закладах ФРН визначається через характер середовища, у якому діють вищі навчальні заклади, форми і методи навчальної діяльності, завдяки яким процес професійної соціалізації стає можливим та ефективним.

Важливим методом забезпечення підготовки молодих фахівців технічного профілю, що відповідають сучасним вимогам, є постійне вдосконалення освітньо-професійних програм і кваліфікаційних характеристик [33, с. 17]. А одним із найпоширеніших засобів підвищення ефективності професійної соціалізації є створення Федеральним міністерством освіти і науки Німеччини різноманітних програм. Таким чином, з метою розвитку системи неперервної освіти у ФРН, починаючи з 21 лютого 2000 року, реалізується програма «Інновації та навчання – розвиток можливостей професійної кар'єри впродовж усього життя». Програмою передбачений розвиток різних форм перенавчання та підвищення кваліфікації. Близько 60 % молодих людей задіяні у програмі «Учитись у змінному світі та для нього – учитися впродовж життя».

«Навчання впродовж життя для всіх» – програма заходів Федерального міністерства освіти та науки, що реалізується з кінця 2000 року. У межах програми здійснюються дослідження, оцінювання Федерального уряду з метою визначення пріоритетів подальшого фінансування. Сюди входять і підпрограми: «Навчальні регіони – підтримка мережевої діяльності» (спрямована на розвиток навчання завдяки створенню й розповсюдженню комп'ютерних мереж, що об'єднують сферу середньої, вищої освіти, служби зайнятості, соціальної підтримки населення і т.д.), «Культура навчання для розвитку професійних компетенцій» (основні напрямки програми – дослідження у сфері організації самостійної, безперервної освіти молоді й дорослих, яка заснована на рефлексії і допомагає знайти себе у світі

зайнятості).

Прийнятий 10 грудня 2001 року Федеральний закон про реформування інструментів політики ринку праці має дуже важливе значення для модернізації системи професійної орієнтації та консультування ФРН. У законі, між іншим, зазначається, що необхідна підготовка учнів до планування та розвитку професійної кар'єри, в першу чергу за допомогою базових предметів основної школи, до їхнього переходу до дуальної системи освіти.

Починаючи з 2002 року місцеві служби зайнятості та школи запроваджують чотирьохтижневі програми з професійної орієнтації, як правило, під час шкільних канікул. Окрім того, з цього ж року вводиться програма Федерального міністерства освіти й науки «Школа – економіка – трудове життя» (Schule – Wirtschaft – Berufsleben), яка реалізується при координації із землями й має на меті ряд заходів із професійної орієнтації, консультації й, таким чином, професійну соціалізацію молоді.

У 2002–2003 рр. у ФРН здійснювалась «Інвестиційна програма для майбутнього професійних училищ» (Zukunftsinvestitionsprogramm für berufliche Schulen – ZIBS) з метою облаштування професійних училищ, найважливішого елемента дуальної системи освіти, сучасними інформаційними та комунікаційними технологіями, що була ініційована Комісією федерального центру і земель із планування освіти та розвитку наукових досліджень. У рамках цієї програми були виділені значні кошти (близько 130 млн. євро) на введення нових технологій у професійні училища. Паралельно, починаючи з 2001 року, здійснювалась пілотна програма «Інноваційна додаткова освіта для учителів професійних навчальних закладів», спрямована на перепідготовку викладачів за новими педагогічними технологіями та методикою навчання [177].

Загальна для деяких країн проблема старіння населення і приходу старшого покоління у світ праці вирішується у ФРН завдяки реалізації

програми Федерального міністерства освіти і науки «Інноваційна модель робочого місця – майбутнє світу праці». Ця ініціатива спрямована не лише на підвищення якості безперервної освіти для працівників старшого віку, а й на своєчасне попередження потенційної можливості їх звільнення. Цей проект був розрахований до 2005 року з метою вирішувати, окрім практичних, ще й гуманістичні завдання, коли до уваги береться загальний трудовий стаж працівника старшого покоління і його робоче місце максимально відповідає віковим та індивідуальним особливостям.

Програма «Формування професійних компетенцій – професійна кваліфікація для цільових груп, що потребують особливої підтримки», розрахована на п'ять років, була ініційована Федеральним міністерством освіти і науки у 2001 році і спрямована на реалізацію двох цілей: підтримку осіб з обмеженими можливостями завдяки розробці та апробації узгодженої структури інтеграції підлітків до професійної діяльності; створення умов для навчання молодих мігрантів, їхнє залучення до професійної підготовки, що дозволить полегшити адаптаційні процеси, пов'язані з інтеграцією в життя нової країни.

Ініціативи змін у освітній системі Німеччині знайшли підтримку з боку Федерального уряду та урядів земель, робота яких полягала у розробленні та реалізації пілотних програм та проектів, спрямованих на структурну підтримку реформ вищої освіти. З метою сприяння запровадженню двоступеневої системи вищої освіти (бакалавра та магістра) було підготовлено декілька спеціальних програм: пілотна програма «Орієнтація навчальних програм на міжнародні стандарти», «Інтегровані двоступеневі програми навчання» та «Майстер Плюс», програма, яка, зокрема, дозволяє легко увійти в систему вищої освіти Німеччини іноземним студентам, що вже мають диплом бакалавра.

Окрім того, у Німеччині на сьогодні реалізуються інноваційні програми європейського рівня (див. табл. 2.3.3 [62; 148]):

### Інноваційні програми європейського рівня в Німеччині

Назва програми	Зміст
Leonardo da Vinci – професійна освіта	1) підвищення мобільності молоді (під цим розуміють стажування на іноземних підприємствах або в навчальних закладах); 2) розвиток багатосторонніх партнерських стосунків між навчальними закладами системи професійної освіти; 3) розробка та реалізація проектів з наголосом на передачі інноваційного досвіду
Grundtwig – навчання впродовж життя, навчання дорослих	1) політичне співробітництво та інновації, в тому числі й обмін педагогічними кадрами (розвиток колишньої програми ARION); 2) удосконалення мовної підготовки; 3) розвиток і впровадження інформаційно-комунікативних технологій; 4) популяризація інноваційних досягнень за рахунок мережевого впровадження
Jean Monnet	розрахована на цільові групи вчених, створення освітніх закладів європейського рівня. а також створення європейських наукових об'єднань
Socrates (з 1 грудня 2007 року)	спрямована на вдосконалення системи безперервної освіти й розрахована на сім років – до 2013 року. Кількість коштів на реалізацію програми – 7 млрд. євро
Comenius	спрямована на вдосконалення шкільної освіти за рахунок: 1) розвитку партнерських стосунків між школами та підвищення мобільності учнів; 2) підвищення кваліфікації викладачів за кордоном; 3) розвитку багатосторонніх проектів, удосконалення навчальних програм, методичних рекомендацій; 4) створення мережевих програм; 5) eTwinning (розширення Інтернет – зв'язків між школами країн Європи)
Erasmus	освітня програма ЄС спрямована на вдосконалення системи вищої освіти, розвиток наукової роботи в університетах, співпраці та мобільності у сфері європейської вищої освіти. Програма пропонує стипендії для навчання на ступінь магістра у Європі, спрямована на активізацію міжнародного співробітництва та підвищення мобільності серед студентів, викладачів, науковців європейських університетів та вищих навчальних закладів третіх країнах на усіх континентах. Вона спрямована на посилення такої співпраці та міжнародних зв'язків у сфері вищої освіти через підтримку високоякісних європейських магістерських курсів, забезпечуючи студентів і науковців з усього світу можливістю отримати ступінь магістра у європейському університеті, а також через заохочення поїздок європейських студентів і науковців до інших країн [247, с. 41]

Учасниками вищезазначених програм є:

- учні шкіл, студенти, учні системи професійної освіти, дорослі, які підвищують свою кваліфікацію;
- викладачі, консультанти виробничого навчання;
- зацікавлені у результатах підготовки персоналу учасники ринку праці;
- навчальні заклади чи організації, які задіяні у процесі неперервної освіти;
- чиновники чи відомства на місцевому, регіональному чи національному рівні, компетенцією яких є питання розробки і реалізації політики у сфері освіти;
- підприємці, соціальні партнери та інші організації всіх рівнів, а також об'єднання роботодавців й торгово-промислової палати;
- організації, які надають консалтингові послуги у сфері безперервної освіти на Європейському просторі.

У Німеччині виконанням цих програм займається Головний комітет Федерального інституту професійної освіти, окрім того він є основним консультантом Федерального уряду з усього спектру питань професійної освіти. Членами Головного комітету є представники Союзу роботодавців, профсоюзів, федеральних земель, а також Федерального уряду.

Система освіти як один із основних соціальних інститутів суспільства виконує декілька соціокультурних функцій, зокрема: регулювання відносин між членами суспільства; забезпечення взаємозв'язку, стійкості соціальної структури, розвиток взаємодії між членами суспільства [159, с. 44]. У складній системі освіти ФРН важливе місце посідають вищі навчальні заклади технічного профілю. Вони, з одного боку, здійснюють підготовку спеціалістів найвищої кваліфікації для різних сфер економіки, науки і культури, а з іншого – задовольняють потреби особистості у соціальному розвитку і професійній соціалізації. Успіхи навчального закладу



визначаються не тільки обсягом знань, умінь і навичок людини, але й її спроможністю здобувати й використовувати нові знання у нових умовах. Важливим є те, наскільки студент як суб'єкт професійної соціалізації самостійний в інформаційному просторі, який рівень його професійної компетентності, як швидко він вибирає ту сферу діяльності, в якій зможе досягти високого професіоналізму.

Розвиток компетенцій розглядаємо з точки зору вмінь та інтересів фахівців, за цих обставин освіта набуває особливої ваги. Переорієнтація оцінювання результату освіти з понять «підготовленість», «освіченість», «загальна культура», «вихованість» на поняття «компетенція», «компетентність» тих, хто навчається, характеризує компетентністний підхід в освіті [84, с. 723]. Практичному застосуванню компетентістного підходу у ФРН, який вважаємо засадничим у професійній соціалізації фахівців, зокрема технічного профілю, сприяла реалізація низки проектів (див. табл. 2.2.1).

Таблиця 2.2.1

**Проекти ФРН, спрямовані на реалізацію компетентістного підходу**

Назва проекту	Мета, зміст	Результат
Сприяння компетенціям (Kompetenzen fordern)	Сприяти професійному навчанню людей з обмеженими можливостями, покращити професійну інтеграцію мігрантів, посилити заходи з метою запобігання безробіттю, покращити роботу вищих навчальних закладів	Зниження відсотка безробітних, надання більшої кількості навчальних місць у ВНЗ
Перше робоче місце (Jobstarter)	Забезпечити освіту для майбутнього, зацікавити підприємства у підготовці фахівців, постійно пропонувати молоді робоче місце на підприємстві	Загальнофедеральні інновації у професійній освіті, впровадження проекту «Компетенції завдяки підприємству та школі»

Компетенції завдяки підприємству та школі (Kompetenz durch Betrieb und Schule)	Поєднати підготовку в школі та на підприємстві на прикладі комерційних асистентів	З 2008–2009 року були введені деякі поглиблені курси, а, завдяки розширенню тижневого навчального часу до 38 годин, було винайдено час для інтеграції практики у шкільну підготовку [253]
Робота – Навчання – Розвиток компетенцій (Arbeiten-Lernen-Kompetenzen entwickeln)	Посилити інноваційні можливості підприємств та зайнятість людей у сучасному світі праці	Виділення щорічно близько 22,5 мільйонів євро до 2011 року для реалізації цієї програми з боку федерації. (Erweitertes Programm «Arbeiten-Lernen-Kompetenzen entwickeln».

Компетентність «є результатом набуття компетенцій і, на відміну від компетенцій, передбачає особистісну характеристику, ставлення до предмета діяльності» [10, с. 409]. За твердженням В. Лозовецької поняття «компетентність» застосовується стосовно різних категорій фахівців, характер праці яких пов'язаний із прийняттям відповідних рішень, тобто тих, котрі уповноважені вирішувати, це фахівці з ґрунтовними знаннями у певній галузі [84, с. 722].

Згідно з визначенням Міжнародного департаменту стандартів для навчання, досягнення та освіти (International Board of Standards for Training, Performance and Instruction (IBSTPI), поняття компетентності включає набір знань і навичок та визначається як спроможність кваліфіковано виконувати певні функції, завдання або роботу [99]. До терміна «компетентність», окрім професійних знань та вмінь, що характеризують кваліфікацію, входять такі якості, як ініціатива, співробітництво, здатність до роботи в групі, комунікативні здатності, вміння навчатись, оцінювати, логічно мислити, відбирати та використовувати інформацію [112, с. 72].

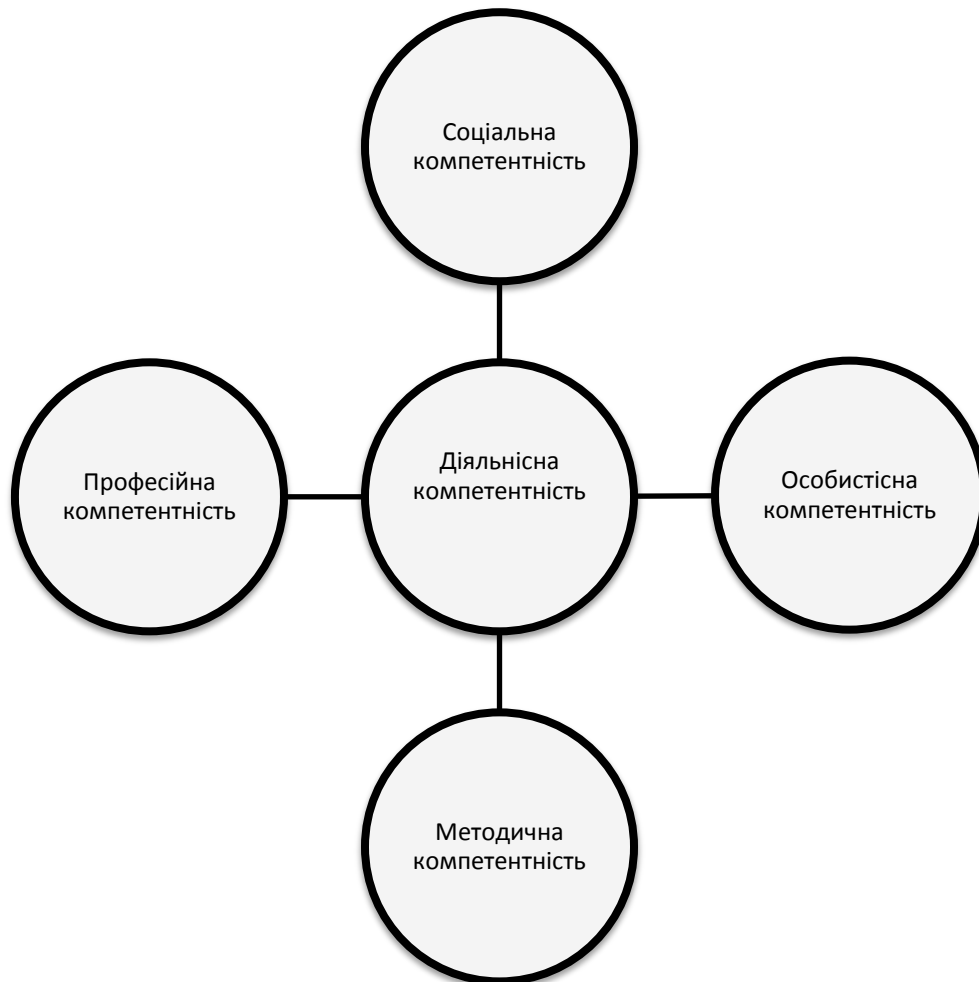
З метою мінімізації рівня безробіття, а також запобігання втрати кваліфікації звільнених працівників потрібно постійно домагатися їх готовності перейти з однієї роботи на іншу з відповідним рівнем компетенцій і кваліфікації, тобто виникає потреба в неперервному навчанні. Отже,

перевагу на ринку праці отримують працівники з певним резервом знань, трудових навичок та компетенцій. Проте неможливо ефективно боротись із безробіттям, якщо відсутня збалансованість між попитом і пропозицією робочої сили на ринку праці, що реалізується шляхом удосконалення технології професійного навчання в усій системі професійно-технічної і вищої освіти, яка б давала можливість адекватно реагувати на потреби ринку праці. За цих умов важливим резервом розвитку робочої сили вважається розширення професійної компетентності, що визначається В. Лозовецькою як «...інтегративна характеристика ділових і особистісних якостей фахівця, що відображає рівень знань, умінь, досвіду, достатніх для досягнення мети з певного виду професійної діяльності, а також моральну позицію фахівця» [84, с. 723]. У вузькому сенсі професійна компетентність стосується вмінь, методів, знань, кваліфікацій, які формують основу для професійної, суспільної та громадянської діяльності індивіда [280, с. 445].

На наше переконання, професійна компетентність, яку ми вважаємо комплексом професійно-значимих знань, умінь і навичок, які здобуваються під час професійного становлення та розвитку, є найвагомішою складовою професійної соціалізації, а підготовка майбутніх фахівців технічного профілю можлива на основі органічного сполучення, взаємозв'язку й інтеграції знань.

Вагомий внесок щодо окреслення умов становлення професіоналізму сучасних фахівців зробили німецькі дослідники П. Йегер (P. Jäger) [239], Г. Хайдеггер (G. Heidegger) [228], Х. Шредер (H. Schröder) [286], А. Лаєр (A. Laier), В. Фекс (W. Faix) [207], які вважають показником професіоналізму фахівців діяльнісну компетентність (Handlungskompetenz) та виокремлюють 4 її складових: соціальну, професійну, особистісну та методичну (див. рис. 2.2.2). Соціальна компетентність визначається як здатність до ефективного спілкування з людьми, відповідальність у ставленні до них; методичні навички становлять методичну компетентність; професійну компетентність складають професійні знання; особистісна компетентність

визначається всіма особистісними якостями індивіда. У своєму дисертаційному дослідженні П. Йегер пропонує детальний опис вищезгаданих складових та визначає професійно важливі якості, якими має володіти компетентний фахівець (див. рис. 2.2.2) [239, с. 137].



**Рис. 2.2.2 Складові діяльнісної компетентності**

М. Кремер (M. Kremer), президент Федерального інституту професійної освіти, наголошує, що для німецької професійної освіти головним є те, що результати розвитку професійної компетентності вдається описати як прояви діяльнісної компетентності та систематизувати за різними рівнями [252, с. 3].

Згідно з В. Йохманом (W. Jochmann), існує піраміда компетентностей, що пов'язана з трьома сферами: професійною компетентністю,

компетентністю поведінки і особистістю (див. рис. 2.2.3.). Професійну компетентність складають знання, навички, досвід та організація праці. До компетентності поведінки належать комунікативні вміння, здатність вирішувати проблеми, поведінка, мотивація, керування діями, толерантність і динаміка. Особистість представлена мотивами успішності, орієнтацією споживача, підприємницьким мисленням, суттю життя та управлінською етикою [242, с. 212].



**Рис. 2.2.3. Піраміда компетентностей (за В. Йохманом) [242, с. 212]**

Вітчизняний науковець Т. Каткова, досліджуючи питання формування та розвитку компетентних фахівців у світі, зазначає, що навчання у технічних університетах Німеччини зорієнтоване на розвиток у фахівця: пізнавальних,

загальних інтелектуальних здібностей, загальної ерудиції, соціальних та особистісних якостей, пунктуальності, працездатності, ощадливості, акуратності, гнучкості, самостійності, почуття обов'язку, лояльності, урахування інтересів підприємства, а також уміння вести переговори, встановлювати контакти, розподіляти завдання, приймати рішення, риторичних навичок спілкування тощо [61, с. 79].

У Німеччині вища технічна освіта є сполучною ланкою між компетенціями, працею та формуванням особистості. Як одна з основних інституцій професійної соціалізації, вона відповідає за передачу вмінь та навичок, які можуть стабілізувати професійну кар'єру [230, с. 487]. Тому можливість набуття фахівцями компетенцій та професійної компетентності вважаємо основними передумовами для професійної соціалізації.

Вищі навчальні заклади технічної освіти ФРН орієнтовані на створення умов для професійної соціалізації фахівців, пов'язаних із засвоєнням базових кваліфікацій, що дає змогу фахівцям технічного профілю вийти на ринок праці. Важливим елементом є також неперервне навчання, куди входять всі елементи обов'язкової освіти, у тому числі й підвищення кваліфікації, освіта і навчання дорослого населення, навчання безробітних. Їх об'єднує спільна інтегрована система кваліфікацій, яка орієнтована на компетенції.

Енциклопедія освіти дає таке визначення поняття «компетенції» – «...відчужена від суб'єкта, наперед задана соціальна норма (вимога) до освітньої підготовки учня, необхідна для його якісної продуктивної діяльності в певній сфері, тобто соціально закріплений результат» [10, с. 409].

Зважаючи на те, що навчання впродовж життя стало необхідністю для всіх громадян, розвиток умінь і компетенцій потрібний не лише для особистого становлення фахівців технічного профілю та вміння активно існувати у суспільстві, а й для можливості бути успішним у світі праці, який постійно зазнає змін. Знання, вміння і навички є основними факторами інновативності, продуктивності та конкурентоздатності фахівців у Європейському Союзі. Постійно змінюються шляхи та засоби отримання інформації. Збільшувана інтернаціоналізація, технічний прогрес, постійне

впровадження нових технологій змушують людей не лише виробляти специфічні для свого виду діяльності уміння, а й мати загальні компетенції, які дадуть їм змогу краще адаптуватися до змінних умов. Компетенції людей сприяють мотивації та задоволенню роботою на робочому місці і, таким чином, впливають на якість роботи.

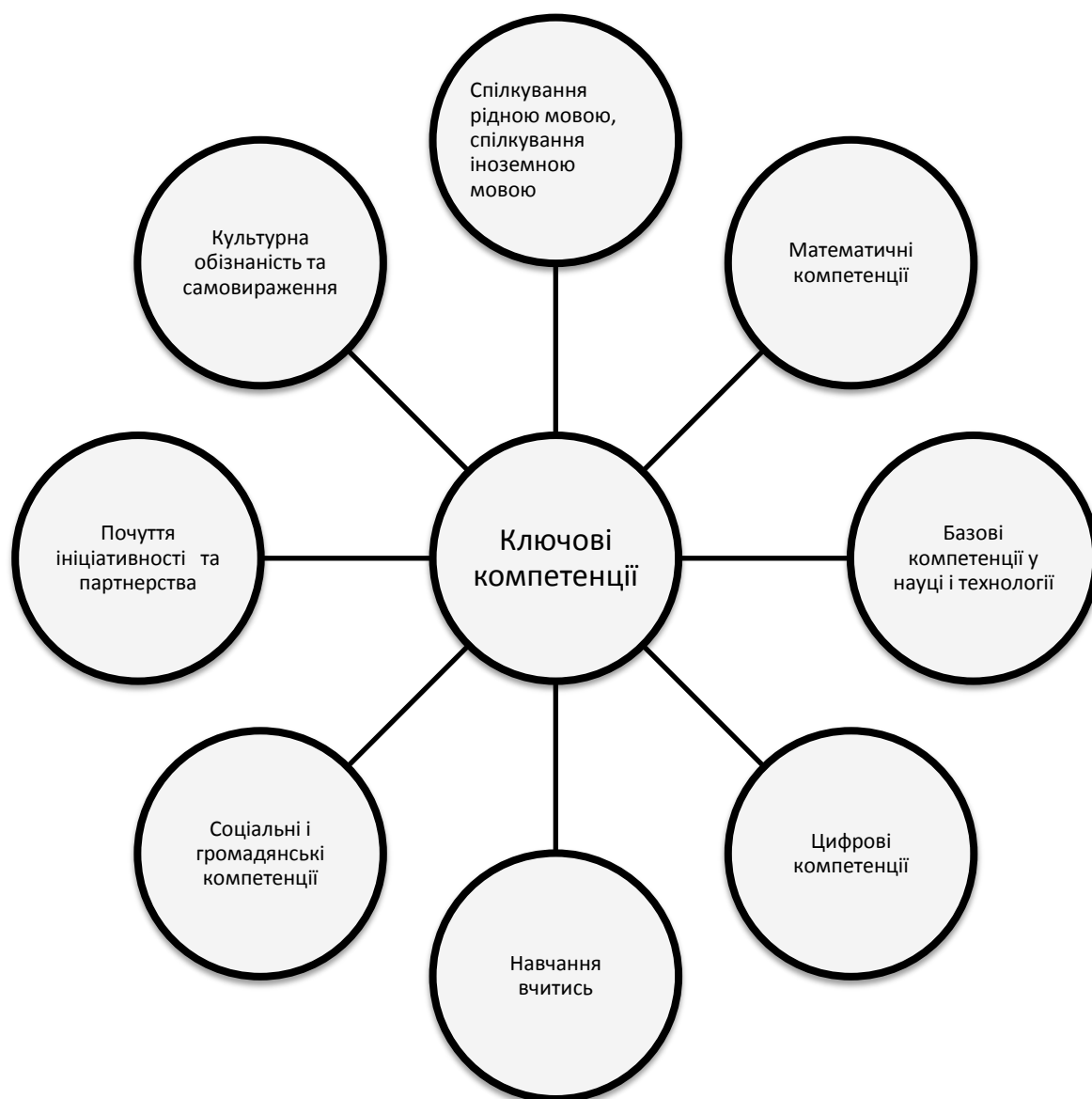
Фахівець технічного профілю має володіти певним комплексом компетенцій, що характеризують його як професіонала у своїй галузі, ще й для успішного здійснення професійної мобільності. Ці компетенції «служують підґрунтям, що дає випускнику змогу гнучко орієнтуватися у світі своєї професії, бути конкурентоздатним на ринку праці, підготовленим до навчання, бути готовим до самонавчання» [42, с. 23].

Міжнародний проект «Визначення та відбір ключових компетенцій» (*Defining and Selecting Key Competencies «DeSeCo»*) в якому взяли участь Бельгія, Німеччина, Нідерланди, Фінляндія та ін., мав на меті визначити ключові компетенції, що впроваджуються в систему освіти та відповідають запитам сучасного суспільства.

У кінці 2006 року Європейська Рада та Європарламент прийняли «Європейські рекомендації щодо ключових компетенцій для освіти впродовж життя» (*European Framework for Key Competences for Lifelong Learning*), які вперше на Європейському рівні визначають ключові компетенції, якими повинен володіти кожний громадянин для особистісного становлення, входження у соціум, швидкої адаптації до швидкозмінного світу, активного громадянства та працеспроможності у суспільстві знань [245].

Становлення поняття «ключові компетенції» пов'язане з розумінням їх як свого роду індикаторів, які визначають готовність фахівців вищого навчального закладу до життя та професії. Створення умов у навчанні для набуття необхідних компетенцій протягом життя сприятиме конкурентоспроможності на ринку праці та професійній соціалізації. Визначення поняття ключових компетенцій стосується не тільки питань змісту освіти, воно торкається усієї соціальної сфери. Рамкові рекомендації визначають 8 ключових компетенцій (див. рис. 2.2.1).

---



**Рис. 2.2.1. Ключові компетенції, визначені «Європейськими рекомендаціями щодо ключових компетенцій для освіти впродовж життя»**

У ФРН ця думка була розвинена на офіційному рівні завдяки проекту Федерального міністерства освіти й науки «Зарахування професійно здобутих компетенцій у ВНЗ», метою якого було забезпечити суспільну потребу у фахівцях, розвивати індивідуальну кваліфікацію і потенціал, підвищити пропускну спроможність системи освіти, спростити перехід між освітніми інституціями; компетенції, які були здобуті у професійній підготовці чи діяльності, зарахувати до навчання у ВНЗ [167].



У німецькій педагогіці ключові компетенції трактуються як інтелектуальні знання і розподіляються на:

– знання, які можна застосувати (ситуаційний досвід, проектне навчання, розв'язання складних ситуацій, гнучка схема планування, дії та самоконтроль);

– навчальна компетенція (навчання навчатися);

– методологічні або інструментальні, ключові компетенції (застосування багатоваріантних, гнучких, високорозвинених конструкцій).

Поняття охоплює також мовну компетентність, медіа та ІКТ;

– соціальні компетенції (соціальне єднання, здатність розв'язувати конфлікти, співпраця, робота в команді тощо);

– ціннісні орієнтації (соціальні, демократичні та індивідуальні цінності, що досягаються завдяки вмінню жити в громаді та поділяти демократичні цінності) [66; 99].

Саме компетенції, на думку багатьох міжнародних експертів, є тими індикаторами, що дають змогу визначити готовність фахівців до виробничої та управлінської роботи, до його подальшого професійного розвитку та самореалізації [129, с. 149].

Вітчизняна дослідниця А. Корнілова стверджує, що, на думку німецьких педагогів, досягненню високої якості освіти фахівців технічного профілю сприяє розвиток ключових кваліфікацій. Зауважимо, що німецькі науковці і педагоги використовують поняття «ключові кваліфікації» як синонім до поняття «ключові компетенції». Ключові кваліфікації (Schlüsselqualifikationen (SQ)) – це ті головні особистісні якості, які потрібні фахівцю, щоб упоратись із сучасними й майбутніми вимогами в повсякденному приватному та професійному житті [72, с. 18]. У монографії «Економіка підприємства» (нім. Betriebswirtschaftslehre) ключові кваліфікації визначаються як «здібності, корисні для вступу у професійне життя» [194, с. 20], а на офіційному сайті Університету ім. Гете м. Франкфурта-на-

Майні (Goethe Universität Frankfurt am Main) вищезгадане поняття визначається як «важливі загальні навички та здібності, які формують особистість фахівця та є ширшими за фахові кваліфікації» [303, с. 1].

Варто зазначити, що концепція ключових кваліфікацій (SQ-концепція) була започаткована у Німеччині ще у 70-х роках минулого століття, але у педагогічній сфері її почали використовувати лише наприкінці 80-х років ХХ століття. Впровадження концепції запропоновано відомим німецьким науковцем Д. Мертенсом (D. Mertens), який протягом багатьох років очолював Інститут ринку робочої сили та дослідження професій (Institut für Arbeitsmarkt und Berufsforschung). У 1974 році у м. Нюрнберзі він представив SQ-концепцію, в якій визначив ключові кваліфікації як «знання, навички та здібності, які, на відміну від обмежених і не відповідних практичній діяльності якостей, здатні до великої кількості позицій і функцій та можуть під впливом зміни вимог упродовж життя сприяти оволодінню новими якостями» [268, с. 39; 277, с. 213].

Е. Кліме (E. Klieme), професор педагогіки в Університеті ім. Й. В. Гете м. Франкфурта-на-Майні та керівник робочої групи «Якість освіти і оцінювання» Німецького інституту міжнародного педагогічного пошуку у Франкфурті-на-Майні, зазначає, що орієнтація цілей навчання на ключові компетенції або ключові кваліфікації встановилась у Німеччині у 1980–90-х роках та була розповсюджена завдяки тестовій програмі OECD, в якій були обговорені так звані «life skills» (життєві навички), що повинні допомогти молоді впоратися з нинішніми та майбутніми потребами життя [250, с. 11].

Дещо схожою на погляди Д. Мертенса є концепція німецької дослідниці З. Хартунг (S. Hartung), яка у своїй дисертаційній роботі наголошує, що основою кожної ключової кваліфікації є професійне знання. Це знання має дві функції: 1) дає можливість знайомитися з новими інформаційними горизонтами; 2) генерує знання як основу процесу мислення

та навчання протягом життя. Науковець вважає, що ключові кваліфікації є специфічними для кожної окремої галузі, а кожна ключова кваліфікація базується на особистості як носієві компетентності [227, с. 30].

Унаслідок аналізу різних визначень, у роботі поняття «компетенція» розуміємо як «сукупність умінь, методів, знань, оцінкових ставлень, які набуваються, розвиваються і застосовуються протягом усього існування людини» [280, с. 445].

З метою з'ясування, чи навчають німецькі ВНЗ саме тому, що потрібно для конкурентоспроможного професійного життя та професійної соціалізації, у 2004 р. в Німеччині було проведено дослідження «Справжні знання? Передача компетенцій у німецьких вищих школах». Дослідження проводилося низкою організацій:

- Accenture (всесвітня діюча служба менеджменту, технології та аутсорсингу);
- Ініціатива «Нове соціальне ринкове господарство»;
- AIESEC (Міжнародна асоціація студентів, які вивчають економіку та комерційну справу).

Дані проведеного дослідження дали змогу розробити п'ять кроків на шляху до перетворення Німеччини на «країну ідей», у якій створено умови для професійної соціалізації фахівців:

1. Розробка моделі освіти, яка базується на трьох засадах: наукове дослідження, навчання та практика. Практика повинна бути тісно пов'язана із науковими дослідженнями та навчанням.

2. Впровадження нової професійної моделі викладачів. Викладачі, зосереджені на виконанні наукової роботи, повинні також мати багаторічний практичний досвід.

3. Концентрація на ключових компетенціях. Замість всеохоплюваного посереднього навчання вищі навчальні заклади Німеччини повинні сконцентруватися на ключових компетенціях.

4. Цілеспрямована підтримка окремих потужних професійних сфер і спеціальностей, які досягли успіху у науковому дослідженні, навчанні та практиці.

5. Формування соціальної та професійної компетентності. З метою посилення передачі соціальної компетентності у професійній підготовці фахівців потрібно використовувати сучасні інтерактивні методи навчання [193, с. 1–4].

Головними напрямками педагогічної діяльності у сфері вищої освіти є порядок одержання навчальних професій, їх диференціація, визнання, а також структура і дидактика побудови процесу навчання молоді. У нашому дослідженні зосерджуємо увагу на соціалізаційному потенціалі вищих технічних закладів освіти ФРН. Власне, спробуємо продемонструвати, якими засобами німецькі заклади вищої освіти впливають на професійну соціалізацію фахівців технічного профілю.

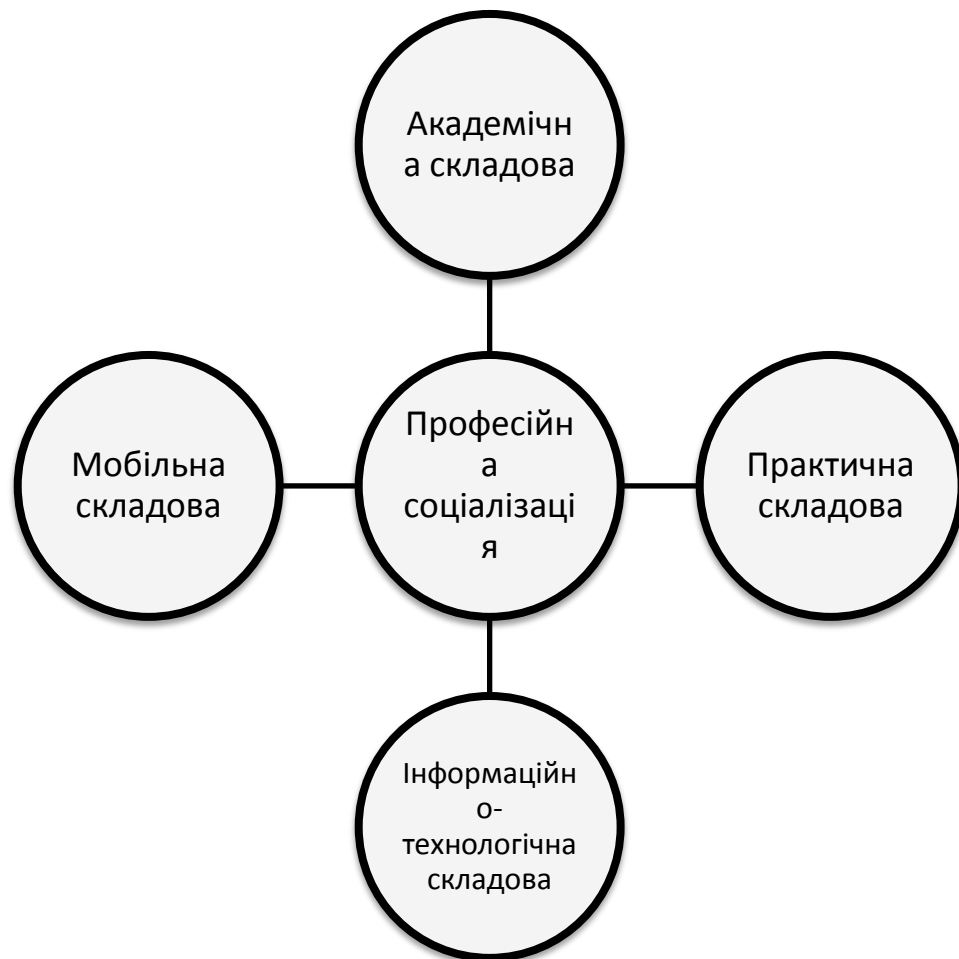
Варто зазначити, що основа інженерно-технічної освіти полягає у цілеспрямованому формуванні професійних знань, творчого потенціалу, практико-зорієнтованої спрямованості і методологічної культури, а також у комплексній підготовці фахівців у галузі техніки і технології до інженерної діяльності за рахунок відповідного змісту, методів навчання і наукоємних освітніх технологій з використанням світових інформаційних ресурсів і баз знань, з орієнтацією на кращі зарубіжні аналоги освітніх програм, що дозволяє забезпечити конкурентоздатність на світовому ринку [40, с. 74].

Як загально-інженерні, так і спеціальні дисципліни можуть сприяти систематичному застосуванню творчого потенціалу студентів при вирішенні інженерних задач, які поетапно ускладнюються, в умовах, максимально наближених до професійної діяльності сучасних фахівців. Особлива цікавість виявляється у використанні міждисциплінарного підходу до вивчення природничо-наукових і технічних дисциплін, який спрямовує на:

- виховання у студентів широти поглядів;
- нестандартність мислення;
- здатність вирішувати загальні проблеми на перетині різноманітних наукових галузей; виявлення взаємозв'язку фундаментальних досліджень, технологій та потреб виробництва [119, с. 65].

Методологічна підготовка і орієнтування на розвиток самостійності у формуванні знань є необхідними умовами ефективної підготовки сучасних технічних фахівців у Німеччині, оскільки саме вони дають змогу студентам легше засвоювати нові напрями науки і техніки у подальшому і використовувати їх у професійній діяльності. Цей напрям підготовки виявляється надзвичайно актуальним на теперішньому етапі розвитку науки і техніки, адже сучасний технічний фахівець повинен мати креативне стратегічне мислення, яке базується на чітких методологічних позиціях і орієнтоване на нестандартне вирішення задач винахідницького характеру, та володіти методологією індивідуальної і колективної наукової праці [40, с. 76]. Німецький учений-педагог З. Кіль звертає увагу викладачів університетів на проблеми, які становлять інтерес при методологічній освіті студентів, однією з яких є наразі проблема навчання студентів вмінню володіти загальними та специфічними для кожної науки методами та застосовувати їх комбіновано у самостійній науково-дослідницькій роботі [248, с. 94].

Структура професійної соціалізації багаторівнева, і різні види діяльності закладів професійної освіти можуть розглядатися у контексті кількох компонентів. Таким чином, у професійній соціалізації, що безпосередньо пов'язана з набуттям компетенцій, можна виділити декілька складових, які визначаються різними видами діяльності закладів вищої освіти (див. рис. 2.3.1).



**Рис. 2.3.1. Складові професійної соціалізації**

Відповідно до запропонованої структури професійної соціалізації нами було здійснено аналіз змістових засад реалізації цього феномену за всіма виокремленими складовими. З цією метою нами були розглянуті навчальні плани таких німецьких закладів освіти:

1. Берлінського технічного університету;
2. Клаустхальського технічного університету;
3. Коледжу хімії при технічному університеті Дармштадту;
4. Мюнхенського технічного університету (див. додаток Л).

Метою навчання у вищезгаданих ВНЗ є отримання студентами фахових знань та ключових професійних кваліфікацій, ознайомлення з принципами спеціальності. Велике значення при цьому мають: розвиток

уваги, вмінь та навичок, засвоєння результатів навчання, конструювання машин та апаратів, а також проектування пристроїв для підготовки кваліфікованих інженерів.

Під *академічною складовою* професійної соціалізації розуміємо можливість опанування студентами навчальних курсів під час навчання у вищих закладах професійної освіти. Здебільшого навчання розподілене на підготовчий етап та основний, або початкове і основне. Навчальний час складається з обов'язкових предметів, обов'язкових предметів за вибором, вибіркових предметів та вимірюється кредитами або семестровими годинами (Semesterwochenstunden – SWS).

Найбільший відсоток обов'язкових предметів мають у своїх навчальних планах Мюнхенський технічний університет (89 %) та Клаустхальський технічний університет (72 %), на другому місці – Берлінський технічний університет (69 %), останнє місце займає Коледж хімії (56 %). Окрім обов'язкових предметів, фахівці технічного профілю німецьких ВНЗ мають змогу вивчати обов'язкові предмети за вибором. Так, на першому місці за кількістю кредитів, відведених на вивчення обов'язкових предметів за вибором, знаходиться Коледж хімії (44 кредити – 44 %) та Клаустхальський технічний університет (40 кредитів – 21 %), друге місце поділяють Берлінський та Мюнхенський технічні університети (15 і 12 кредитів, що складає 7 %). Серед обов'язкових предметів та обов'язкових предметів за вибором виокремлюємо професійно зорієнтовані предмети. Таким чином, найбільшу кількість навчального часу для вивчення професійно зорієнтованих предметів пропонують Мюнхенський технічний університет (106 кредитів – 59 %) і Коледж хімії (76 кредитів – 76 %), найменшу кількість – Клаустхальський технічний університет (47 кредитів – 25 %) і Берлінський технічний університет (33 кредити – 16 %) (див. табл. 2.3.1).

**Співвідношення між навчальним часом обов'язкових, вибіркових та професійно спрямованих дисциплін, відведених на професійну підготовку фахівців технічного профілю німецьких ВНЗ**

№ пп	Назва навчального закладу	Обов'язкові предмети		Обов'язкові предмети за вибором		Професійно-спрямовані предмети		К-сть семестрів	Всього кредитів
		К-сть кредитів	%	К-сть кредитів	%	К-сть кредитів	%		
1	Берлінський технічний університет	144	<u>69</u>	15	<u>7</u>	33	<u>16</u>	7	210
2	Коледж хімії при Дармштадському технічному університеті	56	<u>56</u>	44	<u>44</u>	76	<u>76</u>	8	100
3	Клаустхальський технічний університет	134	<u>72</u>	40	<u>21</u>	47	<u>25</u>	9	187
4	Мюнхенський технічний університет	160	<u>89</u>	12	<u>7</u>	106	<u>59</u>	6	180

Реалізації професійної соціалізації сприяють ще й такі форми занять, як: лекції, практичні і лабораторні заняття, семінари та тьюторські програми, презентації, проектні роботи, доповіді та дискусії щодо самостійної наукової роботи [206; 293–296].

*Практична складова* є невіддільною від академічної, тому що набуті знання вимагають обов'язкового практичного застосування. Зауважимо, що особливістю більшості технічних університетів Німеччини є обов'язкове проходження практики на підприємстві, яка складає 8–10 годин, до вступу в університет, з метою не лише ознайомлення з виробництвом, а й професійної орієнтації та визначення професійної придатності вступника. Зокрема, що стосується практики, найбільшу кількість часу пропонує Клаустхальський технічний університет (26 кредитів – 14 %), на другому місці за кількістю



годин, відведених на практику знаходяться Берлінський технічний університет та Коледж хімії при Дармштадському технічному університеті (18 і 11 кредитів, що складає 9 % і 11 % відповідно), тоді як Мюнхенський технічний університет надає найменшу кількість кредитів для проходження практики (8 кредитів – 4%) (див. табл. 2.3.2).

Таблиця 2.3.2

**Співвідношення між навчальним часом, що відводиться  
на практику в німецьких ВНЗ**

№ пп	Назва навчального закладу	Кількість кредитів	%	Всього кредитів
1	Берлінський технічний університет	18	<u>9</u>	210
2	Коледж хімії при Дармштадському технічному університеті	11	<u>11</u>	100
3	Клаустхальський технічний університет	26	<u>14</u>	187
4	Мюнхенський технічний університет	8	<u>4</u>	180

Під *мобільною складовою* розуміємо можливість студента брати участь у програмах мобільності, чому сприяє реалізація принципів Болонської декларації, зокрема використання кредитно-трансферної системи у німецьких ВНЗ. Взагалі, категорія «мобільність» у класичному розумінні трактується як здатність особистості до швидкої дії, підготовленість до чогось, здатність до швидкого переміщення [100; 137]. У словнику сучасної англійської мови LONGMAN мобільність розуміється як здатність легко змінювати професію, рід занять, змінювати місце проживання, переходити з одного соціального класу до іншого [264].

У другому параграфі першої глави Рамкового закону про вищу освіту Німеччини є інформація про те, що ВНЗ мають сприяти міжнародній, а особливо європейській співпраці у сфері вищої освіти, а також обміну між німецькими та закордонними ВНЗ [232]. Зокрема, діють декілька програм, які сприяють мобільності студентської молоді та професійній соціалізації (на

зразок Erasmus, Leonardo da Vinci тощо). Останнім часом особливого значення набувають категорії професійної та професійно-педагогічної мобільності.

*Інформаційно-технологічна складова* полягає в тому, що завдяки оволодінню та обізнаності з сучасними інформаційними технологіями студенти можуть йти в ногу з часом та демонструвати свою конкурентноспроможність на ринку праці. Прикладом цього може послугувати спеціальність «Технічна інформатика» в Берлінському технічному університеті, завдання якої полягає у розвитку вмінь і навичок у сфері програмного забезпечення та технічного обладнання. Додатковими галузями можуть бути: зв'язок, бортові комп'ютери, техніка управління у транспорті, проблеми керування та регулювання технології виробництва. Навчання побудоване таким чином, що передача знань та методики сприяє виробленню загальних навичок, що передбачено модулем професійного спрямування. Практичні заняття проходять у маленьких групах, на семінарах та підсумкових заняттях відпрацьовується та вдосконалюється техніка презентацій. Частина занять з циклу обов'язкових предметів за вибором проходить англійською мовою, що сприяє її покращеному оволодінню [293].

Отже, у результаті аналізу навчальних планів означених ВНЗ Німеччини можемо констатувати, що професійна соціалізація стає можливою завдяки:

- 1) існуванню різних форм занять (лекції, семінари, заняття з тьютором, екскурсії, проектні та практичні заняття);
- 2) наявності в навчальних планах професійно спрямованих предметів;
- 3) вдало організованій професійній практиці;
- 4) реалізації академічної, практичної, інформаційно-технологічної та мобільної складових професійної соціалізації. Переклади навчальних планів означених вищих закладів освіти Німеччини розміщено у додатку Л.

З метою з'ясування рівня професійної соціалізації фахівців технічного профілю у ВНЗ Німеччини нами було проведене анкетування, яким було

охоплено 100 студентів III курсів технічних спеціальностей 4 німецьких технічних університетів:

1. Берлінського технічного університету;
2. Коледжу хімії при Дармштадському університеті;
3. Клаустхальського технічного університету;
4. Мюнхенського технічного університету.

Кількість охоплених вищих навчальних закладів та студентів пояснюється бажанням отримати достовірніші й ефективніші результати та реальними можливостями.

У методиці нашого дослідження використовувався емпіричний метод анкетування, який дозволяє одержати інформацію про окремі явища, мотиви діяльності, запити індивідів, їхнє ставлення. Анкета складається з 12 запитань, які мають закриту форму (в анкетах представлено можливі варіанти відповідей, і респондент визначає один із них) (див. додаток М).

При розробці анкетного опитування враховувались такі критерії:

- відповідність запитань анкети цілям, завданням дослідження, фіксації його найбільш суттєвих моментів;
- якість формулювання запитань, їх однозначності, відповідності рівню підготовленості респондентів;
- конфіденційність та анонімність у проведенні опитування для бажання студентів давати повну і правдиву інформацію.

Доцільність анкетування полягає у виявленні рівня професійної соціалізації німецьких фахівців технічного профілю з метою розроблення практичних рекомендацій щодо застосування позитивного німецького досвіду.

Завданням нашого дослідження було проведення опитування серед студентів факультетів технічних спеціальностей німецьких ВНЗ для проведення порівняльного зрізу.

Питання анкети було розподілено на 5 компонент:

- *мотиваційна компонента* (характеризується тим, які мотиви

спонукали студентів до вибору професії, що для них означає бути фахівцем технічного профілю);

- *інформаційна компонента* (інформує, чи порадили б студенти їхній ВНЗ для підготовки фахівця технічного профілю і як вони обґрунтовують свій вибір);

- *змістова компонента* (демонструє визнання студентами достатності занять із професійно зорієнтованих предметів та самої підготовки);

- *структурна компонента* (висвітлює погляди студентів щодо достатності терміну навчання, щоб стати компетентним фахівцем технічного профілю);

- *практична компонента* (до якої входять питання щодо практики, достатності її термінів, етапів, корисності) (див. додаток М).

*Мотиваційна компонента.* Аналіз емпіричного матеріалу щодо мотивів, які спонукали студентів технічного профілю до вибору професії, свідчать про те, що 33 % німецьких студентів навчаються, щоб стати інженерами, 43 % мають намір працювати в іншій технічній сфері, 17 % обрали технічну професію через сімейну традицію і лише 7 % – випадково.

Найбільший відсоток студентів, які хочуть бути інженерами – це представники Мюнхенського і Берлінського технічних університетів (10 %). Найменший відсоток – Коледжу хімії (5 %).

Бути фахівцем технічного профілю сьогодні для половини опитаних німецьких студентів означає ринковий запит (50 %); для 10 % і 16 % – це модно і престижно; 24 % вважають, що завдяки цій професії є більше можливостей працевлаштування. Що ж стосується зміни професії, то її точно не змінили або можливо змінили б 32 % респондентів, тоді як нечітке бажання змінити професію висловили 27 %, і точно змінили б професію – 9 %.

*Інформаційна компонента.* В інформаційній складовій дізналися, що 37 % опитуваних упевнено порадили б їхній ВНЗ для підготовки фахівця технічного профілю; можливо б порадили 46 % і не порадили б свій ВНЗ 17 % німецьких студентів.

Майже однакова кількість студентів (37 і 34 %) вважають, що їхній ВНЗ надає підготовку високого рівня та є престижними, 20 % опитаних обирають місце для навчання завдяки зручному розташуванню і лише 9 % – тому, що більшість обирає саме цей ВНЗ.

*Структурна компонента* була спрямована на дослідження достатності термінів навчання, щоб стати компетентним фахівцем технічного профілю. Таким чином, майбутні німецькі фахівці технічного профілю вважають, що «звичайно достатньо» і «скоріше так» з незначною різницею – 42 % : 39 %, натомість для 17 % терміни навчання є можливо достатніми, а для 2 % – недостатні взагалі.

37 % німецьких студентів твердо впевнені, що стануть компетентними фахівцями технічного профілю після підготовки у ВНЗ, тим часом, як 47 % вважають, що скоріш за все будуть компетентними, можливо не будуть компетентними – 15 %.

Взагалі недостатня кількість занять із професійно зорієнтованих предметів виявляється для 10 % респондентів ВНЗ Німеччини, тоді як можливо, достатньою вона є для 22 % студентів. «Звичайно, достатнє» і «скоріше достатнє» є навантаження із професійно зорієнтованих предметів для більшої частини майбутніх фахівців технічного профілю (27 і 42%).

*Практична компонента* висвітлює відповіді студентів щодо достатності терміну проходження практики: для 23 і 48 % опитуваних терміни практики є «звичайно достатніми» або «скоріше достатніми». Для 5 % респондентів ВНЗ Німеччини не вистачає практичної підготовки. Невеликим є розрив між думкою студентів щодо міжнародного обміну студентами – 39 % студентів вважають, що в їхньому ВНЗ існує міжнародний обмін студентами, 28 % думають, що міжнародний обмін відсутній, та для 33 % опитаних ця інформація є невідомою.

Таким чином, урахувавши вищесказане, можемо визначити зміст професійної соціалізації фахівців технічного профілю у вищих закладах освіти ФРН: 1) вдала організація навчальних дисциплін, серед яких

здебільшого переважає відсоток професійно зорієнтованих предметів;

2) надання важливого значення проходженню студентами практики, яка сприяє закріпленню та вдосконаленню здобутих теоретичних знань;

3) створення програм академічного та соціалізаційного рівня, що спрямовані на модернізацію системи вищої освіти, зниження рівня безробіття, підвищення мобільності фахівців, посилення міжнародних зв'язків у сфері вищої освіти, активізацію академічної і професійної мобільності молоді;

4) застосування компетентнісного підходу, впровадження концепції ключових кваліфікацій.

### **2.3. Організація дуальної освіти у закладах середньої освіти у ФРН**

В умовах глобалізації світового економічного простору підвищення рівня конкурентоспроможності національної економіки виступає найбільш вагомим чинником отримання переваг серед економічно розвинених країн. Для більшості держав з високим рівнем розвитку національної економіки характерним стає перехід від екстенсивного використання людських ресурсів з низьким рівнем базової професійної підготовки до інтенсивного використання висококваліфікованих фахівців з наявністю ґрунтовних базових знань.

З метою простежити протікання процесу професійної соціалізації майбутніх фахівців технічного профілю, вважаємо за необхідне проаналізувати перехід німецької молоді від закладів середньої до вищої професійної освіти.

Уже було зазначено, що внаслідок федеративного устрою Німеччини та децентралізованого характеру освітньої системи, середня освіта в кожній землі підпорядковується власному міністерству, яке у розбудові освіти і створенні закону, що діє в межах однієї землі, має змогу враховувати специфіку регіону з огляду на його виробничий сектор, інфраструктуру, соціокультурні особливості, проте основою є федеральні закони.

Державні документи, що діють як на федеральному рівні, так і на рівні окремих земель, обґрунтовують концептуальні підходи до професійної соціалізації молоді у ФРН. У них визначені загальнодидактичні принципи: принцип науковості, принцип міжпредметних зв'язків, принцип зв'язку теорії з практикою (професійна орієнтація учнів), принцип диференціації та індивідуалізації, принцип усвідомлення та активності (учень розуміє цілі та завдання навчання), на основі якого створені навчальні плани для професійного навчання, принцип систематичності та послідовності.

Майже століття у Німеччині існує багатогалузева шкільна система, до якої належать школи різних типів, діють системи розвивального навчання, відтак, школи Німеччини мають великий досвід диференційованого та індивідуалізованого навчання.

Перші спроби створити школи, які б орієнтувалися на особистість учнів, належать ще до реформаторської педагогіки початку ХХ століття. Саме тоді виникла думка, що учням з різними нахилами необхідно вивчати різний зміст, адже зміст освіти сприяє навчальному ефекту [249, с. 6]. Були розмежовані різні типи освіти – теоретичного, теоретико-практичного і практичного спрямування. Для кожного типу освіти впроваджувався відповідний зміст, що дало початок змістовій диференціації навчання у школах. Як наслідок, у повоєнні роки диференціація змісту стала основним принципом організації навчання у середніх закладах освіти ФРН, що призвело до виникнення різних типів шкіл – гімназій, реальних та народних шкіл. У 1955 році Дюссельдорфська угода федеративних земель закріпила форми гімназії (гімназія класичних мов, гімназія сучасних мов, математично-природнича гімназія), а в 1959 році Німецька комісія з виховання та освіти запровадила освітній план, який визначив тригалузову структуру середньої школи (головна школа, реальна школа, гімназія) [197, с. 101].

Щоб запобігти ранній соціальній «спеціалізації», за Дюссельдорфською угодою пропонувалося з п'ятого та шостого років навчання, після початкової школи, створити перехідний ступінь до

подальшого навчання в одному з типів школи. В результаті спроби організувати єдину уніфіковану школу, яка б об'єднувала головну, реальну школи та гімназію, утворилися загальні школи [63, с. 135]. Почали застосовувати так звану керн-курсіву систему – першу модифікацію класно-урочної системи у школах ФРН, суть якої полягала в тому, що при збереженні класної групи учнів початкової школи певна кількість предметів викладалася всьому класу (керн), інші предмети викладалися в курсах за успішністю (курси) [185, с. 90].

З 60-х років ХХ століття усі типи школи охопила так звана міжпредметна диференціація, коли у всіх типах середньої школи предмети поділялися на обов'язкові, обов'язкові предмети за вибором та предмети за вільним вибором. Диференціація освітнього змісту, який опановувався кожним окремим школярем ще більше посилювалась унаслідок права обирати учнями навчальні предмети за своїми інтересами.

Реформа системи освіти Німеччини у 70-х роках ХХ століття окреслила новий етап упровадження форм індивідуалізованого навчання не тільки в загальноосвітніх середніх школах, а й у гімназіях та вищих школах. У зв'язку з цим відбулися зміни у нормативних документах, які повністю легалізували такі форми навчання, як «вільна робота» та «проектні тижні» у всіх типах шкіл і рекомендували внести їх у розклад уроків. Змінам нормативних документів передували дослідження вчених Німеччини щодо реформ у структурі навчання. Істотно вплинули на створення навчальних програм у гімназіях наукові праці німецького вченого Г. Піхта про тісний зв'язок між наукою і шкільною освітою [276]. На думку німецьких педагогів, однією зі складових професійної соціалізації є ознайомлення учнів із предметом на науковому рівні. Ідеї Х. Хентіга щодо посилення професійної підготовки учнів за рахунок позакласної та позашкільної роботи знайшли своє втілення в розмаїтті навчальних курсів, факультативів, гуртків, які широко практикуються у шкільних закладах [231].

Класно-урочна система навчання зазнала найбільших змін після



реорганізації вищого гімназійного ступеня (Gymnasiale Oberstufe). Саме на цьому етапі, який складається з фази введення (10 клас) і кваліфікаційної фази (11–12 класи), у ФРН реалізується професійна соціалізація. Відбувається розподіл навчальних предметів на обов'язкові та елективні, до обов'язкових предметів відносять базові і профілюючі. Розвитку індивідуальних здібностей учнів сприяє заміна класно-урочної системи на систему курсів під час кваліфікаційної фази. Основні курси передбачають надання учням базових знань із шкільних дисциплін з елементами науковості, у той час як на самостійне навчання учнів, на підготовку до вступу у вищі навчальні заклади зорієнтовані саме поглиблені курси.

З вибором майбутньої професії німецькі школярі повинні визначатися вже на восьмому році навчання. Російський науковець Л. Виготський говорив, що вибір професії – це не тільки вибір тієї чи іншої професійної діяльності, а й вибір життєвого шляху, пошук свого місця в суспільстві [34, с. 42]. Власне вибір професії включає в себе два основних компоненти: 1) вибір спеціальності; 2) визначення рівня кваліфікації майбутньої праці, обсягу й тривалості підготовки [97, с. 176].

У навчальній програмі «Робота – Економіка – Техніка» існує важливий предмет «Вибір професії», що охоплює учнів з п'ятого по десятий клас і узгоджується з навчальним планом. Метою цього предмета є підготовка учнів до вибору професії, до світу праці та економіки [77, с. 45]. Так як німецька система середньої освіти має складну ієрархізовану і розгалужену структуру, дуже важко зробити вибір, тим більше, що він зумовлюється успіхами учнів у навчанні. Учні проходять виробничу практику, профорієнтаційні курси, опановують знання з економіки, техніки, домашнього господарства у межах базового предмету допрофесійної підготовки в основній школі – трудового навчання.

Особливістю допрофесійної підготовки є проходження учнями виробничої практики, яка триває два тижні і є одним із найефективніших заходів у рамках предмета «Вибір професії», адже дозволяє прийняти

рішення про вибір професії. Головним завданням навчальної програми «Робота – Економіка – Техніка», згідно з профілем предмета в навчальному плані, є, зокрема, підготовка учнів до їхньої майбутньої ролі як економічно активних громадян, виробників товарів, послуг і споживачів. У цьому відношенні виробнича практика набуває дуже великого значення, так як за її посередництвом учні можуть ознайомитися з процесами виробництва. Навчання на підприємстві, яке дозволяє учням застосовувати теоретичні знання на практиці, особливо важливе у тих випадках, коли вони вчаться, майже не стикаючись із трудовою діяльністю. Підприємство як місце навчання дає можливість учням перевірити свої особисті інтереси і здібності, порівняти їх з існуючими вимогами до різних видів діяльності [77, с. 46].

У Німеччині для більш вдалого переходу від загальної освіти до професійної, починаючи з середнього ступеня, з учнями працюють психологи та тьютори, які здійснюють індивідуальний супровід учнів у навчальній та професійній орієнтації та професійній соціалізації, пояснюють специфіку системи курсів і допомагають визначитися з вибором основних і поглиблених курсів. Тьютори виступають у ролі порадики і спостерігача, не обмежуючи самостійності учня, а також сприяють тому, щоб учень визначився з майбутньою професією, посів гідне місце у суспільстві, сформувався як свідома своїх прав і обов'язків особистість.

При вивченні вибіркового предмету, під час виконання проектних завдань і відвідування ВНЗ з метою професійно зорієнтованого ознайомлення та професійної соціалізації обговорюються питання професійної орієнтації. Ще більшого значення надається позакласним заходам з питань професійної орієнтації у старших класах гімназії. У цей період навчання учні відвідують ВНЗ у рамках «днів відкритих дверей», або так званих «розвідувальних студій» у співпраці з працівниками центрів вибору навчання у ВНЗ.

Для забезпечення ефективної професійної соціалізації з учнями працюють ще і професійні консультанти, які під час проведення шкільних

бесід висвітлюють такі питання: вимоги до професії; особиста спроможність щодо праці за професією; що є основним у виборі професії; інтереси до професії; типові професії і сфери професій; освітні шляхи та можливості професійної підготовки, навчання у ВНЗ; можливості підвищення кваліфікації і подальшої професійної підготовки; тенденції розвитку професій, ринок праці; джерела інформації як супровідні чинники при виборі професії. Позитивним є те, що професійні консультанти шкіл і ВНЗ пропонують години прийому, на яких з молодими людьми проводяться короткі бесіди про проблеми вибору професії. Проведення таких заходів професійного консультування створює можливість налагодження частіших контактів з учителями щодо вирішення питань підготовки до вибору професії [63, с. 137].

Варто зауважити, що до початку ХІХ століття превалюючою формою професійного навчання у німецькому суспільстві було організоване в цехах навчання ремесел, у той час коли повна професійна і життєва соціалізація учнів відбувалася завдяки їхній інтеграції в сім'ю та підприємство майстра, який їх навчав. При цьому навчання супроводжувалося працею [292, с. 253]. В. Грейнерт (W. Greinert) вбачав основну мету професійного навчання у поєднанні професійної підготовки (учень, помічник майстра, майстер) з виконанням професійних дій, імітацією професійних здібностей майстра та визначенням його компетенцій [220, с. 18].

Наприкінці ХІХ – на початку ХХ ст. під впливом соціально-економічних й соціокультурних перетворень у західно-європейській педагогіці виник реформаторський рух за трудову школу, видатним діячем якого був Георг Кершенштейнер (1854–1932) – реформатор професійної освіти в Німеччині. Важливим завданням народної школи він вважав загальну трудову підготовку до професійної діяльності. Він створив для молодих працівників так звані додаткові школи, що надавали загальноосвітню підготовку, пов'язану з професією підлітка. Власники фабрик та майстерень зобов'язані були звільняти працівників підліткового віку для шкільного навчання на 8–10 годин у тиждень, зі збереженням

зарплати. Саме Г. Кершенштейнер заклав нову систему фабрично-заводського навчання, яка поєднувала практичну роботу на виробництві з теоретичним навчанням. Ця система стала відомою в багатьох країнах Європи як німецька система дуальної професійної освіти [111, с. 56]. Таким чином, у ХХ столітті в Німеччині була введена дуальна система професійного навчання. У кінці 60-х на початку 70-х років ХХ століття ця система була перенесена і на вищі спеціалізовані навчальні заклади.

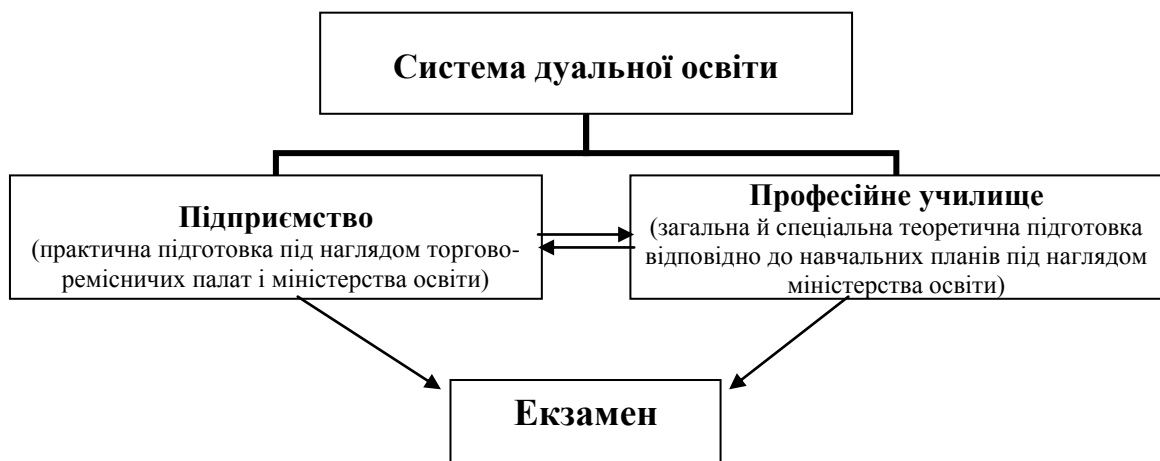
На початку ХХ ст. необхідним елементом розвитку і зміцнення продуктивних сил стає впровадження досягнень природничих і математичних наук у систему підготовки кваліфікованих робітничих кадрів. З кінця 60-х років ХХ ст. починається якісно новий етап розвитку дуальної системи професійного навчання внаслідок посилення науково-теоретичного компонента структури професійної освіти. Крім цього, це змінило й раціоналізувало систему навчання у загальноосвітніх школах та у закладах вищої освіти.

На сьогодні найбільш престижним способом отримання професійної освіти для молоді залишається навчання у державних навчальних закладах у рамках дуальної системи. В середньому дві третини фахівців технічного профілю одержали професійну освіту саме таким чином [168, с. 11]. Розглядаємо дуальну систему професійної освіти як перехідний етап для фахівців технічного профілю, які після навчання у професійних училищах можуть продовжити оволодіння технічною спеціальністю у вищих навчальних закладах Німеччини.

Терміни «дуалізм», «дуальний», «дуальність» (від лат. *dualis* – подвійний) досить широко застосовуються в різних галузях знань (філософії, політології, економіці, соціальних та природничих науках). У педагогіці поняття «дуальна система» вперше було використане у ФРН у середині 1960 років для позначення нової форми організації професійного навчання, що пізніше поширилася також в інших німецькомовних країнах (Австрія, Швейцарія). За визначенням Німецького комітету з питань освіти і виховання дуальна система – це «система одночасного навчання на підприємстві і у

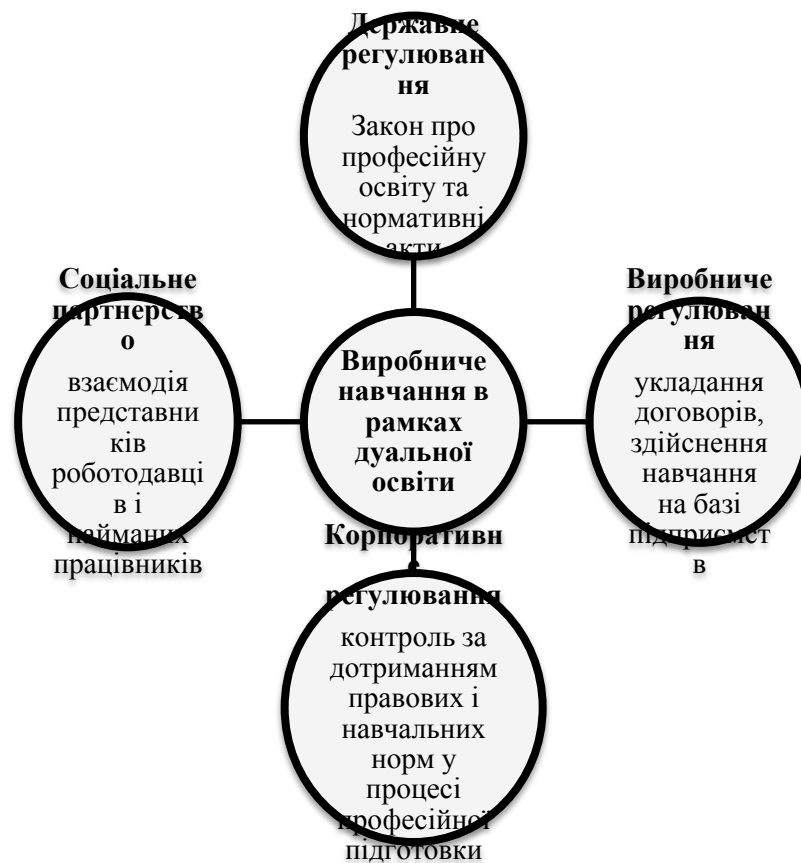
професійному училищі». Згідно з міжнародною стандартною кваліфікацією освіти ЮНЕСКО, дуальна система – це організовані освітні програми для молоді, що поєднують часткову зайнятість на підприємстві й навчання з неповним навантаженням у традиційній чи вищій школі [238].

Отже, дуальна освіта визначається як така, що поєднує навчання у професійному училищі та на підприємстві. У рамках дуальної системи учні проходять виробниче (практичне) навчання безпосередньо на виробництві 3–4 дні на тиждень, а теоретичне навчання – 1–2 дні у професійному навчальному закладі. Взаємозв'язок підприємства і професійного училища у системі дуальної освіти подано у схемі (див. рис. 2.4.1):



**Рис. 2.4.1. Взаємозв'язок підприємства і професійного училища в межах дуальної системи ФРН**

Правовою основою для здійснення дуальної освіти в Німеччині є закон про професійну освіту, затверджений 14 серпня 1969 р. До затвердження цього закону дуальна освіта регулювалася законами про торгівлю, ремесла, промисловість і торговельні палати [257, с. 54]. До управлінських аспектів освітньої політики стосовно виробничого навчання в рамках дуальної освіти можна віднести такі (див. рис. 2.4.1):



**Рис. 2.4.2. Управлінські аспекти освітньої політики щодо виробничого навчання в рамках дуальної системи освіти**

Фінансування дуальної системи відбувається двома шляхами: професійне училище фінансується з бюджету федеральних земель, а виробниче навчання – власником підприємства. Держава контролює теоретичну частину професійної підготовки – навчання у професійному училищі, а торгово-промислові палати – навчання на виробництві. Основну роль у підготовці робітників відіграє не держава, а приватний капітал, який надає можливість молоді з робітничих прошарків населення отримувати тільки вузькопрофесійну підготовку (особи, які не досягли 18 років, можуть навчатися лише одній професії).

Основні характеристики професійного училища та підприємства як партнерів у рамках дуальної системи професійної підготовки молоді можна представити у таблиці (див. табл. 2.4.2):

**Професійне училище та підприємство як партнери в рамках дуальної системи професійної підготовки молоді**

Професійне училище	Підприємство
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Теоретичне навчання, що організується державою</li> <li>• Навчання проводять викладачі</li> <li>• Навчання у формі занять</li> <li>• Надаються професійно-теоретичні й загальні знання</li> <li>• Основа – навчальні плани земель</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Практичне навчання, що організується приватними підприємствами</li> <li>• Навчання проводять кваліфіковані працівники</li> <li>• Навчання у формі занять і праці</li> <li>• Надаються професійні знання</li> <li>• Основа – рамковий навчальний план</li> </ul>

[170, с. 187].

Навчання в дуальній системі починається з укладення «Договору про виробниче навчання» між майбутнім учнем та власником підприємства, який визначає: мету навчання, вид трудової діяльності після закінчення навчання, спосіб та зміст навчання, початок та тривалість навчання, навчальні заходи поза підприємством, тривалість робочого дня, тривалість випробувального терміну, розмір та терміни виплати зарплати, тривалість відпустки, умови, за яких договір може бути розірваним. Договір повинен гарантувати планомірне та раціональне навчання обраній професії та захищати учня від незаконних дій з боку власника підприємства [54, с. 20–21]. Випускники шкіл звертаються до місцевих відомств із праці або ж встановлюють контакти з підприємствами. Відбір учнів виконують підприємці. З особливою ретельністю добирають учнів на великих підприємствах, де є навчальні центри. Прийом учнів відбувається після екзамену та спеціального тестування, вивчення атестата, бесіди із психологом [111, с. 76].

У рамках дуальної системи велика кількість німецької молоді (близько 70 % випускників) після закінчення школи опановують одну із 350 професій, що мають державну ліцензію. До технічних спеціальностей у рамках дуальної системи освіти, згідно з переліком визнаних державою професій,

належать: 1) виробник інструментів; 2) гірський технолог; 3) електрик будівельних та інфраструктурних систем; 4) інженер-технолог гірничо-видобувної промисловості; 5) механік будівельних конструкцій; 6) механік деревообробки; 7) механік кондиціонерів; 8) механік конструювання; 9) механік літаків; 10) механік мотоциклів; 11) механік промисловості; 12) механік сільськогосподарської техніки; 13) механік технічних приладів; 14) промисловий електрик; 15) системний інженер; 16) системний механік; 17) слюсар; 18) технічний дизайнер; 19) технолог виробництва; 20) технолог упакування; 21) фахівець дорожно-транспортної техніки; 22) фахівець з електроніки; 23) фахівець машинного обладнання; 24) фрезерувальник [260].

У дуальній моделі створюються умови для залучення підприємств до процесу підготовки кадрів, зокрема, ідеться про значні витрати, пов'язані з підготовкою фахівців. При цьому підприємства стають зацікавленими не лише в результаті навчання, але й у його змісті та організації. У цьому полягає значення дуальної системи як моделі організації професійної освіти, яка дає змогу долати неузгодженості між виробничою та освітньою сферами у процесі підготовки кадрів. Дуальність як методологічна характеристика професійної освіти передбачає побудовану на єдиних методологічних засадах узгоджену взаємодію освітньої та виробничої сфер із підготовки спеціалістів певного профілю в рамках організаційно відмінних форм навчання [174, с. 191].

Щорічно підприємства укладають близько півмільйона угод про надання професійної освіти та інвестують у цю галузь до 28 мільярдів євро. Окрім того, вони беруть участь у різних проектах, пов'язаних із середньою професійною освітою. Сюди входить і співробітництво зі школами з метою ранньої професійної соціалізації, самовизначення і працевлаштування. Підприємства покривають усі видатки, пов'язані з процесом виробничого навчання, виплачують грошові винагороди учням за використання їхньої праці та повинні мати не тільки все необхідне оснащення для навчання за визначеними професіями, а й надавати соціальні знання, навчати етичним нормам, прийнятним у певній галузі. У цьому процесі задіяні понад 640 тисяч



німецьких підприємств (80 % учнівських місць надають малі й середні підприємства) [274, с. 7]. За даними Г. Брауна (G. Braun), віце-президента Федерального об'єднання німецької спілки роботодавців (Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände), більш ніж 24 000 німецьких підприємств співпрацюють з вищими навчальними закладами у межах дуальної освіти. Представники підприємств залучаються до роботи комісій з акредитації ВНЗ з метою перевірки якості освіти та надання практичних порад щодо покращення освітніх послуг [189, с. 602].

Зміст і процес навчання у професійному училищі для конкретної професії регулюють Інструкції з професійного навчання, які розробляються Федеральним інститутом професійної освіти й затверджуються відповідним Міністерством. Інструкції мають характер рекомендацій та містять: назву спеціальності; тривалість навчання; профіль спеціальності (перелік навичок і вмінь, якими повинен оволодіти учень); приблизний навчальний план; рекомендації щодо змісту та порядку проведення іспитів. Нагляд за виробничим навчанням, проведення іспиту та присвоєння робочої кваліфікації здійснюють торгово-промислові палати, які реєструють договори про виробниче навчання й зобов'язані встановлювати, чи має підприємство кадри й умови, які забезпечують повноцінне навчання.

Як державний навчальний заклад дуальної підготовки фахівців технічного профілю, професійне училище має такі завдання:

- поглиблювати та систематизувати отримані на підприємствах професійні знання, знайомити учнів з теоретичними основами професії, яка вивчається;
- розширити освітню підготовку й виховання фахівців.

Метою професійного училища є різнобічний, гармонійний розвиток та професійна соціалізація фахівців технічного профілю, передача знань та вмінь, необхідних для кваліфікованої професійної діяльності, тому педагогічний процес покликаний здійснювати 3 основні взаємопов'язані функції – освітню, виховну, розвивальну.

Освітня функція педагогічного процесу полягає: у формуванні у фахівців системи наукових, технічних, технологічних і виробничих знань – фактів, законів, закономірностей, теорій, явищ, процесів; виробленні вміння застосовувати отримані знання для вирішення навчальних і виробничих завдань; закріпленні, вдосконаленні, розширенні та поглибленні отриманих знань, умінь та навичок. Здійснення вищезазначеної функції є основою педагогічного процесу й визначає успішність реалізації інших функцій [111, с. 374].

Виховна функція виявляється в тому, що навчання постійно виховує тих, хто навчається. Основне завдання викладача, майстра, вихователя – максимально використати соціалізаційні можливості педагогічного процесу для формування у майбутніх фахівців технічного профілю кращих якостей.

Спеціальні дослідження показали, що молодь неодноразово змінює пріоритети залежно від розвитку потреб і здібностей на різних етапах входження у професію. Так, при виборі професії найбільш значущими для підлітка є особистісні інтереси, при виборі навчального закладу найбільш детально оцінюються власні здатності та можливості. При вступі до училища важливим є поєднання всіх цих факторів. На етапі входження у професію і в навчальну групу основного значення набувають заохочення, підтримка зусиль та старанності учнів на теоретичних та практичних заняттях. Основними шляхами індивідуалізованого професійного виховання є формування мотивації досягнень, розвиток сили волі й саморегуляції, становлення індивідуального стилю діяльності, посилення творчої спрямованості [111, с. 375].

Під час педагогічного процесу у майбутніх фахівців формуються основи наукового світогляду, професійні переконання, високі моральні якості, норми й правила громадянської поведінки, виховуються повага до праці, людей праці, такі якості, як колективізм, готовність до соціального спілкування, трудова дисципліна, добросовісність, відповідальність, ініціативність.

Професійна соціалізація в педагогічному процесі забезпечується, в першу чергу, впливом на молодь особистості педагога, а також професійною та педагогічною майстерністю викладача, майстра виробничого навчання, високим науковим рівнем викладання, методами навчання, які розвивають активність майбутніх фахівців і стимулюють їхню самостійність у розумовій та фізичній праці, організацією навчання і праці на основі принципів колективізму з урахуванням особистісних особливостей кожного.

У результаті навчання за дуальною системою фахівці технічного профілю повинні:

- отримати широкий спектр теоретичних знань, практичних навичок та вмінь з технічних спеціальностей;
- набути навички та вміння спільно відстоювати свої інтереси й домагатися покращення умов праці.

Дуальна система професійної підготовки постійно удосконалюється завдяки новим технічним професіям, а також перегляду положень про професійну підготовку за вже існуючими професіями. В 1999 році була проведена модернізація, результатом чого стало створення 24 професій, а 76 – були оновлені, також було спрощено процедуру складання іспитів при промислових палатах [308, с. 2]. Мета цієї модернізації – досягти послідовного покращення ситуації на ринку праці й запропонувати всім охочим молодим людям отримати професійну освіту. «Навчання для всіх» – ось девіз німецької професійної освіти [257, с. 4]. З 1 серпня 2003 року були модернізовані такі технічні спеціальності: фахівець з електроніки, механік технічних приладів, механік сільськогосподарської техніки [308, с. 4].

За останні роки з'явилися нові професії у сфері інформаційних технологій та ЗМІ, а умови для професійного навчання значно покращилися. Відповідно до цих змін законодавчі «Положення про організацію професійної освіти» теж підлягають оновленню і приведенню у відповідність до встановлених стандартів, що є умовою формального визнання набутої учнями кваліфікації [154].

Професії, що охоплюються дуальною системою, затверджуються федерацією, землями і соціальними партнерами (див. рис. 2.4.1) з огляду на потреби ринку праці. Рішення про введення нової професії до цієї системи (після узгодження з Координаційним комітетом федеральних земель, обговорення суті питання в Міністерстві економіки за участю зацікавлених сторін) приймає Головний комітет при Інституті професійної освіти, до складу якого входять представники федеральних земель, роботодавці, профспілки, міністерства земель, Міністерства освіти і культури, Міністерства економіки, Міністерства внутрішніх справ тощо. Представники вищеназваних інстанцій збираються на свої засідання для обговорення суті питання модернізації професій двічі на рік. Після публікації відповідної інформації у «Віснику федерації» нові (модернізовані) професії вводяться в дію з 1 серпня кожного року. Процедурі узаконення нової професії передують глибоке дослідження її суті, що триває приблизно 1 рік. Особливої уваги заслуговує той факт, що на час введення нової професії має бути розроблений рамковий навчальний план за участю представників земель, визначені терміни професійної підготовки, обсяги обов'язкових знань, умінь і навичок випускника, екзаменаційні вимоги.

Залежно від професії навчання триває від 2 до 3,5 років. Навчання у професійному училищі входить до компетенції відповідної землі, навчання на підприємстві – до компетенції федерації та здійснюється в умовах, що відповідають усім сучасним вимогам: на сучасних станках й устаткуванні [257, с. 18].

У 2007 році в Німеччині близько 65 % молоді після закінчення школи перебували в дуальній системі професійної підготовки. Потрібно зауважити, що в Німеччині, на відміну від України, не практикується короткотермінове навчання (до 6–8 місяців) з метою здобуття професії (кваліфікації) [160, с. 3]. Це свідчить про надзвичайно високі вимоги до рівня знань, умінь і навичок фахівців, що завершили професійно-технічне навчання. Асоціації працедавців та промислові палати мають великий вплив на організацію та зміст освіти

тих фахівців, базу для підготовки яких вони надають [244, с. 526].

Атестація знань, умінь та навичок випускників, що навчалися за дуальною системою, здійснюється незалежною комісією торгово-промислових (82) та ремісничих (65) палат. Щорічно в один день по всій країні за єдиними вимогами складають іспити понад 65 тисяч осіб. У разі, якщо випускник не склав іспит, йому надається право зробити це тричі. Відсів учнів з різних причин становить 10 % від загальної їх кількості [160, с. 3].

Для того, щоб гарантувати підготовку учнів з відповідними навичками, знаннями та установками, професійні навчальні заклади мають відстежувати якість успішності випускників. Такі заходи є основним механізмом, який дає змогу підтвердити, що випускники конкретного навчального закладу пройшли ефективно навчання, яке відповідає потребам галузі [130, с. 10]. Якість підготовки робітників у рамках дуальної системи освіти тісно пов'язана з викладацькими кадрами (вчителями, вихователями, майстрами), які повинні добре володіти не тільки предметом викладання, а й бути професійно придатними, здатними пробуджувати інтерес учнів до вдосконалення фахової майстерності за обраною професією впродовж усього трудового життя. Для цього, відповідно до діючих вимог, вони навчаються та систематично підвищують кваліфікацію у спеціальних навчальних закладах і на курсах, складають іспити на знання методик професійної освіти та їх процесуального застосування, що забезпечує високий рівень їхньої професійної й педагогічної компетентності та одержання права на викладання.

Отримуючи професійну освіту на підприємствах, молодь на практиці набуває навички для її подальшого застосування. Це сприяє професійній соціалізації фахівців, які навчаються підтримувати свою позицію у виробничих умовах. Підприємства виграють від системи дуальної підготовки ще й тим, що після закінчення навчання робітників можна відразу залучати до виробництва, тобто відпадає необхідність тривалого введення у справу.

Поряд із класичною дуальною системою професійної освіти виникають

нові шляхи отримання кваліфікації: наприклад, підприємства приймають на роботу випускників гімназій як стажерів або шукають випускників ВНЗ зі ступенем бакалавра для заміщення тих посад, на які могли б претендувати особи, що отримали професійну освіту за дуальною системою [154].

Таким чином, дуальна система професійної освіти має велику історію успішного розвитку, визнана на міжнародному рівні, є передумовою економічної продуктивності країни, адже успішна професійна освіта призводить до збільшення шансів у майбутньому як для молоді, так і для економіки [288, с. 17]. А відтак, дуальна освіта є засобом професійної соціалізації німецької молоді, оскільки надає їй найкращі можливості для отримання кваліфікації. Вона є основним джерелом формування молоді генерачії фахівців технічного профілю і завдяки тісному зв'язку зі сферою праці забезпечує оптимальний старт для професійного життя.

Аналіз німецького досвіду дозволяє виокремити загальні риси дуальної освіти:

1. Ця система існує паралельно з традиційною освітою. Молодь отримує навчальні та професійні навички, які сприяють професійній соціалізації та неперервній професійній освіті в змінних умовах сучасного ринку праці.

2. Ініціаторами підготовки, перепідготовки та підвищення кваліфікації виступають торгівельно-промислові палати – об'єднання працедавців, які представляють інтереси своєї галузі та підприємств; а також професійні союзи, що є і замовниками і користувачами освітніх послуг.

3. Дуальна система передбачає пряму участь підприємств у професійній освіті. Саме підприємства надають можливість практичного навчання чи виробничої практики і витрачають на це кошти (стипендії та зарплата учням). Навчальні заклади є рівноправними партнерами підприємств.

4. Фінансування дуальної освіти відбувається завдяки участі федерального бюджету, бюджетів муніципалітетів, підприємств, об'єднань

працедавців та профсоюзів. При підготовці кадрів бере участь не лише великий бізнес-сектор, а й середні та малі підприємства, приватний сектор економіки.

5. Для моніторингу потреби в технічних фахівцях і професійної підготовки проводяться соціально-психологічні дослідження, аналіз потреб підприємств, що дозволяє забезпечити гнучкі зміни у кількості абітурієнтів для підготовки з тієї чи іншої технічної спеціальності.

6. Першочергова увага приділяється створенню сучасної навчальної бази.

Ураховуючи вищесказане, важливо відзначити позитивні сторони дуальної освіти: 1) соціально-економічні – дуальна освіта є економічно вигідною за рахунок розподілу обов'язків на витрати; фахівці засвоюють професію відповідно до вимог працедавців, у процесі навчання підприємства підбирають собі робочі кадри; 2) соціально-політичні – зменшується рівень безробіття молоді та підвищується її мобільність, припиняється міграція населення до мегаполісів; 3) освітні – формуються вміння учнів, створюються необхідні умови для неперервної професійної освіти та професійної соціалізації, підвищення кваліфікації та перепідготовки фахівців.

Проте німецькі дослідники відмічають і певні недоліки дуальної системи, хоча вони зовсім не применшують її значення:

- на багатьох підприємствах навчальні плани й програми частково не виконуються й учні набувають лише частини навичок та вмінь, які передбачені інструкцією;

- навчальні майстерні не завжди використовуються за призначенням;

- навчальні плани і програми професійної школи не узгоджені зі змістом навчання;

- інколи підприємці не хочуть створювати спеціальні робочі місця та навчальні майстерні для учнів [111, с. 77].

З метою інформування молоді про наявні вакансії, допомоги у пошуку відповідної роботи та працевлаштування у Німеччині успішно функціонує Федеральна агенція праці (Bundesagentur für Arbeit) та служби дорадництва

(Berufsberaterinnen und Berufsberater) при Федеральній агенції праці [237, с. 7].

Результатами функціонування системи дуальної професійної освіти Німеччини, завдяки якій молоді люди мають можливість досягти професійної кваліфікації, трудової зайнятості, самовизначення в житті, є загально визнана якість німецької продукції, конкурентоспроможність німецької промисловості, високий рівень професіоналізму робітників та службовців [87, с. 144].

Отже, враховуючи вищесказане, можемо відзначити, що дуальна системи підготовки готує конкурентоспроможних фахівців і слугує перехідним шаблоном до вищої освіти для фахівців технічного профілю. Диференційоване та індивідуалізоване навчання, наявність професійно зорієнтованих предметів, професійних консультантів, психологів та тьюторів на рівні середніх навчальних закладів є тими факторами, які сприяють професійній соціалізації фахівців технічного профілю.

### **Висновки до другого розділу**

У другому розділі проаналізовано нормативно-правове забезпечення та зміст професійної соціалізації фахівців технічного профілю у вищих навчальних закладах Німеччини; розглянуто організацію дуальної освіти у закладах середньої освіти ФРН, що є засобом забезпечення наступності професійної соціалізації у ланках середньої та вищої освіти.

Зазначено, що одним із чинників зміцнення економічного становища Німеччини є нормативно-правове забезпечення сфери освіти, що визначається законами та законодавчими актами, сучасними реформами, програмами та урядовою політикою, які спрямовані на підвищення ефективності професійної соціалізації фахівців технічного профілю у вищих навчальних закладах ФРН.

З метою з'ясування організаційних засад професійної соціалізації фахівців технічного профілю вивчено і проаналізовано реформи та урядові



програми, спрямовані на модернізацію професійної та вищої освіти, підвищення шансів для молоді здобути бажану кваліфікацію. Зазначено, що керівними органами системи освіти у ФРН є Постійна конференція міністрів освіти і культури земель (Kultusministeriumkonferenz – КМК), а також Конференція ректорів навчальних закладів (Hochschulrektorkonferenz – HRK). З метою поліпшення становища в освітній сфері німецьким урядом було проведено ряд заходів, як то: створено Союз у справі зайнятості, професійної підготовки та конкурентоспроможності; Робочу групу з початкової і безперервної освіти та професійної підготовки; здійснено модернізацію, в результаті чого відбулася реформа закону про професійну освіту (1999); засновано форум «Освіта»; підписано «Болонську декларацію»; запроваджено «Ініціативу супер якості».

На основі аналізу матеріалів Міністерства освіти і науки ФРН окреслено основні етапи реформування системи освіти за останні десятиліття з акцентом на зміни, що сприяли професійній соціалізації: *I етап (1990–1996)* – уніфікаційний, метою якого було привести у відповідність систему освіти східних і західних земель; *II етап (1997–2003)* – модернізаційний, у результаті якого багато професій набули змін або були створені нові, було спрощено процедуру складання іспитів; *III етап (2004 р. – сьогодні)* – стандартизаційний, що призвів до виокремлення освітніх стандартів.

Висвітлено зміни, які відбулися внаслідок реформування вищої освіти у вищих навчальних закладах ФРН: зменшення втручання держави у систему освіти; новий порядок навчання, комп'ютеризація та орієнтування навчальних планів і програм на міжнародні перспективи; впровадження національних рамок кваліфікацій на основі міжнародних.

У ході вивчення Німецьких рамок кваліфікацій виокремлено найважливіші компетентності фахівців технічного профілю: соціальну, методичну, професійну та процесуальну. Найвагомим компонентом професійної соціалізації визначено професійну компетентність, що є сукупністю професійно важливих знань, умінь та навичок.

Для виявлення педагогічних засад професійної соціалізації фахівців технічного профілю у вищих навчальних закладах ФРН нами були розглянуті навчальні плани чотирьох закладів освіти: Берлінського технічного університету, Клаустхальського технічного університету, Коледжу хімії при Дармштадському технічному університеті та Мюнхенського технічного університету. Проведений аналіз дав змогу зробити такі узагальнення: навчальні предмети розподілені на обов'язкові і обов'язкові за вибором, навчання за якими проводиться у різних формах, а саме: лекції, практичні, семінарські та лабораторні заняття; навчання, побудоване за модульною структурою, на що відводиться достатня кількість годин для вивчення професійно спрямованих предметів; навчальний час вимірюється у кредитах або семестрових годинах; метою навчання є набуття студентами компетенцій, знань, умінь та навичок відповідно до спеціальності; навчання у деяких ВНЗ здійснюється упродовж двох етапів: підготовчий та основний, містить передпрактику та практику, що сприяє кращому засвоєнню теоретичних знань та їх подальшому закріпленню на практиці.

Шляхом аналізу навчальних планів з'ясовано, що на професійно зорієнтовані предмети відведено близько половини навчального часу. Відзначено, що професійній соціалізації студентів сприяє різноманітність форм занять: лекції, практичні й лабораторні заняття, семінари та тьюторські програми, презентації, проектні роботи, доповіді та дискусії з приводу самостійної наукової роботи; зауважено, що особливістю більшості технічних університетів є обов'язкова практика на підприємствах тривалістю 8–10 годин до вступу в університет з метою ознайомлення з виробництвом, професійної орієнтації та визначення професійної придатності вступника.

Розглянуто ключові кваліфікації та компетенції, які дають змогу фахівцям технічного профілю знайти своє місце на ринку праці. Німецькі науковці оперують поняттями «ключові кваліфікації» та «ключові компетенції» як тотожними, трактуючи останній термін як інтелектуальні знання і розподіляючи їх на: знання, які можна застосовувати, навчальні

компетенції, методологічні або інструментальні ключові компетенції, соціальні компетенції, ціннісні орієнтації. У результаті аналізу науково-педагогічної літератури з'ясовано, що показником професіоналізму фахівців є діяльнісна компетентність, складниками якої є соціальна компетентність, методична компетентність, особистісна компетентність та професійна компетентність, яку розглядаємо як найвагомішу складову професійної соціалізації. Виокремлено компоненти професійної соціалізації, які визначаються різними видами діяльності закладів вищої освіти: академічна, практична, інформаційно-технологічна та мобільна.

Одним із найпоширеніших засобів підвищення ефективності професійної соціалізації є створення Федеральним міністерством освіти і науки Німеччини різноманітних програм академічного, соціалізаційного та європейського рівня. Їхня мета полягає у забезпеченні професійного зростання фахівців, поширенні інноваційних освітніх технологій, удосконаленні методичного забезпечення навчального процесу, підвищенні відсотка зайнятості фахівців. Найбільш значущими з них є: «Навчання впродовж усього життя для всіх», «Школа-економіка-трудове життя», «Програма майбутніх інвестицій для професійних училищ». Окрім того, особливої ваги набувають програми європейського рівня на зразок «Леонардо да Вінчі», «Еразмус», «Грунтвіг», «Жан Моне», «Коменський». Зауважено, що система середньої освіти Німеччини характеризується диференціацією та індивідуалізацією.

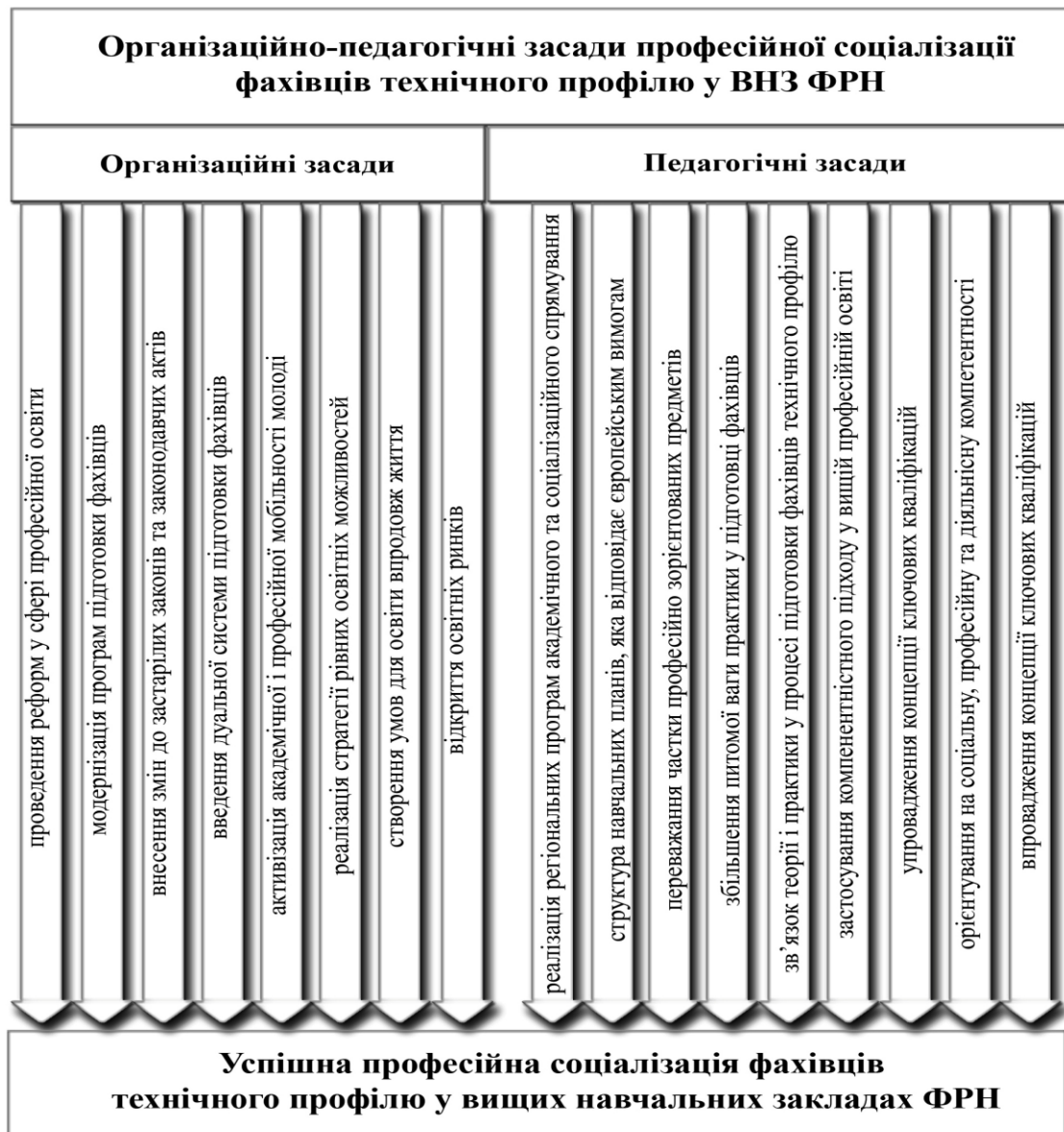
З метою дослідження рівня професійної соціалізації німецьких фахівців технічного профілю було проведено анкетування 100 студентів технічних спеціальностей чотирьох вищезгаданих вищих навчальних закладів (по 25 студентів у кожному ВНЗ). Питання анкети були розподілені на 5 компонент (мотиваційну – характеризується тим, які мотиви спонукали студентів до вибору професії і що для них означає бути фахівцем технічного профілю; інформаційну – інформує, чи порадили б студенти їхній ВНЗ для підготовки фахівця технічного профілю і як вони обґрунтовують свій вибір;

змістову – демонструє ставлення студентів до змісту професійно зорієнтованих предметів та самої фахової підготовки; структурну (висвітлює погляди студентів щодо достатності терміну навчання для досягнення рівня компетентного фахівця технічного профілю; практичну – містить питання щодо практики, достатності її термінів, етапів), які дали змогу з'ясувати мотиви, що спонукають студентів до вибору професії та ВНЗ технічного профілю, погляди студентів щодо достатності термінів навчання, кількості професійно зорієнтованих предметів, часу, відведеного на практику. Результати анкетування засвідчили, що 43 % німецьких студентів мають намір працювати в технічній сфері, тоді як 33 % хочуть стати інженерами; 50 % респондентів обрали професію технічного профілю з огляду на запити ринку праці; більше половини опитаних студентів вважають достатніми терміни навчання у ВНЗ та кількість годин, відведених на професійно зорієнтовані предмети та практику, що дає змогу набути професійну компетентність. Отже, можна вважати, що німецькі студенти в цілому задоволені вибором своєї професії та ВНЗ, обсягом та якістю профільних предметів та практики, що сприяє їх професійній соціалізації.

Щоб продемонструвати наступність середньої й вищої освіти у професійній соціалізації, охарактеризовано особливості переходу німецької молоді із середньої до вищої ланки освіти. Зазначено, що професійна соціалізація, реалізується вже на етапі вищого гімназійного ступеня, коли навчальні предмети поділяються на обов'язкові та елективні. Наголошуючи на важливості поєднання соціалізаційного та освітнього компонентів у навчанні гімназистів, відзначено вагому роль тьюторів, психологів та професійних консультантів як наставників і порадників молоді у професійній соціалізації та життєвому самовизначенні. Доведено, що дуальна система є важливою ланкою системи освіти Німеччини у підготовці фахівців технічного профілю, сприяє переходу до вищих навчальних закладів. Завдяки тісному співробітництву навчальних закладів з підприємствами та фірмами відкриваються широкі можливості для випускників, унаслідок чого

відбувається неперервне оновлення кадрів, запровадження нових, реформаторських ідей.

Таким чином, у результаті вивчення реформ та урядових програм, розгляду Німецьких рамок кваліфікацій, аналізу навчальних планів були виокремлені організаційно-педагогічні засади професійної соціалізації фахівців технічного профілю у ФРН (див. рис. 2.4.3):



**Рис. 2.4.3. Організаційно-педагогічні засади професійної соціалізації фахівців технічного профілю у вищих навчальних закладах ФРН**

Зміст другого розділу висвітлено в публікаціях автора: [15; 18–19; 21; 23–24].

**РОЗДІЛ 3**

**ПРОФЕСІЙНА СОЦІАЛІЗАЦІЯ ФАХІВЦІВ ТЕХНІЧНОГО ПРОФІЛЮ  
У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ ФРН ТА УКРАЇНИ:  
ПОРІВНЯЛЬНИЙ АНАЛІЗ**

**3.1. Особливості професійної соціалізації фахівців технічного профілю у вищих навчальних закладах України і Німеччини**

Вища освіта перетворюється на визначальний чинник економічного, соціального, культурного та політичного прогресу кожної нації. Саме вона розглядається сьогодні як сфера людинотворення, тобто сфера, яка в цілісному вигляді формує професійні знання, культуру та світогляд особистості. Значення людського чинника зростає як на рівні окремого вищого навчального закладу, так і на національному та міжнародному рівнях.

Як було зазначено у першому розділі, система освіти Німеччини є чотириступеневою, на відміну від української, у якій, відповідно до Закону України «Про освіту», виокремлюють: дошкільну освіту, загальну середню освіту, позашкільну освіту, професійно-технічну освіту, вищу освіту, післядипломну освіту, аспірантуру, докторантуру, самоосвіту [28, с. 4].

У межах першого та другого ступенів освіти Німеччини існують різні види шкіл, як то: початкова, основна, реальна та гімназія. Після того, як наша держава отримала незалежність, у системі освіти також спостерігалася тенденція щодо створення загальноосвітніх шкіл різного типу (гімназій, ліцеїв, колегіумів), а також приватних шкіл, у яких використовуються методи навчання розвинутих країн Заходу. Унаслідок упровадження Закону «Про загальну середню освіту» (від 19.12.2006 року) відбувається переорієнтація традиційних форм і методів у загальноосвітніх школах у напрямку розвитку творчого потенціалу учнів, аналітичного мислення, навичок самостійної

роботи, індивідуалізації навчання.

Вища освіта в Україні забезпечує фундаментальну наукову, професійну та практичну підготовку за відповідними освітньо-кваліфікаційними рівнями. Вона здійснюється у вищих закладах освіти відповідних рівнів акредитації: першого і другого (училище, технікуми, коледж та інші прирівняні до них заклади освіти) та третього і четвертого (університети, академії, інститути, консерваторії та інші прирівняні до них заклади освіти) [28, с. 4].

Важливою ланкою у системі професійної освіти України є вищі навчальні заклади I–II рівнів акредитації: технікуми, коледжі, училища, які можна прирівняти до німецьких закладів II середнього ступеня, таких як професійне училище (Berufsschule), професійно-технічне училище (Berufsfachschule), професійна школа для підготовки випускників народної школи до здачі екзамену на атестат зрілості (Berufsaufbauschule), загальноосвітня спеціалізована політехнічна школа (Fachoberschule), професійна гімназія (Berufliches Gymnasium). Стрімкий спад виробництва, що відбувався до останнього часу, втрата ринку праці, різке зменшення фінансової і матеріальної підтримки галузей господарства ставили під загрозу саме існування цих закладів в Україні. Ця галузь не тільки готує молодих фахівців технічного профілю – ПТУ є своєрідними центрами освіти і культури для малих містечок і селищ України.

Система вищої освіти України має досить складний, і великий за обсягом комплекс проблем, розв'язання яких потребує цілеспрямованої державної політики, координації діяльності усіх гілок влади та законодавчого забезпечення. В Україні, як і в Німеччині, створено нормативно-правове поле розвитку вищої та професійно-технічної освіти. Навчально-виховний процес у професійно-технічних та вищих навчальних закладах України базується на законодавчих документах: Конституції України, Декларації прав людини, законах України «Про освіту», «Про професійно-технічну освіту» та «Про вищу освіту», Указі Президента України «Про заходи щодо розвитку

духовності, захисту моралі та формування здорового способу життя громадян», Національній доктрині розвитку освіти України у XXI столітті тощо. Основним нормативно-правовим документом, що визначає вимоги до змісту професійно-технічної освіти в Україні, є Державний стандарт професійно-технічної освіти, затверджений постановою Кабінету міністрів України від 17 серпня 2002 р. [74, с. 94]. На основі цих документів у вищих навчальних закладах розробляються Концепції навчальної та виховної роботи. Пріоритетним напрямком у реалізації Концепцій у ВНЗ на сьогодні є формування особистості, яка усвідомлює свою приналежність до українського народу, спрямована на втілення в життя української національної ідеї, виховання демократичного, антропологічного світогляду, яка поважає громадянські права і свободи, традиції народів і культур світу, а також національний, релігійний, мовний вибір кожної людини [74, с. 95].

Забезпечення країни фахівцями технічного профілю залежить від ефективного функціонування відповідних вищих навчальних закладів. Останніми роками реалізація державної політики України в цій галузі сприяла вдосконаленню професійної підготовки фахівців, відкриттю нових типів навчальних закладів, їх вхожденню до навчальних науково-виробничих комплексів, розширенню спектра освітніх послуг.

У Німеччині вища освіта представлена різноманітними закладами: університети, технічні університети, вищі навчальні заклади гуманітарного спрямування, спеціалізовані вищі навчальні заклади та професійні академії. В Україні, на відміну від Німеччини, спектр ВНЗ є не таким широким. Варто зауважити, що підготовка спеціалістів у ВНЗ України найбільшою мірою відповідає підготовці спеціалістів в університетах ФРН.

В Україні є 19 технічних університетів, 14 з яких мають статус національних, 4 – державних. Найстарішим серед українських технічних університетів є Національний університет «Львівська політехніка», заснований у 1844 році, наймолодший – Івано-Франківський національний



технічний університет нафти та газу (ІФНТУНГ) – 1967 року заснування, а також Міжнародний науково-технічний університет імені академіка Юрія Бугая (МНТУ), який належить до недержавної форми власності і був створений у 1993 році. Найбільшим за чисельністю студентів є Національний технічний університет «Київський політехнічний інститут» (41700 студентів), найменший за кількістю студентів серед університетів державної форми власності – Кіровоградський національний технічний університет (4000 студентів) [60] (див. додаток Н).

Сучасні технічні університети Німеччини і України прагнуть максимально відповідати потребам економіки, промисловості і суспільства, пристосовуватися до умов, які стрімко змінюються, і відповідати світовим тенденціям. Вони є комплексними навчальними закладами, які реалізують навчання фахівців за широким спектром спеціальностей, мета якого – розширити освітній потенціал вищої школи, підвищити гнучкість підготовки фахівців, надати додаткові можливості для працевлаштування випускників у інших країнах світу. Система підготовки в технічних університетах обох країн є диверсифікованою як вертикально, так і горизонтально [40, с. 75]. Завданням українських технічних університетів на момент сьогодні є не лише вихід на загальносвітовий рівень, а й вирішення внутрішніх проблем і протиріч, які існують в українській системі вищої технічної освіти.

Основні моделі технічного університету у Німеччині і Україні базуються на провідних концепціях університетів дослідницького й інноваційного типу. Базовими ідеями дослідницького університету є інтеграція навчання і досліджень, орієнтація на фундаментальні наукові дослідження і розробки із сучасних напрямів науки, високих технологій та інноваційного сектору в економіці й техніці, наявність широкого спектра освітніх програм. Концепцією інноваційного університету передбачено пріоритетний розвиток інноваційних технологій освіти і досліджень,

реалізацію міждисциплінарних, проблемно- і проектно-орієнтованих технологій навчання, методів адміністративного і проектного менеджменту: загальну спрямованість на формування інноваційної корпоративної культури університету і внутрішнього конкурентного середовища, а також диверсифікацію джерел фінансування університету, активний пошук і залучення грошових засобів [40, с. 77].

Аналогами німецьких рамкових положень в Україні є стандарти освіти. У Німеччині освітні стандарти є чітко сформульованими у навчальних планах результатами навчання, що визначають, якими компетенціями мають оволодіти учні з того чи іншого предмета за визначений час. Відповідно до Закону України «Про вищу освіту» систему стандартів вищої освіти складають: державний стандарт вищої освіти, галузеві стандарти вищої освіти та стандарти вищої освіти навчальних закладів.

Державний стандарт вищої освіти визначає загальні вимоги до переліків кваліфікацій, напрямів та спеціальностей, до кожного освітньо-кваліфікаційного та освітнього рівня підготовки випускників вищих навчальних закладів. Державний стандарт вищої освіти затверджується Кабінетом Міністрів України за поданням Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України (далі – МОНмолодьспорт України). Галузеві стандарти вищої освіти – це узагальнений нормативний зміст освіти та навчання за певними напрямами підготовки та спеціальностями. Вони містять у собі освітньо-кваліфікаційні характеристики випускників вищих навчальних закладів, освітньо-професійні програми їхньої підготовки, а також засоби діагностики якості вищої освіти. Галузеві стандарти вищої освіти за напрямами і спеціальностями, що пов'язані зі сферою спеціального зв'язку та захисту інформації, затверджуються МОНмолодьспорт України за поданням Держспецзв'язку та інших центральних органів виконавчої влади [142].

Якщо порівнювати державні стандарти вищої освіти в Україні та ФРН,

то слід зазначити таке:

- у німецьких документах відсутні вимоги до студента і випускника;
- документи визначають завдання ВНЗ щодо підготовки спеціалістів, тобто чітко регламентують умови та зміст підготовки, які ВНЗ мусить надавати студенту;
- кваліфікаційні характеристики у Німеччині замінюються інформаційними матеріалами, у яких наводяться характеристика професії, зміст підготовки та сфери, де випускник може застосувати свої знання та навички. Як правило, такі інформаційні матеріали подаються у довідниках для вступників [76].

Незважаючи на те, що на початку і в середині 90-х років ХХ ст. певна частина навчальних закладів була ліквідована або об'єднана з іншими, українська вища освіта залишається досить потужною як за мережею, так і за напрямками підготовки кваліфікованих робітників. У 2002–2003 навчальному році в різних регіонах України існували 94 професійні ліцеї – професійно-технічні навчальні заклади нового типу, діяльність яких насамперед спрямовувалася на підготовку розвинутої особистості, професійно підготовленої до ефективної праці в умовах ринкової економіки. У 146 вищих професійних училищах і центрах професійно-технічної освіти учні можуть здобути сучасну робітничу професію й освітню кваліфікацію «молодший спеціаліст». Професійно-технічні навчальні заклади входять до структури 70 навчально-наукових комплексів [74, с. 92].

2003 року в Україні діяло 957 професійно-технічних навчальних закладів, підпорядкованих МОН, які щорічно направляли на виробництво та до сфери послуг близько чверті мільйона випускників. З них 130 – навчальні заклади нового типу: вищі професійні училища, центри професійно-технічної освіти, училища-агрофірми, художньо-професійні училища тощо. Ці навчальні заклади, окрім кваліфікованих робітників, можуть підготувати молодших спеціалістів; 830 професійно-технічних училищ готують робітничі

кадри з масових або інтегрованих професій. Дві третини учнів разом із професією мають змогу здобути повну загальну середню освіту, а кожен другий – дві і більше професії, що підвищує мобільність випускників при працевлаштуванні [74, с. 91].

З метою покращення становища освіти в Україні, як і в Німеччині, проводяться реформи. Якщо у Німеччині виокремлюємо 4 етапи освітніх реформ (див. додаток II), то в Україні за період незалежності теж було здійснено низку заходів, спрямованих на розбудову національної системи освіти та демократизацію освітянської діяльності. До них належать: розробка нової законодавчої бази; створення вітчизняних підручників і педагогічної преси; оновлення змісту освіти; варіативність мережі навчальних закладів і освітньо-професійних програм, поява навчальних закладів нових типів та форм власності, підготовка фахівців з багатьох нових спеціальностей. 24 липня 1991 року була прийнята Концепція розвитку професійної освіти, а 5 липня 2004 року – нова Концепція розвитку професійної освіти. У 2002 році Міністерством освіти і науки разом з Академією педагогічних наук, провідними науковцями і педагогами було розроблено Національну доктрину розвитку освіти, в якій окреслюються пріоритети та гарантії щодо освіти, визначаються основні шляхи їх досягнення, напрями подальшого розвитку освіти впродовж наступних 25 років. Національною доктриною передбачено децентралізацію управління системою профтехосвіти і посилення процесів регіоналізації. Окрім того, приєднавшись до Болонського процесу, Україна зобов'язалася до 2010 року привести свою освітню систему у відповідність до єдиного стандарту, що дасть можливість забезпечити професійну мобільність, прозорість, сумісність та якість системи вищої освіти на європейському ринку праці [89, с. 6].

Як у Німеччині, так і в Україні на нинішньому етапі відбувається реформування системи вищої технічної освіти, що спрямоване на усунення

існуючих недоліків системи навчання, при одночасному збереженні традиційних позитивних елементів. При цьому спільними моментами в обох країнах є існування ступенів бакалавра і магістра, оновлення нормативно-правової бази, міжнародне співробітництво вищих навчальних закладів тощо. Але очевидним є той факт, що, незважаючи на значні досягнення українських вищих технічних закладів у підготовці висококваліфікованих наукових кадрів, їхня діяльність ще не повною мірою відповідає запитам сучасного соціально-економічного розвитку країни. Для досягнення відповідного рівня потрібно радикально змінити усталену структуру навчального процесу в університетах, який повинен стати школою наукового мислення, творчої самостійності, вмілого застосування знань та пошуку вирішення проблем у виробництві, яке постійно оновлюється та технологічно ускладнюється [40, с. 78].

Залучення роботодавців до процесу реформування професійно-технічної та вищої освіти вимагає налагодження ефективного механізму соціального партнерства з метою спільного розроблення навчальних програм, атестації випускників та їхнього подальшого працевлаштування. Потрібна нова система оцінювання якості підготовки кваліфікованих кадрів за участю замовників і соціальних партнерів: союзів роботодавців, торгово-промислових палат, профспілок [139, с. 139].

Теоретичну частину навчання, яка дасть змогу випускникам вищих закладів освіти швидко увійти безпосередньо у процедури, технологічні операції своєї професії, бути мобільними, необхідно проводити в умовах, максимально наближених до виробничих [105, с. 225]. В українських професійних навчальних закладах, на зразок німецьких, теоретичне навчання у професійному училищі теж може бути поєднане з практичним – на виробництві. Відносини між професійним навчальним закладом і роботодавцями схожі на стосунки між постачальником і споживачем. Навчальний заклад забезпечує роботодавців кваліфікованою робочою силою,

тоді як роботодавець надає випускникам оплачуване місце роботи. Якщо випускники влаштовуються за спеціальністю, навчальний заклад виконує своє завдання щодо підготовки робочої сили для заповнення існуючих робочих місць [130, с. 10].

У нових соціально-економічних умовах розпалися зв'язки училищ із підприємствами-замовниками кадрів, а новий механізм взаємодії закладів профтехосвіти з роботодавцями відсутній. У сучасних умовах навчальні заклади повинні самі проявляти ініціативу в пошуках замовників кадрів, які б сприяли забезпеченню училищ сучасним обладнанням, матеріалами, робочими місцями для проходження учнями практики [74, с. 93]. В Україні існують деякі підприємства, такі як «Криворіжсталь», об'єднання «АЗОТ», Новокраматорський машинобудівний завод, де створено належну навчально-виробничу базу і цілеспрямовано здійснюється професійне навчання робітників. Проте, на відміну від Німеччини, де існує чітко налагоджений контакт навчальних закладів з підприємствами та роботодавцями, в Україні проблема участі роботодавців у підготовці кваліфікованих робітників залишається актуальною.

Визначення основних напрямів розвитку освіти в українському суспільстві під впливом глобалізаційних процесів неможливе без урахування світових тенденцій розвитку університетської освіти. Серед таких тенденцій дослідники виокремлюють: «фундаменталізацію освіти, яка має суттєво підвищити її якість; випереджальний характер усієї системи освіти, її спрямованість на вирішення проблем та завдань постіндустріальної цивілізації, на розвиток творчих здібностей людини; індивідуалізацію навчальної діяльності, що має здійснюватися з урахуванням мінливого характеру ринку праці, потреб, уподобань, особистісних якостей майбутнього фахівця» [69, с. 18].

Як стверджує Н. Герасімова, «...при підготовці фахівців технічного профілю до недавнього часу основним був академічний підхід, коли увага

зверталася на інтелектуальний розвиток та озброєння стандартними знаннями без гармонійного поєднання їх із розвитком особистості й надбанням рефлексивних знань» [38, с. 110]. Такий підхід виявляється недостатнім для формування творчої особистості та її професійної соціалізації. Окрім того, сучасні потреби ринку висувають принципово нові вимоги до молодих фахівців. Тому вдосконалення потребує як сам процес навчання у вищій школі, так і технології підготовки до професійної діяльності.

На відміну від німецьких випускників, які досить тривалий час проводять на практиці і, таким чином, здобувають практичні вміння, молодий український фахівець після закінчення навчального закладу потребує немало часу для адаптації до умов професійної діяльності, адже в Україні система професійної підготовки не завжди забезпечує належної готовності випускників до практичної діяльності, робить основні акценти на чисто професійній складовій навчання, де знання, уміння і навички є критерієм успішності навчання студентів і результативності їхньої професійної підготовки, тоді як молодий фахівець стикається у процесі трудової діяльності не лише з професійними, а й із психологічними та соціальними проблемами.

Одним із головних протиріч українських вищих навчальних закладів учені вважають нетотожність предметів навчальної та майбутньої професійної діяльності, подолати яку можна реалізацією знаково-контекстного типу навчання, за якого основною одиницею роботи викладачів і студентів стає предметно і соціально визначена професійна ситуація. У ході роботи із ситуаціями діяльність студентів набуває рис, які відповідають особливостям навчальної і професійної спрямованості [121, с. 135].

Велике значення у навчанні німецьких фахівців технічного профілю має програма «Робота – Економіка – Техніка», завданням якої є підготовка учнів до їхньої майбутньої ролі як економічно активних громадян,

виробників товарів, послуг і споживачів, формування готовності до майбутньої професійної діяльності, та виробнича практика, завдяки якій учні знайомляться із процесами виробництва. Для німецької молоді це не є проблемою також за рахунок того, що на рівні вищого гімназійного ступеня з учнями працюють тьютори та професійні консультанти, які допомагають вибрати відповідну покликанню професію та проводять підготовку до професійної діяльності.

Ступінь участі українських студентів у дослідницьких проектах значно нижчий, ніж німецьких, унаслідок того, що в Україні менше розвинена мережа різноманітних дослідницьких організацій, які займалися б дослідженнями у рамках університету. Проте, зауважимо, що останнім часом і в Україні спостерігається створення і розширення сфери діяльності мережевих інфраструктур для активізації інноваційної діяльності завдяки взаємодії технічних університетів та інших освітніх і науково-дослідних установ. Прикладом може послугувати Національний технічний університет України «Київський політехнічний інститут», до якого входять науково-дослідний, проектний інститути та який співпрацює з українськими й іноземними вищими технічними навчальними закладами за науковими й інноваційними проектами, бере участь у різноманітних міжнародних і національних наукових програмах [40, с. 78].

Варто було би запозичити німецький досвід у політиці підтримки освіти і наукових досліджень. У Німеччині важливі рішення приймаються не зразу, а лише після детального аналізу проблеми та можливих шляхів її вирішення центральним і земельними урядами спільно з представницькими дорадчими органами (Німецька спілка дослідників, Наукова рада і Федеральна асоціація німецької промисловості) [73, с. 166].

Як німецькі, так і українські працедавці висувають певні вимоги до потенційних працівників, основними з яких є теоретична підготовка, комунікабельність, здатність до швидкого «реагування», перспективне



мислення, організованість, трудова дисциплінованість. Ринкові умови діяльності підприємств та організацій з одного боку, і надлишок фахівців – з іншого, ставлять випускників технічних ВНЗ у жорсткі конкурентні умови на ринку праці. Щоб досягнути успіху, майбутні фахівці повинні мати високу професійну підготовку та вміти виявляти свої професійно важливі якості під час проходження виробничої практики, стажування чи випробування до вступу на роботу. Тільки таким чином, викликавши зацікавлення з боку роботодавця до себе як до прекрасного майбутнього працівника, випускник може отримати хорошу роботу за спеціальністю [65, с. 12–13].

Вагоме місце у процесі сучасної професійної підготовки майбутніх українських фахівців технічного профілю займає проблемне навчання, як творчий процес, який передбачає вирішення нестандартних науково-навчальних завдань нестандартними методами [121, с. 135]. Дослідники виділяють три основні умови успішності проблемного навчання: забезпечення достатньої мотивації, здатної збудити інтерес до суті проблеми; забезпечення «посильної» праці з проблемами, що виникають на кожному етапі; значущість інформації, одержуваної при вирішенні проблеми для того, кого навчають [69, с. 95].

Серед українських дослідників поширюється думка, що досвід професійної підготовки фахівців технічного профілю, який досі переважає в українських ВНЗ, базується на засвоєнні та відтворенні студентами відповідних знань. Крім того, поширені у вищих навчальних закладах пасивні форми навчання відводять студентові роль імітатора або коментатора практичної діяльності, а не її конструктора, творця [121, с. 133]. Серйозним недоліком професійної підготовки в сучасних умовах, на думку Г. Ковальчук, є те, що «вища школа не навчає своїх студентів принципів колективної роботи, хоча зараз практично всі види людської діяльності є колективними, договірними» [65, с. 3]. Завданням вищого навчального закладу є не тільки надання студентам системи знань, умінь та

навичок, але й забезпечення розвитку кожного студента і, власне, їхня професійна соціалізація.

У німецьких ВНЗ навчально-методична документація включає навчальні плани з обов'язковим розмежуванням навантаження з кожного предмета та інших видів навчальних занять [76]. Варто зауважити, що навчальний план в Україні – це нормативний документ, який складається вищим закладом освіти на підставі освітньо-професійної програми та структурно-логічної схеми підготовки і визначає перелік та обсяг нормативних і вибіркових навчальних дисциплін, послідовність їх вивчення, конкретні форми проведення навчальних занять (лекції, лабораторні, практичні, семінарські, індивідуальні заняття, консультації, навчальні й виробничі практики) та їх обсяг, графік навчального процесу, форми і засоби проведення поточного й підсумкового контролю; відображає обсяг часу, передбачений на самостійну роботу [28, с. 8].

У німецьких технічних університетах форми навчання є більш різноманітними, ніж в українських. Цікавим є той факт, що всупереч поширеній думці, що система навчання в університетах Німеччини допускає високий ступінь індивідуалізації, інженерні програми мають чітко зафіксований навчальний план, особливо на базовому рівні навчання [39, с. 78].

Вищі навчальні заклади України використовують різноманітні стратегії для розробки програм, які забезпечують випускників знаннями й навичками, необхідними на робочому місці. Навчально-тематичні плани і програми базуються на аналізі інформації про державний, регіональний і місцевий ринки праці. Дорадчі комітети навчальних закладів надають загальну інформацію щодо видів і рівнів навчання, які необхідні в регіоні, де функціонує навчальний заклад. Ця інформація допомагає визначити перелік спеціальностей і закладає основу для розробки навчальних планів. Консультаційні ради за спеціальностями (професіями) надають закладам

детальну інформацію стосовно наповнення програм (з урахуванням вимог конкретних професій). Часто до аналізу змісту програм долучаються представники місцевих підприємств, аби спрямувати навчання на вирішення потреб місцевого та регіонального ринків праці в рамках процесу розробки чи узгодження програми [145, с. 104].

Німецькі програми підготовки в цілому більш гнучкі порівняно з українськими, в них немає регламентації складання екзаменів у чітко визначені терміни. Студенти, що виконали всі попередні вимоги програми підготовки з певної спеціальності, подають заяву про допуск до складання екзаменів. Екзаменаційний комітет ВНЗ приймає відповідне рішення. Загалом програми підготовки у німецьких ВНЗ передбачають менше екзаменів, ніж із тих самих напрямків в Україні [76].

У попередньому розділі нами були проаналізовані навчальні плани чотирьох німецьких вищих навчальних закладів. Варто зауважити, що під час вивчення Інтернет-сторінок технічних університетів України виникла проблема відсутності відкритого доступу до навчальних планів більшості технічних університетів. З метою порівняння рівня викладання та можливостей професійної соціалізації українських закладів освіти було зроблено аналіз навчальних планів чотирьох вищих навчальних закладів України:

1. Вінницького національного аграрного університету (ВНАУ);
2. Національного технічного університету «Київський політехнічний інститут»(НТУУ «КПІ»);
3. Уманського національного університету садівництва (УНУС);
4. Сумського національного аграрного університету (СНАУ).

Незважаючи на те, що досліджувані нами ВНЗ не є саме технічними університетами, вони також готують фахівців технічного профілю, тому навчальні плани технічних спеціальностей означених ВНЗ становлять інтерес для нашого дослідження й можуть бути предметом для розгляду.

Слід зазначити, що в українських ВНЗ, на відміну від німецьких, навчальні предмети розподіляються залежно від циклу – нормативні дисципліни (до яких входять дисципліни гуманітарної та соціально-економічної підготовки, математичної та природничо-наукової підготовки, професійної підготовки), дисципліни за вибором навчального закладу, дисципліни за вибором студента.

Під час аналізу навчальних планів з'ясувалося, що найбільшу кількість часу на вивчення всіх дисциплін пропонує Національний технічний університет «Київський політехнічний інститут» (НТУУ «КПІ») – 246 кредитів, на другому місці знаходяться Національний університет садівництва (188,5 кредитів) та Сумський національний аграрний університет (Сумський НАУ) – 175 кредитів, найменшу кількість пропонує Вінницький національний аграрний університет (Вінницький НАУ) – 88,5 кредитів. Приблизно однакову кількість навчального часу виділяють досліджувані ВНЗ на вивчення: 1) дисциплін гуманітарної та соціально-економічної підготовки – від 9 до 12 відсотків; 2) дисципліни за вибором навчального закладу – від 17 до 18,3 % (лише у Вінницькому НАУ – 12,4 %). Суттєво відрізняється у чотирьох ВНЗ відсоток часу для вивчення професійно спрямованих предметів: на першому місці за цим показником знаходиться Сумський НАУ (50,6 %), на другому – Вінницький НАУ (43,5 %) і Національний університет садівництва (41,3 %), на третьому – НТУУ «КПІ» (38,6 %). Якщо порівнювати дисципліни вільного вибору студента, то найбільший відсоток навчального часу надає Національний університет садівництва (15,1 %), найменшу кількість – НТУУ «КПІ» (8,2 %) і Сумський НАУ (5,7 %), а у Вінницькому НАУ цей блок відсутній взагалі (див. табл. 3.1.1, див. додаток П).

**Співвідношення між навчальним часом дисциплін, відведених на професійну підготовку фахівців технічного профілю в українських ВНЗ**

№ п/п	Дисципліни		Він. нац. агр. університет	НТУУ «КПІ»	Нац. університет садівництва	Сумський нац. агр. університет
	Назва ВНЗ					
1	Нормативні (кредити/відсоток)	Гум. і соц.-економ. підготовки	8,5 (9,6 %)	29 (11,8 %)	19 (10,2 %)	16 (9,1 %)
		Матем. і прир.-наук. підготовки	30,5 (34,5 %)	60 (24,4 %)	28,5 (15,1 %)	28,5 (16,3 %)
		Проф. підготовки	38,5 (43,5 %)	95 (38,6 %)	78 (41,3 %)	88,5 (50,6 %)
2	За вибором навч.закладу (кредити/відсоток)		11 (12,4 %)	42 (17 %)	34,5 (18,3 %)	32 (18,3 %)
3	За вибором студента (кредити/відсоток)		–	20 (8,2 %)	28,5 (15,1 %)	10 (5,7 %)
4	Загалом (кредити/відсоток)		88,5 (100 %)	246 (100 %)	188,5 (100 %)	175 (100 %)

Унаслідок аналізу навчальних планів 4 ВНЗ Німеччини та України, можемо стверджувати, що підготовка фахівців технічного профілю у німецьких ВНЗ суттєво відрізняється від українських за декількома параметрами, а відтак іншою є і професійна соціалізація:

- 1) у навчальних планах України та Німеччини по-різному розбиті цикли дисциплін;
- 2) німецькі студенти опановують здебільшого професійно зорієнтовані предмети, тоді як українські студенти, окрім професійних предметів, вивчають дисципліни гуманітарного та соціально-економічного, математичного та природничого циклу;
- 3) українські ВНЗ у порівнянні з німецькими відводять менше годин на предмети професійної підготовки, водночас у німецьких ВНЗ надається більша кількість загального часу для вивчення дисциплін;
- 4) назви професійно зорієнтованих предметів відрізняються у ВНЗ технічного профілю України та Німеччини.

Згідно з перспективами розвитку економіки і соціальної сфери зростає потреба у підготовці фахівців із нових напрямів технічних професій, у зміні їхньої ролі та функцій; підвищуються вимоги до їхньої компетентності, технічної культури, якості праці. Тому слід переходити до моделі випереджувальної освіти, в якій цінностями є: самостійність, професіоналізм, мобільність, підприємництво, комунікабельність, компетентність [75, с. 92].

У Німеччині існує орієнтація на компетентнісний підхід, окрім того, ця держава визначила перелік ключових компетентностей, які є важливими для професійної соціалізації та професійної діяльності. В Україні, на зразок Німеччини, впроваджено систему ключових компетентностей [143, с. 29]. Компетентність як інтегрований результат індивідуальної навчальної діяльності молоді формується на основі оволодіння змістовими, процесуальними і мотиваційними компонентами, її рівень виявляється в процесі оцінювання. На підставі міжнародних та національних досліджень в Україні виокремлено п'ять наскрізних ключових компетентностей:

*Уміння вчитися* – передбачає формування індивідуального досвіду участі молоді в навчальному процесі, вміння і бажання організувати свою працю для досягнення успішного результату; оволодіння вміннями та навичками саморозвитку, самоаналізу, самоконтролю та самооцінки.

*Здоров'язберезувальна компетентність* – пов'язана з готовністю вести здоровий спосіб життя у фізичній, соціальній, психічній та духовній сферах.

*Загальнокультурна (комунікативна) компетентність* – передбачає опанування спілкуванням у сфері культурних, мовних, релігійних відносин; здатність цінувати найважливіші досягнення національної, європейської та світової культур.

*Соціально-трудова компетентність* – пов'язана з готовністю робити свідомий вибір, орієнтуватися у проблемах сучасного суспільно-політичного життя; оволодіння етикою громадянських стосунків, навичками соціальної активності, функціональної грамотності; уміння організувати власну трудову

та підприємницьку діяльності; оцінювати власні професійні можливості, здатність співвідносити їх із потребами ринку праці.

*Інформаційна компетентність* – передбачає оволодіння новими інформаційними технологіями, уміннями відбирати, аналізувати, оцінювати інформацію, систематизувати її; використовувати джерела інформації для власного розвитку [112, с. 74–75].

Українська вища освіта, на жаль, досі готує кадри без урахування потреб працедавців, унаслідок чого спостерігається перевиробництво непотрібних на ринку праці фахівців із вищою освітою при одночасному скороченні обсягів підготовки кваліфікованих робітників для галузей економіки і соціальної сфери [139, с. 135]. За твердженням В. Кременя, «...відсутній науково-обґрунтований прогноз розвитку ринку праці, що гальмує розроблення перспективних планів підготовки фахівців технічного профілю зокрема. Це, у свою чергу, не дає здійснити перепрофілювання навчальних закладів з урахуванням потреб ринку праці, внаслідок чого чимало випускників не можуть працевлаштуватися» [75, с. 96]. У Німеччині цю проблему вирішують завдяки існуванню Федеральної агенції праці, яка інформує випускників про можливі вакансії, допомагає у консультуванні при виборі професії та працевлаштуванні. В Україні система професійної орієнтації ще у стані формування. Вищі навчальні заклади виконують функцію інформування випускників про можливості, які пропонує ринок праці, проте загалом це стосується вакантних ніш, які, за угодою, зобов'язані заповнити випускники, які навчалися на державній формі. На жаль, після закінчення навчального закладу випускники не отримують консультативних послуг від дорадницьких служб державного і регіонального рівня.

Оскільки сучасний випускник вищого навчального закладу має працювати за умов, які характеризуються високими темпами нагромадження інформації та оновленням технологічних циклів у будь-яких галузях виробництва, то праця такого фахівця ускладнюється, а відповідно ускладнюється і підготовка відповідно до суспільних вимог. Ця проблема

загострюється ще й тим, що швидко змінюється структура багатьох професій, одні з'являються, інші – зникають. Тому будь-який випускник з вищою освітою, крім наявної фахової підготовки, повинен бути всебічно готовим до суттєвих змін, які відбуваються у відповідній галузі чи сфері діяльності [33, с. 16].

На зразок дослідження, здійсненого у 4 ВНЗ Німеччини з метою виявлення рівня професійної соціалізації фахівців технічного профілю, нами було проведено подібне дослідження у 4 українських ВНЗ:

- 1) Вінницькому національному аграрному університеті (ВНАУ);
- 2) Національному технічному університеті «Київський політехнічний інститут» (НТУУ «КПІ»);
- 3) Уманському національному університеті садівництва (УНУС);
- 4) Сумському національному аграрному університеті (СНАУ) (див. додаток Р).

Стосовно *мотивів*, які спонукали студентів технічного профілю до вибору професії, дані опитування свідчать про те, що працювати інженером і працювати в іншій технічній сфері для українських студентів є майже рівноцінним (30 % і 36 %), що є подібним до відповідей німецьких студентів; 12 % обрали технічну професію через сімейну традицію, а 22 % – випадково, на відміну від німецьких студентів (7 %). Випадковість обрання професії свідчить про не досить свідоме прагнення отримати саме професію фахівця технічного профілю, що в подальшому може вплинути на професійну діяльність такого фахівця.

Найбільший відсоток студентів, які хочуть бути інженерами, становлять представники НТУУ «КПІ» (15 %). Взагалі не бажають працювати інженерами студенти СНАУ, натомість 10 % студентів цього ВНЗ обирають іншу технічну сферу.

Бути фахівцем технічного профілю для половини опитаних українських студентів (52 %) як і для німецьких (50 %) означає відповідати ринковому запиту; лише 9 % і 2 % вважають цю професію модною та



престижною; 37 % українських студентів, на відміну від німецьких (24 %), вважають, що завдяки цій професії є більше можливостей працевлаштування. Що ж стосується зміни професії, то тут ситуація схожа до опитування німецьких студентів: її точно не змінили або можливо змінили б 32 % і 47 % респондентів, тоді як нечітко бажання змінити професію висловили 11 %, і точно змінили б професію – 10 %.

В *інформаційній складовій* дізнаємося, що, на відміну від німецьких студентів 40 % опитуваних в українських ВНЗ упевнено порадили б їхній ВНЗ для підготовки фахівця технічного профілю; можливо б, порадили – 50 % і не порадили б свій ВНЗ 10 % українських студентів.

Знаходимо незначні відмінності й у відповідях українських студентів порівняно з німецькими, які вважають, що їхні ВНЗ надають підготовку високого рівня та є престижними (35 % і 31 %), 16 % опитаних обирають місце для навчання завдяки зручному розташуванню й 18 % – тому, що більшість обирає саме цей ВНЗ.

Що стосується *структурної компоненти*, 44 % майбутніх українських фахівців технічного профілю вважають, що терміни навчання у їхньому ВНЗ є достатніми і скоріше достатніми для того, щоб стати компетентним фахівцем; для 10 % терміни навчання є можливо достатніми, а для 2 % – недостатні взагалі, що дещо збігається з відповідями німецьких студентів (17 % і 2 %).

У межах *практичної компоненти* для 34 і 38 % опитуваних терміни практики є «звичайно, достатніми» або «скоріше достатніми» (у Німеччині – 23 і 48 %). Для 5 % респондентів ВНЗ України, як і для студентів ВНЗ Німеччини, не вистачає практичної підготовки. Великим є розрив між думкою українських та німецьких студентів щодо міжнародного обміну студентами – 23 % українських студентів вважають, що в їхньому ВНЗ існує міжнародний обмін студентами, 24 % думають, що міжнародний обмін відсутній, та для половини опитаних (53 %) ця інформація є невідомою. Ці дані свідчать про те, що обмін студентами краще реалізується у німецьких

ВНЗ, ніж в українських.

На основі змістової компоненти маємо можливість провести порівняння між рівнем професійної соціалізації німецьких та українських студентів. Так, 40 % українських студентів твердо впевнені, що стануть компетентними фахівцями технічного профілю після підготовки у ВНЗ, тим часом, як 38 % вважають, що скоріш за все будуть компетентними; можливо, не будуть компетентними думають 18 %, а ті, які не будуть компетентними, складають 4 %, що є значно гіршим показником, ніж у Німеччині (див. додаток М).

Цікавими є відповіді українських студентів: для більшої частини з яких (32 і 52 %) навантаження з професійно зорієнтованих предметів є «звичайно, достатнім» і «скоріше достатнім» (у Німеччині це 27 і 42 %) Взагалі недостатньою кількістю занять із професійно зорієнтованих предметів виявляється лише для 4 % респондентів ВНЗ України, тоді як можливо достатньою вона є для 12 % студентів.

31 % і 48 % українських студентів вважають, що отримують у своєму ВНЗ широкі та відповідні знання із професійно зорієнтованих предметів (у Німеччині це 28 і 52 %), для 6 % опитаних знання є вузькими, й досить велика кількість опитаних – 15 % – не можуть дати відповідь на це запитання (у Німеччині – 12 і 8 % відповідно).

Відтак, у результаті проведення анкетування у ВНЗ Німеччини та України і порівняння відповідей респондентів можемо констатувати дещо вищий рівень професійної соціалізації німецьких студентів у порівнянні з українськими.

На найближчі роки в освітній сфері урядом поставлені такі основні завдання: підвищення якості освітніх послуг та взагалі ефективності освітньої системи України; забезпечення доступності якісної освіти; послідовність у набутті певних освітніх рівнів; здійснення оптимізації мережі навчальних закладів, урахуваючи економічні та демографічні реалії сьогодення. Виходячи з цих завдань, проектом Державного бюджету на

2012 рік передбачено збільшення видатків на освітянську галузь на 15,1 % проти показників 2011 року [120].

Ураховуючи вищесказане, можна виокремити деякі особливості професійної соціалізації фахівців технічного профілю у сьгоднішній системі вищої технічної освіти України, як то:

1. Сучасні українські фахівці не зовсім готові до змінних умов праці, основною вважається професійна складова навчання.
2. Відсутні науково-обгрунтовані прогнози розвитку ринку праці, фахівців готують без урахування потреб працедавців, як наслідок – перевиробництво не потрібних на ринку праці спеціалістів із вищою освітою.
3. Жорсткі конкурентні умови, у яких не завжди перевагу отримує фахівець з вищим рівнем професійної компетентності.
4. У навчальних планах, окрім предметів професійного спрямування, дуже багато навчального часу відводиться на предмети загального циклу.
5. Недостатній обсяг практичної та науково-дослідної складових у змісті підготовки фахівців технічного профілю.

### **3.2. Практичні рекомендації щодо використання позитивного досвіду ФРН у професійній соціалізації фахівців технічного профілю вищих навчальних закладів України**

Соціально-економічні та науково-технічні перетворення, які відбуваються у сучасному українському суспільстві, потребують удосконалення вищої технічної освіти. На сьгоднішній день потрібен фахівець технічного профілю, здатний творчо та ініціативно мислити, вміти самостійно поповнювати свої знання й використовувати їх у своїй професійній діяльності. Завдяки таким рисам спеціаліст має можливість ефективно працювати в нових умовах та забезпечити розвиток суспільства. Ринок праці вимагає підвищення якості вищої освіти, високого рівня кваліфікації, яку здобуває майбутній фахівець, конкурентноспроможності.

Тому особливої уваги в Україні потребує питання професійної соціалізації фахівців технічного профілю.

Ефективне функціонування вищої освіти, зокрема технічного спрямування, забезпечує країну висококваліфікованими робітниками. Німеччина є незаперечним прикладом цього. Наше завдання полягає у тому, щоб представити позитивний досвід професійної соціалізації фахівців технічного профілю у ФРН і можливі шляхи вирішення проблем професійної соціалізації у вищих навчальних закладах України, аби спільними зусиллями перетворити їх на осередок підготовки і професійної соціалізації кваліфікованих фахівців технічного профілю.

З огляду на інтегративність та глобалізаційність сучасних напрямів у системі вищої освіти на основі вивченого німецького досвіду пропонуємо такі стратегічні засади розвитку та удосконалення процесу професійної соціалізації у вищих навчальних закладах України на адміністративному, змістовому, організаційному та практичному рівнях.

Зокрема, на *адміністративному рівні* бажаним є:

– *проведення реформ у сфері вищої освіти.* Зовсім не випадково прикладом для наслідування серед усіх західноєвропейських країн було обрано саме Німеччину, адже вважаємо, що за багатовікову історію свого існування підготовка фахівців технічного профілю у вищих закладах освіти, а відповідно і їх професійна соціалізація досягли досить високого рівня, що дозволяє Німеччині конкурувати на ринку праці з іншими розвиненими країнами. Проте зміни, які відбуваються сьогодні в суспільному та економічному житті, вимагають перетворень та реформ в освіті як західноєвропейських країн, так і України. Основна мета проведення реформ у сфері освіти – досягнути якості, що має задовольнити вимоги швидкозмінюваного суспільства. Нами ретельно вивчено зміст та шляхи реформ у Німеччині, і гадаємо, що з метою покращення ситуації в царині української освіти бажаним було б запозичити позитивний німецький досвід. Відтак, на нашу думку, варто:

1) створити ефективно діючу нормативно-правову базу, яка би регулювала функціонування вищої освіти і таким чином гарантувала кожному громадянину України право вільно розвиватися та обирати місце навчання і професію відповідно до нахилів і здібностей;

2) організувати Союз у сфері зайнятості та вищої освіти з метою прийняття програми невідкладних дій щодо скорочення безробіття молоді;

3) запровадити діяльність освітнього форуму з метою інформування про функціонування вищих навчальних закладів технічного профілю;

4) створити умови (на рівні Міністерства освіти, молоді та спорту) для модернізації навчальних професій технічного профілю та оновлення матеріально-технічної бази вищих навчальних закладів;

– *забезпечити функціонування національних рамок кваліфікацій*, заснувати центральний орган для оцінювання якості підготовки спеціалістів технічного профілю. Внаслідок існування «Європейських рекомендацій гарантії якості» були створені «Німецькі рамки кваліфікацій» та «Кваліфікаційні рамки для німецьких дипломів про вищу освіту». Окрім того, у Німеччині існує Центр розвитку вищої освіти у Гютерспоре, який займається дослідженням якості підготовки спеціалістів із технічних напрямків і щорічно оприлюднює рейтинги ВНЗ та публікує їх у спеціальному журналі для роботодавців «Wirtschaftswoche».

Варто зауважити, що 21–22 лютого 2012 року в Національному педагогічному університеті імені Михайла Драгоманова відбувся Міжнародний спільний семінар Європейського фонду освіти Міністерства освіти і науки, молоді та спорту на тему «Заходи з упровадження Національної рамки кваліфікацій (НРК) для навчання впродовж життя», на якому були висвітлені стан, результати розроблення Національної рамки кваліфікацій в Україні та можливості забезпечення її відповідності європейським зразкам [118, с. 4].

На *змістовому рівні* вважаємо необхідним:

– *удосконалити зміст загальнонаукової, загальнопрофесійної і*

*практичної підготовки* у вищих навчальних закладах професійної освіти з урахуванням потреб професійної соціалізації, відвести більшу кількість годин на вивчення предметів професійного спрямування, сприяти неперервній освіті.

Сучасний зміст освіти є багатокомпонентним, він повинен охоплювати не лише здобуті знання, а й методи практичної діяльності, творчий досвід, ціннісні орієнтації особистості. Тому в умовах інформаційного суспільства самоцінність знань змінюється: людині необхідно отримувати нові знання упродовж усього життя. Так як жоден навчальний заклад не може дати освіти на все життя, особливої ваги набуває професійна соціалізація молоді. Модернізація змісту загальноосвітніх, соціально-гуманітарних дисциплін повинно сприяти формуванню в молоді національної свідомості, правової й економічної грамотності, соціальної активності, загальної культури, що ґрунтується на надбаннях української та світової культури.

Швидке оновлення й удосконалення матеріально-технічної бази виробництва, підвищення його наукового і технічного потенціалу залежать від творчої активності фахівців, їхньої готовності до інноваційної діяльності, формування і розвиток якої повинні стати найважливішим завданням інженерної освіти [39, с. 94].

– *уніфікувати ключові компетенції*, якими мають оволодіти фахівці технічного профілю у різних технічних університетах України. У нашому дослідженні ми розглядаємо професійну соціалізацію у нерозривній єдності з набуттям компетенцій. Як уже зазначалося у попередньому розділі, Німеччина запровадила ряд проектів з метою визначення компетентностей та компетенцій, а внаслідок проведення у країні дослідження «Справжні знання? Передача компетенцій у німецьких вищих школах» у 2004 році були визначені 4 компетентності, необхідні для успішного професійного життя: фахова, соціальна, методична та компетентність, пов'язана з процесом. Невід'ємною складовою професійної соціалізації є професійна

компетентність, яка визначається як здатність кваліфіковано виконувати певну діяльність, завдання, роботу і є результатом набуття компетенцій. На думку німецьких науковців, життєво важливими є ключові кваліфікації, чи ключові компетенції, що є основними якостями, необхідними людині для особистісного становлення і розвитку, активного громадянства, працевлаштування та подолання вимог повсякденного та професійного життя;

– *орієнтуватися на професійну компетентність*, адже саме їй належить пріоритетна роль у досягненні високої професійної кваліфікації та професійної соціалізації. До найважливіших складових професійної компетентності належать: комунікативні здібності, здатність критично мислити, навчатися, вміння управляти часом і навантаженням, розв'язувати конфлікти, ефективно співпрацювати;

– з метою професійної орієнтації та професійної соціалізації *забезпечити молодь допомогою тьюторів, психологів та професійних консультантів* ще на рівні середньої школи. Починаючи з середнього ступеня, для забезпечення ефективної професійної соціалізації та вдалого переходу від загальної до професійної освіти Німеччини з учнями працюють психологи, тьютори та професійні консультанти. Здійснення такого кроку в Україні дасть можливість учням краще визначитися з майбутньою професією.

На *організаційному рівні* доцільним було б:

– *введення системи дуальної освіти*, яка б існувала паралельно з традиційною. Німецька дуальна освіта визначається як така, що поєднує навчання у професійному училищі та на підприємстві й надає найкращі можливості для отримання кваліфікації, так як є основним джерелом формування фахівців технічного профілю зокрема, а завдяки тісному зв'язку зі сферою праці забезпечує оптимальний старт до трудового життя;

– *забезпечення співробітництва підприємств зі школами*,

професійно-технічними та вищими навчальними закладами. ВНЗ, які відповідають за професійну підготовку фахівців технічного профілю, повинні мати добре налагоджені зв'язки з підприємствами та роботодавцями, завдяки чому мали б змогу забезпечити відповідність навчальних програм і послуг вимогам ринку праці. Дуальна система Німеччини передбачає пряму участь у професійній освіті підприємств, які надають можливість практичного навчання чи виробничої практики, витрачають на це кошти та є рівноправними партнерами навчальних закладів;

– *запровадження фінансування* вищої освіти завдяки участі державного бюджету, бюджетів муніципалітетів, підприємств, об'єднань працедавців та профсоюзів. У Німеччині освіта перебуває під керівництвом урядів 16 земель – земельних профільних міністерств. Міністерство освіти розробляє концепцію освітньої політики та виділяє кошти на розширення ВНЗ;

– *проведення соціально-психологічних досліджень*, аналізу потреб підприємств з метою моніторингу потреби в кадрах та забезпечення зміни кількості абітурієнтів для підготовки з тієї чи іншої технічної спеціальності;

На *практичному рівні* удосконаленню професійної соціалізації фахівців технічного профілю сприятиме:

– *тісний зв'язок теоретичного та практичного навчання* (поєднання теоретичного та практичного навчання фахівців безпосередньо на виробництві є важливою умовою підвищення його ефективності). У рамках дуальної системи Німеччини фахівці проходять виробниче (практичне) навчання на виробництві 3–4 дні на тиждень, а теоретичне навчання триває 1–2 дні у професійному навчальному закладі;

– *виробнича практика* (нові технології навчання, потреби розвитку персоналу на виробництві вимагають налагодження контактів навчальних закладів з підприємствами різної форми власності для проходження майбутніми фахівцями виробничої практики). Особливістю допрофесійної



підготовки в основній і реальній школах Німеччини є проходження учнями виробничої практики, яка триває два тижні і є одним із найефективніших заходів у рамках предмета «Вибір професії», так як дозволяє прийняти рішення про вибір професії. З огляду на це, доцільним в Україні може бути введення відповідного предмета, який би сприяв вибору майбутньої професії, та проходження практики на виробництві у межах цього предмета;

– створення більшої кількості цільових програм академічного, адміністративного та соціалізаційного спрямування, завдяки яким можливими стануть: професійне зростання фахівців; поширення інноваційних освітніх технологій, удосконалення методичного забезпечення навчального процесу, зниження рівня безробіття. У Німеччині найважливішими програмами є «Інновації та навчання – розвиток можливостей професійної кар’єри впродовж всього життя», створена з метою розвитку системи безперервної освіти; «Навчання упродовж усього життя для всіх», спрямована на розвиток навчання завдяки розповсюдженню комп’ютерних мереж, що об’єднують сферу середньої, вищої освіти, служби зайнятості, соціальної підтримки населення; «Школа – економіка – трудове життя», яка має на меті ряд заходів із професійної орієнтації, консультації й, таким чином, професійну соціалізацію молоді.

Для реформування системи освіти та з метою виконання Програми економічних реформ на 2010–2014 роки «Заможне суспільство, конкурентоспроможна економіка, ефективна держава» Урядом України вже прийнято ряд державних цільових програм у галузі освіти, виконання яких буде здійснено протягом 2012–2014 років. Зокрема, це державна цільова програма «Сто відсотків»; державна цільова програма підвищення якості шкільної природничо-математичної освіти; державна цільова програма розвитку дошкільної освіти; державна цільова програма розвитку професійно-технічної освіти; державна цільова програма роботи з обдарованою молоддю; програма «Шкільний автобус» [120]. Окрім того,

засновано державну соціальну цільову програму «Молодь України» на 2009–2015 роки, метою якої є створення системи усебічної підтримки громадянської активності молоді, спрямованої на самовизначення і самореалізацію, формування необхідних для цього правових, гуманітарних та економічних передумов, надання соціальних гарантій [43].

Досвід розвитку вищої освіти технічного профілю в Німеччині (гнучкість, урахування науково-технічних досягнень у різних галузях промисловості, зв'язок теоретичного та практичного навчання тощо) та професійної соціалізації фахівців має допомогти українській вищій освіті вийти на достатній рівень. Наука і освіта повинні створити сприятливі умови для надання знань не просто висококваліфікованому фахівцю технічного профілю, конкурентоспроможному на ринку праці, а політехнічно освіченій людині, здатній свідомо та ефективно функціонувати в умовах розвинутого суспільства.

### **Висновки до третього розділу**

У третьому розділі досліджено особливості функціонування вищих навчальних закладів України та окреслено можливості творчого використання німецького досвіду професійної соціалізації фахівців технічного профілю в умовах вітчизняної вищої освіти.

Як у ФРН, так і в Україні освіта є людиноформувальним чинником та однією з основних інституцій професійної соціалізації особистості. Вищі технічні навчальні заклади обох країн здійснюють вагомий вплив на професійну соціалізацію фахівців технічного профілю. Прерогативами сучасної української державної політики є забезпечення умов функціонування і розвитку вищої освіти, оптимізація мережі вищих навчальних закладів для забезпечення права громадян України на вищу освіту, максимальне задоволення їхніх освітніх та культурних потреб.

Важливим кроком для поліпшення якості освіти в Україні є запровадження Державного стандарту вищої освіти. Проте, незважаючи на ряд заходів із реформування вищої технічної освіти, створення необхідних умов для рівного доступу громадян до якісної освіти, українська національна система вищої освіти ще не повною мірою відповідає глобальним економічним і соціальним тенденціям розвитку, вимогам інформаційного суспільства, сучасному стану вітчизняної економіки і суспільного життя.

З метою порівняння рівня професійної соціалізації фахівців технічного профілю було проведено дослідження серед студентів чотирьох ВНЗ Німеччини й України. У процесі дослідження виявлено подібність мотивів, які спонукають студентів технічного профілю до вибору професії, відзначено вищий рівень умотивованості німецьких студентів до роботи за набутою спеціальністю. Мають місце незначні відмінності у відповідях українських студентів порівняно з німецькими, які вважають, що їхні ВНЗ надають підготовку високого рівня та є престижними (35 % і 31 % відповідно), 16 % опитаних обрали місце для навчання завдяки зручному розташуванню і 18 % – тому, що більшість обирає саме цей вищий навчальний заклад. Головна відмінність полягає у меншому задоволенні українських студентів обсягом виробничої практики та її організацією. Значний розрив між думкою українських та німецьких студентів щодо міжнародного обміну в українських ВНЗ вказує на недостатню кількість програм, що дали б змогу студентам виявити мобільність. Менше українських студентів, ніж німецьких, висловило переконаність у достатньому рівні професійної компетентності (відповідно 40 % і 47 %). Отже, результати проведеного анкетування і порівняння відповідей респондентів дали змогу встановити, що:

- 1) мотивацією до навчальної діяльності студентів ВНЗ Німеччини та України є бажання працювати в технічній сфері;
- 2) більшість студентів німецьких та українських ВНЗ вважають достатніми терміни навчання для набуття професійної компетентності;
- 3) майже половина опитаних німецьких

студентів та дещо менше українських упевнені у своїй компетентності після закінчення навчання та вважають достатнім обсяг навчального часу, відведеного на вивчення професійно спрямованих предметів та практику. Таким чином, порівняльний аналіз засвідчив дещо вищий рівень професійної соціалізації фахівців технічного профілю у німецьких ВНЗ ніж в українських.

Аналіз німецького досвіду функціонування закладів вищої технічної освіти дав змогу окреслити можливості використання його прогресивних ідей щодо професійної соціалізації фахівців технічного профілю та підтримки діяльності вищих навчальних закладів України на адміністративному, змістовому, організаційному та практичному рівнях. Урахування згаданих аспектів, на нашу думку, сприятиме подальшому розвитку вищих навчальних закладів України та допоможе знайти оптимальні варіанти професійної соціалізації фахівців технічного профілю.

Зміст розділу висвітлено в публікаціях автора: [26–27].

## ВИСНОВКИ

У дисертації наведено теоретичне узагальнення і новий підхід до вирішення важливого і актуального завдання, що виявляється у вигляді обґрунтування організаційно-педагогічних засад професійної соціалізації фахівців технічного профілю у вищих навчальних закладах ФРН та окресленні можливостей використання позитивного німецького досвіду у вітчизняній освітній практиці.

1. З'ясовано стан дослідженості проблеми професійної соціалізації фахівців технічного профілю шляхом вивчення праць українських, російських, німецьких та західноєвропейських дослідників. Враховуючи спрямованість та тематику досліджень, присвячених проблемі соціалізації, виокремлено періоди, протягом яких вони здійснювалися: I період (XVIII–XIX ст.) – вивчення людини як суб'єкта соціалізації; II період (XIX–XX ст.) – розгляд соціалізації як процесу «вростання особистості в культуру»; III період (XX ст. – дотепер) – посилення уваги до проблем соціалізації учнівської та студентської молоді, зростання значення педагогіки соціалізації у шкільній та вищій освіті. Досліджені праці об'єднано у чотири групи: загальне трактування поняття «соціалізація»; засади функціонування закладів професійної освіти; теоретичні аспекти професійної соціалізації; практичні аспекти професійної соціалізації. Виявлено, що в українській педагогічній науці немає комплексних досліджень з професійної соціалізації фахівців технічного профілю у вищих навчальних закладах ФРН.

Уточнено поняттєво-категоріальний апарат дослідження, внаслідок чого як робоче визначення професійної соціалізації обрано таке: *професійна соціалізація* – складний процес професійного становлення і розвитку особистості під час навчання і трудової діяльності у взаємозв'язку з дотриманням вимог та умов трудового процесу, впродовж якого відбувається засвоєння знань, умінь, мотивів, орієнтацій, зразків поведінки і соціальних компетенцій, що виявляються і використовуються під час професійної

діяльності. *Фахівцями технічного профілю* вважаємо студентів, які обрали свою професію за технічним напрямом і навчаються у ВНЗ технічного профілю або закінчили навчання за тією чи іншою технічною спеціальністю. *Професійна соціалізація фахівців технічного профілю* – це процес професійного становлення і розвитку фахівців технічного профілю під час їхнього навчання у вищих навчальних закладах технічної освіти та виконання ними трудової діяльності, завдяки чому відбувається засвоєння знань, умінь та компетенцій.

2. Визначено організаційні засади професійної соціалізації фахівців технічного профілю у вищих навчальних закладах Німеччини, до яких віднесено: модернізацію програм підготовки фахівців, законів та законодавчих актів, запровадження дуальної системи підготовки фахівців, активізацію академічної і професійної мобільності молоді, надання достатньої кількості навчальних місць, реалізацію стратегії рівних освітніх можливостей, створення умов для навчання впродовж життя, відкриття освітніх ринків.

З'ясовано, що нормативно-правове забезпечення професійної соціалізації фахівців технічного профілю у вищих навчальних закладах ФРН виявляється у: наявності законів та нормативних актів («Закон про захист ремісничої праці» (1879), «Положення про ремесла і професійну освіту» (1965), «Закон про охорону праці молоді» (1965), «Закон про професійну освіту» (1969), «Закон про стимулювання професійної освіти» (1981), «Рамковий Закон про вищу освіту» (2002) тощо).

Зауважено, що з 1990 р. до 2011 р. у Німеччині відбувалось реформування системи освіти відповідно до трьох етапів: I етап (1990–1996) – уніфікаційний; II етап (1997–2003) – модернізаційний; III етап (з 2004 р.) – стандартизаційний. Реформування системи вищої освіти Німеччини привело до важливих змін: організаційно-правових (нові правові форми ВНЗ, зменшення втручання держави у систему освіти); організаційних (перехід на кредитно-модульну систему навчання, фінансування ВНЗ

відповідно до показників якості, відкриття освітніх ринків, упровадження національних рамок кваліфікацій); суспільно-демографічних (зростання попиту на вищу освіту, залучення до праці іноземних фахівців); технологічних (оснащення ВНЗ комп'ютерами, Інтернетом, використання електронних баз даних).

Проаналізовано освітні стандарти (чітко сформульовані у навчальних планах очікувані результати навчання, які гарантують високу якість освіти та сприяють процесу професійної соціалізації та швидкої адаптації до мінливих вимог, які ставлять перед фахівцями роботодавці) та виокремлено їхні види: вхідні стандарти, виконавчі стандарти, стандарти, які надають можливість навчатись, управлінські стандарти.

3. Обґрунтовано педагогічні засади професійної соціалізації фахівців технічного профілю у ФРН, серед яких найвагомішими є: раціональна структура навчальних планів, у яких здебільшого переважає відсоток професійно орієнтованих предметів; збільшення питомої ваги практики, яка сприяє закріпленню та вдосконаленню здобутих теоретичних знань; створення програм академічного та соціалізаційного рівня, що спрямовані на модернізацію системи вищої освіти, зниження рівня безробіття, посилення міжнародних зв'язків у галузі вищої освіти; зв'язок теорії і практики у процесі підготовки фахівців технічного профілю; застосування компетентнісного підходу у вищій професійній освіті; упровадження концепції ключових кваліфікацій; затвердження ключових компетенцій; орієнтування на соціальну та професійну компетентність.

З метою з'ясування педагогічних засад професійної соціалізації фахівців технічного профілю було проаналізовано навчальні плани німецьких технічних університетів, розглянуто праці німецьких дослідників стосовно ключових кваліфікацій та ключових компетенцій, проведено дослідження серед студентів чотирьох вищих навчальних закладів технічної освіти ФРН.

Зауважено, що особливістю більшості технічних університетів

Німеччини є обов'язкове проходження практики на підприємстві тривалістю 8–10 годин до вступу в університет з метою ознайомлення з виробництвом, професійної орієнтації та визначення професійної придатності вступника. Розглянуто ключові кваліфікації та компетенції, які надають змогу фахівцям технічного профілю увійти на ринок праці. Встановлено, що показником професіоналізму фахівців є діяльнісна компетентність, складовими якої є соціальна компетентність, методична компетентність, особистісна компетентність та професійна компетентність, яку визначено найвагомішою компонентою професійної соціалізації. Виокремлено складові професійної соціалізації, які визначаються різними видами діяльності закладів вищої освіти: академічну, практичну, інформаційно-технологічну та мобільну.

4. Компаративний аналіз німецької й української практики організації професійної соціалізації фахівців технічного профілю дав змогу розробити практичні рекомендації використання позитивного досвіду ФРН в організації професійної соціалізації фахівців технічного профілю у ВНЗ України на адміністративному, змістовому, організаційному та практичному рівнях.

На *адміністративному рівні* зацентровано на важливості проведення реформ у галузі середньої та вищої професійної освіти, зокрема йдеться про створення нормативно-правової бази для регулювання функціонування вищої освіти, організацію Союзу у сфері зайнятості та вищої освіти, запровадження діяльності освітнього форуму, створення умов для модернізації навчальних професій технічного профілю.

На *змістовому рівні* наголошено на необхідності удосконалення змісту загальнонаукової, загальнопрофесійної та практичної підготовки у ВНЗ технічного профілю, уніфікації ключових компетентностей, якими мають володіти фахівці, забезпечення молоді допомогою тьюторів, психологів та професійних консультантів ще на етапі середньої школи.

На *організаційному рівні* запропоновано запровадження системи дуальної підготовки, забезпечення співробітництва підприємств зі школами, професійно-технічними та вищими навчальними закладами, запровадження



фінансування вищої освіти коштом державного бюджету, бюджетів муніципалітетів, підприємств, об'єднань працедавців та профспілок, проведення соціально-психологічних досліджень, аналізу запитів підприємств з метою моніторингу потреби в кадрах.

На *практичному рівні* визначено важливість тісного зв'язку теоретичного та практичного навчання, виділення достатньої кількості годин, на виробничу практику, створенні за потреби цільових програм академічного, адміністративного та соціалізаційного спрямування.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів проблеми професійної соціалізації фахівців технічного профілю у ФРН. Подальшої розробки потребують питання професійної соціалізації молоді у межах дуальної системи освіти Німеччини, підготовка кваліфікованих кадрів для роботи в німецьких закладах середньої та вищої професійної освіти, соціалізація учнівської молоді у школах ФРН, модернізація змісту освіти у ВНЗ Німеччини та ін.

## ДОДАТКИ

## Додаток А

## Глосарій термінів

«Anrechnungen beruflich erworbener Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge»	проект Федерального міністерства освіти й науки «Зарахування професійно здобутих компетенцій у ВНЗ»
«Arbeiten – Lernen – Kompetenzen entwickeln»	Програма «Робота – Навчання – Розвиток компетенцій», заснована з метою підвищити зайнятість людей у сучасному світі праці
Berufbildungsgesetz (BBiG)	закон про професійну освіту
Berufliche Gymnasium	професійна гімназія
Berufsabschluss	свідоцтво про професійну освіту
Berufsaufbauschule	професійна школа для підготовки випускників народної школи до здачі екзамену на атестат зрілості
Berufsbildende Schule	професійне училище
Berufsfachschule	професійно-технічне училище
Berufsgrundschuljahr	основний курс здобуття професії
Berufsschule	професійне училище
Berufsvorbereitungsjahr	рік підготовки до професії
Berufswahlunterricht	шкільний предмет «Вибір професії»
Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF)	міністерство освіти й науки
duales System von Berufsausbildung	дуальна система професійної освіти
fachgebundenen Hochschulreife	професійний атестат зрілості для вступу в університет
Jobstarter	програма, спрямована на фасилітацію доступу до професійної освіти і підготовки
Fachhochschulreife	диплом після 12 класу гімназії
Fachoberschule	загальноосвітня спеціалізована політехнічна школа
Fachoberschulreife	атестат після закінчення 10 класів реальної школи
Fachschule	спеціалізоване училище
Hauptschulabschluss	сертифікат основної школи про загальну освіту
Hochschulreife	атестат зрілості для вступу в університет після 13 класу гімназії та після об'єднаної школи
Hochschulrektorkonferenz (HRK)	Конференція ректорів вищої школи
Input-Standarts	«вхідні стандарти», що регулюють питання змісту освіти (Curricula), підбору й розміщення

	викладацьких кадрів, навчальних засобів, а також організації освіти
«Kompetenz durch Betrieb und Schule»	програма «Компетенції завдяки підприємству та школі», покликана поєднати підготовку в школі та на підприємстві
«Kompetenzen fordern»	програма «Сприяння компетенціям», заснована з метою забезпечити рівні можливості для отримання освіти
Kollegschaften	Коледжі
Kultusministeriumkonferenz (KMK)	постійна конференція міністрів освіти і культури земель
Mittlere Reife	свідоцтво про середню освіту
Output-Standards	«вихідні стандарти», які регулюють порядок визначення екзаменаційних вимог й оцінки знань учнів
«Perspektive Berufsabschluss»	програма, «Перспективна професійна освіта», спрямована на фасилітацію доступу до професійної освіти і підготовки
Realschulabschluss	сертифікат про закінчення реальної школи
«Schule – Wirtschaft – Berufsleben»	програма «Школа – економіка – трудове життя», яка має на меті ряд заходів з професійної орієнтації й консультації
Teilzeitschulpflicht	неповна форма навчання
Vollzeitschulpflicht	повна форма навчання
Wissenschaftsrat	наукова рада
«Zukunftsinvestitionsprogramm für berufliche Schulen» (ZIBS)	«Програма майбутніх інвестицій для професійних училищ» створена з метою облаштування професійних училищ сучасними інформаційними та комунікаційними технологіями

Додаток підготовлений автором

## Додаток Б

## Спрямування наукових досліджень соціалізації молоді

Період	Тематика, що розробляється
I період (18–19 ст.)	<ul style="list-style-type: none"> <li>– вивчення людини як суб'єкта соціалізації;</li> <li>– розробка концепцій соціалізації в руслі суб'єкт-суб'єктного підходу.</li> </ul>
II період (19–20 ст.)	<ul style="list-style-type: none"> <li>– вивчення соціалізації з метою перетворення дитини у добре пристосованого члена суспільства;</li> <li>– соціалізація – сукупність взаєморозуміння, взаємостосунків у суспільстві, в які індивід вступає у процесі формування як особистість;</li> <li>– соціалізація – процес «вростання особистості в культуру».</li> </ul>
III період (20 ст. – дотепер)	<ul style="list-style-type: none"> <li>– посилення інтересу до проблеми особистості в сучасному соціумі, її соціалізації.</li> <li>– вивчення ідентичності людини в трансформаційному суспільстві</li> <li>– осмислення соціалізації особистості в умовах формування інформаційного суспільства (соціологія).</li> <li>– розгляд соціалізації з позиції її впливу на психіку людини, взаємозв'язку в ній біологічного та соціального (психологія).</li> <li>– посилення уваги до проблем соціалізації учнівської та студентської молоді, зростання значення педагогіки соціалізації у шкільній та вищій освіті</li> </ul>

Додаток підготовлений автором

## Додаток В

### Дослідження процесу соціалізації вченими

	Європейські дослідники	Німецькі дослідники	Російські дослідники	Українські дослідники
Заг поняття соц	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. G. Mead. Mind, Self and Society: From the Standpoint of a Social Behaviorist (1934–1962).</li> <li>2. O. Brim. Socialization Through the Life Cycle (1966).</li> <li>3. R. Bucher, J. Stelling, P. Dommermuth. Differential prior socialization: A comparison of four professional training programs (1969).</li> <li>4. A. Bragg. The socialization process in higher education (1976).</li> <li>5. J. Van Maanen, E. Schein. Toward a theory of organizational socialization (1979).</li> <li>6. F. Giddings. The principles of sociology (1986).</li> <li>7. T. Parsons. Social Systems and the Evolution of Action Theory.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. T. Scharmann. Schule und Beruf als Sozialisationsfaktoren (1974).</li> <li>2. G. Wurzbacher, U. Schlottmann. Schule und Beruf als Faktoren soziokultureller und personeller Veränderung (1974).</li> <li>3. B. Götz. Sozialisation im Lehrerberuf (1978).</li> <li>4. D. Geulen, K. Hurrelmann. Zur Programmatik einer umfassenden Sozialisationstheorie (1980).</li> <li>5. K.-J. Tillmann, Sozialisationstheorien: Eine Einführung in den Zusammenhang von Gesellschaft, Institution und Subjektwerdung (1989).</li> <li>6. W. Heinz. Arbeit, Beruf und Lebenslauf. Eine Einführung in die berufliche Sozialisation (1995).</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Кон И. С. Социология личности (1967).</li> <li>2. Андреевкова Н. В. Проблема социализации личности (1970).</li> <li>3. Бабанський Ю. К. Комплексний підхід к вихованню школярів (1980).</li> <li>4. Барулин В. С. Соціальна філософія (2000).</li> <li>5. Лихачева С. Н. Соціалізація особистості: фактор сиротства (2004).</li> <li>6. Соціалізація молоді: сутність, особливості, тенденції / В. В. Касьянов, Н. С. Слепцов, Л. В. Ревенко (1994).</li> <li>7. Смирнов Б., Тюрина Ю. Соціалізація, освіта, виховання: форми взаємодії (2005).</li> <li>8. Б. Г. Ананьєв. Личность, субъект деятельности,</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Аза Л. Я. Воспитание как философско-социологическая проблема (1983).</li> <li>2. Москаленко В. В. Социализация личности. (1986).</li> <li>3. Капська А. Й. Соціально-педагогічна діяльність як умова соціалізації особистості (2000).</li> <li>4. Лавриченко Н. М. Педагогіка соціалізації: європейські абрисы (2000).</li> <li>5. Лукашевич Н. П. Соціалізація. Виховні механізми і технології (1998).</li> <li>6. І. Корсун (соціалізація старшокласників у сфері вільного часу).</li> <li>7. В. Скрипка (соціалізація учнівської молоді в умовах розбудови національної школи) (1994).</li> </ol>

	<p>8. S. Denham, H. Bassett, T. Wyatt. The socialization of emotional competence (2007).</p>	<p>7. H. Veith. Theorien der Sozialisation. Zur Rekonstruktion des modernen sozialisationstheoretischen Denkens (1996).</p> <p>8. G. Wiswede. Soziologie. Grundlagen und Perspektiven für den Wirtschafts- und sozialwissenschaftlichen Bereich (1998).</p> <p>9. K. Hurrelmann. Sozialisation (2002).</p>	<p>индивидуальность (2008).</p> <p>9. Шумская Л. И. Социализация студенческой молодежи (2001).</p> <p>10. Мудрик А. В. Социализация и воспитание (1997).</p> <p>11. А. Яковлева (социализация школьников и студентов) (2001).</p> <p>12. О. Процаковская (социализация школьников современной России) (2003).</p> <p>13. О. Василенко (социализация студенческой молодежи в образовательном процессе) (2003).</p> <p>14. О. Дмитриева (социализация личности студента в образовательном пространстве вуза) (2004).</p> <p>15. И. Карелина (социализация студентческой молодежи) (2005).</p> <p>16. Ю. Руденская (теоретико-методологические основы социологического анализа интеграционной модели социализации личности) (2006).</p> <p>17. Т. Якуба (социализация</p>	<p>8. Р. Пріма (соціалізація особистості молодшого школяра засобами родинно-побутової звичаєвості) (1996).</p> <p>9. В. Іванов (педагогічні умови соціалізації міських старшокласників) (1998).</p> <p>10. Г. Лактіонова (теоретико-методичні основи соціально-педагогічної роботи з жіночою молоддю в умовах великого міста) (1999).</p> <p>11. Е. Полатай (формування культури мовлення студентів філологічних факультетів як умова їхньої соціалізації) (2001).</p> <p>12. О. Вишневська (педагогічні умови формування ділової культури студентів бізнес-коледжу в системі соціалізації особистості) (2002).</p> <p>13. Н. Юрій (політична соціалізація молоді в умовах трансформації суспільства: порівняльний аналіз міжнародного і українського досвіду) (2002).</p> <p>14. І. Шоробура (соціалізація</p>
--	--	--	--	---

			<p>личности через освоение когнитивно-логической модели профессиональных категорий в социальном институте образования (2007).</p>	<p>старшокласників у процесі вивчення гуманітарних предметів) (2001).</p> <p>15. І. Печенко (соціалізація дітей в умовах сільських навчально-виховних комплексів ) (2003).</p> <p>16. С. Курінна (особливості соціалізації дітей шести-семи років в різних умовах життєдіяльності) (2004).</p> <p>17. Ю. Загородній (педагогічні умови політичної соціалізації студентської молоді в умовах великого промислового міста) (2004).</p> <p>18. Ж. Баб'як (діагностика соціально-виховного процесу як умова соціалізації студента вищого навчального закладу) (2004).</p> <p>19. С. Савченко (науково-теоретичні засади соціалізації студентської молоді в позанавчальній діяльності в умовах регіонального освітнього простору) (2004).</p> <p>20. О. Яременко (педагогічні чинники соціалізації молоді країн Бенілюксу у</p>
--	--	--	---	--

				<p>структурі екокультурної діяльності) (2004).</p> <p>21. С. Диба (педагогічні умови соціалізації учнівської молоді в скаутських організаціях) (2005).</p> <p>22. О. Заболотна (соціалізація учнівської молоді в загальноосвітніх та альтернативних закладах середньої освіти в США) (2005).</p> <p>23. С. Чернета (організаційно-педагогічні умови соціалізації підлітків у неформальних молодіжних об'єднаннях) (2005).</p> <p>24. Н. Лавриченко (педагогічні основи соціалізації учнівської молоді в країнах Західної Європи) (2006).</p> <p>25. В. Рютін (педагогічні умови соціалізації військовослужбовців строкової служби збройних сил України) (2006).</p> <p>26. Ю. Парунова (соціалізація особистості в умовах трансформаційних процесів сучасного суспільства) (2006).</p> <p>27. Л. Боса (соціалізація української молоді кінця</p>
--	--	--	--	--



				XIX – початку XXI століття) (2007).
Проф освіта	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Vollmer, Howard M. and Donald L. Mills, Professionalization (1966).</li> <li>2. Schein, Edgar H. Professional Education: Some New Directions (1972).</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. G. Picht Die deutsche Bildungskatastrophe: Analyse und Dokumentation (1964).</li> <li>2. S. Reinhardt Zum Professionalisierungsprozeß des Lehrers. Überlegungen zur Lehrer-Schüler-Interaktion und ihrer Sozialisation (1972).</li> <li>3. H. Biermann Berufsausbildung in der DDR (1990).</li> <li>4. G. Pätzold Quellen und Dokumente zur betrieblichen Berufsbildung 1945–1990 (1991).</li> <li>5. K. Stratmann. Die gewerbliche Lehrlingserziehung in Deutschland (1993).</li> <li>6. C. Führ Deutsches Bildungswesen seit 1945. Grundzüge und Probleme (1997).</li> <li>7. S. Cortina, J. Baumert Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland (2003).</li> <li>8. S. Cortina, J. Baumert, A. Leschinsky, K. Mayer, L. Trommer. Das</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Коваленко Ю. И. Профессиональное образование в ФРГ (1988).</li> <li>2. Апиш Ф. Н., Даурова Х. М. Высшее и профессионально-техническое образование современной Германии: учебное пособие (2004).</li> <li>3. Н. Воробьев (профессионально-техническое образование в Германии) (1964).</li> <li>4. Б. Омеляненко (Профессионально-техническое образование в зарубежных странах) (1989).</li> <li>5. Г. Федотова (развитие дуальной формы профессионального образования: опыт ФРГ и России) (2002).</li> <li>6. Д. Торопов (обеспечение качества профессионального образования в Германии) (2005).</li> <li>7. Е. Марчук (начальное профессиональное образование в Германии на современном этапе) (2010).</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Пуховська Л. П. Професійна підготовка вчителів у Західній Європі: спільність і розбіжності. (1997).</li> <li>2. Десятов Т. М. Світові і вітчизняні тенденції розвитку системи підготовки кваліфікованих робітничих кадрів: порівняльно-педагогічний аналіз (1998).</li> <li>3. Абашкіна Н. В. Принципи розвитку професійної освіти в Німеччині (1998).</li> <li>4. А. Кудін. Особливості підготовки фахівців у вищих навчальних закладах ФРН (2006).</li> <li>5. Кущинський М. С. Зарубіжні системи професійного навчання (2007).</li> <li>6. Ничкало Н. Г. Українські концепції професійної освіти. Тенденції і перспективи (2007).</li> <li>7. Т. Вакуленко (становлення і розвиток системи підвищення кваліфікації вчителів Німеччини) (1995).</li> <li>8. В. Гаманюк (система</li> </ol>

		<p>Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Strukturen und Entwicklungen im Überblick. (2005).</p> <p>9. St. Schiller, A. Milolaza, E. Meerten. Leistungspunktesystem in der beruflichen Bildung. Zielsetzung und Schwerpunkte der BMBF Pilotinitiative (2007).</p>		<p>підготовки педагогічних кадрів та підвищення їх кваліфікації у Німеччині) (1995).</p> <p>9. Н. Абашкіна (розвиток професійної освіти в Німеччині (кінець XIX – XX ст.) (1998).</p> <p>10. Л. Сакун (система підготовки кадрів для сфери туризму в Німеччині) (1998).</p> <p>11. Н. Козак (дидактичні основи професійної підготовки майбутніх учителів у ФРН (друга половина XVIII – кінець XX ст.) (2000).</p> <p>12. С. Синенко (розвиток післядипломної педагогічної освіти в країнах Західної Європи (Англія, Франція, Німеччина) (2002).</p> <p>13. А. Турчин (підготовка вчителів для закладів професійної освіти у Німеччині) (2003).</p>
Проф соц. (теор асп)	1. M. Burton. Gender Differences in Professional Socialization: A Study of Women and Men in the Computer Science (1986).	1. K. Luscher. Der Prozeß der beruflichen Sozialisation (1968). 2. A. Bamme, H. Eggert H., Lempert W. Berufliche		1. Серьожникова Р., Пархоменко Н., Яковицька Л. Основи психології і педагогіки (2003).

	<ol style="list-style-type: none"> <li>2. R. Heck, Organizational and professional socialization: Its impact on the performance of new administrators. (1995)</li> <li>3. J. Weidman, D. Twale, E. Stein. Socialization of graduate and professional students in higher education: A perilous passage? (2001).</li> <li>4. I. Weiss, J. Ram, A. Cnaan. Social Work Education as Professional Socialization: A Study of the Impact of Social Work Education Upon Students' Professional Preferences (2004).</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>Sozialisation: Ein einführender Studententext (1983).</li> <li>3. W. Lempert. Berufliche Sozialisation oder Was Berufe aus Menschen machen (1998).</li> <li>4. U. Lange, K. Harney, S. Rahn, H. Stachowski. Studienbuch Berufliche Sozialisation. Theoretische Grundlagen und empirische Befunde zu Etappen der beruflichen Sozialisation (1999).</li> </ol>		<ol style="list-style-type: none"> <li>2. І. Сидоренко. Психолого-педагогічні знання як фактор професійної соціалізації майбутніх фахівців у системі вищої освіти</li> </ol>
Проф соц. (практ асп)	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Lee S. Sproull, D. Zubrow, S. Kiesler. Socialization to Computing in College (1985).</li> <li>2. D. Johnson Danielson Variables which influence professional socialization of the nursing student (1985).</li> <li>3. Y. Enoch. Change of values during socialization for a profession: An application of the marginal man theory (1989).</li> <li>4. R. Landau. Professional socialization: Ethical judgment and decision making orientation in social work. (1999).</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. B. Kerschner. Berufliche Sozialisation in Transformationsgesellschaften – Das Beispiel der Funf Neuen Bundeslander.</li> <li>2. C. Kneier Über die berufliche Sozialisation von Hochschulabsolventen: Eine empirische Untersuchung über den Zusammenhang von Praxiserfahrung während der Hochschulzeit und dem Eintritt in das Unternehmen.</li> <li>3. C. Cornelius. Berufliche und betriebliche Sozialisation. Berufswahl und Auswirkungen auf die</li> </ol>	<p>A. Валєєва (професійна соціалізація сучасної російської студентської молоді в технічних ВНЗ),  Ю. Каблїнова (професійна соціалізація студентської молоді: мотиваційна структура поцесу),  Е. Студенїкіна (професійна соціалізація студентів у ВНЗ: умови і процеси реалізації функції).</p>	<p>М. Зверєва (професійна соціалізація учнів середніх загальноосвітніх шкіл Франції) (2010).</p>

	<p>5. M. Nesler, M. Hanner, V. Melburg, S. McGowan Professional socialization of baccalaureate nursing students: can students in distance nursing programs become socialized? (2001).</p> <p>6. D. Harrington, S. Miller. Professional Socialization of Social Workers: Effects of Demographics and Anticipatory Socialization (2008).</p>	<p>Personlichkeitsentwicklung.</p> <p>4. G. Brandt. Berufliche Sozialisation und gesellschaftliches Bewußtsein jugendlicher Erwerbstätiger (1973).</p> <p>5. H.-W. Frech. Berufsvorbereitung und Fachsozialisation von Gymnasiallehrern. Empirische Untersuchungen zur Ausbildung von Studienreferendaren (1976).</p> <p>6. P. Groskurth. Arbeit und Persönlichkeit. Berufliche Sozialisation in der arbeitsteiligen Gesellschaft (1979).</p> <p>7. W. Heinz. Arbeit, Beruf und Lebenslauf. Eine Einführung in die berufliche Sozialisation (1995).</p>		
--	--	---	--	--

## Додаток Д

### Трактування поняття «соціалізація» різними вченими

Зарубіжні вчені		Українські і російські вчені	
Прізвище, імя	Тлумачення соціалізації	Прізвище, імя	Тлумачення соціалізації
Ф. Гіддінг	процес розвитку соціальної природи людини;	І. Кон, В. Ольшанський	процес, у ході якого людська особистість з певними особистісними задатками набуває якостей, необхідних їй для життєдіяльності;
Тєяр де Шарден	одна з головних ідей космогенної теорії еволюції, віссю і вершиною якої є людський феномен;	С. Савченко	багатофакторний процес набуття індивідом якостей, направленість яких визначається конкретною соціальною ситуацією;
Д. Гойлен і К. Хурельман	процес виникнення і розвитку особистості у взаємодії з соціальним і матеріальним навколишнім середовищем;	Л. Аза	соціалізація знаходиться у взаємозв'язку з вихованням.
В. Лемперт	процес, під час якого суспільне, професійне і виробниче навколишнє середовище беруть активну участь, взаємодіють для успішної соціалізації людини і сприяють самосоціалізації;	Педагогічний енциклопедичний словник	розвиток людини протягом усього життя у процесі засвоєння і відтворення культури суспільства
Г. Візведе	соціальний процес, під час якого суспільні знання набуваються завдяки соціальному змісту, соціальному посередництву, соціальним орієнтирам;	Український педагогічний словник	процес залучення індивіда до системи суспільних відносин, формування його соціального досвіду, становлення й розвитку як цілісної особистості
О. Шпенглер	процес «вростання особистості в культуру»		

## Додаток Е

## Трактування поняття «професійна соціалізація» вченими

Прізвище, ім'я	Трактування професійної соціалізації
Р. Серьожникова, Н. Пархоменко, Л. Яковицька	процес засвоєння суб'єктом професійної діяльності певної системи знань, норм і цінностей, що дозволяють йому функціонувати як повноправному члену трудового колективу.
І. Сидоренко	багатоплановий, суперечливий процес входження індивіда в професійне середовище, засвоєння професійного досвіду й активне відтворення знань, норм і цінностей, які необхідні для входження в суспільні процеси і функціонування як повноправного члена трудового колективу.
Н. Тимченко, Е. Харченко	процес входження молодого спеціаліста до професійної сфери, засвоєння професійного досвіду, оволодіння стандартами та цінностями професійної спільноти, процес активної реалізації професійної поведінки, безперервного професійного саморозвитку та самовдосконалення.
К. Люшер	постійний процес становлення, розвитку і підготовки особистості у поєднанні з професійними вимогами в школі, на підприємстві чи вузі протягом здобуття професійної освіти, підвищення кваліфікації, а також професійної діяльності.
Г. Вурбахер, У. Шлотман	домінуючий фактор існування людини у суспільстві, яка у процесі професійної освіти і діяльності набуває певної соціальної позиції, що пов'язана з соціальними і фінансовими можливостями.
П. Гроскурт	постійний процес навчання особистості у поєднанні з вимогами процесу виробництва.
Г. Пецольд	складний процес навчання і здобуття досвіду, під час якого молодь зіштовхується з матеріальними чи соціальними умовами навчання та праці.
Х. Фрібель	інтеграція працюючих індивідів у соціальну систему підприємства.
А. Бамм, В. Лемперт	процес засвоєння й зміни знань, вмінь, мотивів, орієнтацій і зразків поведінки, що виявляються у професійній діяльності, розвиток особистості у взаємозв'язку з вимогами і умовами трудового процесу.

## Додаток Ж

## Типи навчальних закладів Німеччини

№	Назва навчального закладу	тривалість навчання	Документ, який присуджується в кінці навчання	Які права надає
1	Основна школа <i>Hauptschule</i>	5–9(10) клас	<i>Hauptschulabschluss</i>	отримання професійної освіти, атестату реальної школи
2	Реальна школа <i>Realschule</i>	5–10 клас	<i>Fachoberschulreife</i>	вступ до технікуму чи спец профучилища
3	Гімназія <i>Gymnasium</i>	5–13 клас	12 клас – <i>Fachhochschulreife</i> 13 клас – <i>Hochschulreife</i>	вступ до спеціалізованої вищої школи вступ до університету
4	Об'єднана школа <i>Gesamtschule</i>	5–10 клас 11–13 клас	<i>Hauptschulabschluss</i> <i>Hochschulreife</i>	отримання проф. освіти вступ до університету
5	професійне училище <i>Berufsschule</i>	рік підготовки до професії основний курс здобуття професії	<i>Berufsabschluss</i>	вступ до <i>Berufsaufbauschule</i>
6	професійно-технічне училище <i>Berufsfachschule</i>	1 рік	<i>Berufsabschluss</i>	вступ до <i>Berufsaufbauschule</i>
7	професійна школа для підготовки випускників народної школи до здачі екзамену на атестат зрілості <i>Berufsaufbauschule</i>	1 рік	<i>Fachschulreife</i>	перехід до загальноосвітньої спеціалізованої політехнічної школи ( <i>Fachoberschule</i> ) чи професійної гімназії ( <i>Berufliches Gymnasium</i> ).
8	Загальноосвітня спеціалізована політехнічна школа <i>Fachoberschule</i>	3 роки 11–13 клас	12 клас- диплом <i>Fachhochschulreife</i> 13 клас – професійний атестат зрілості ( <i>fachgebundenen Hochschulreife</i> )	вступ до спеціалізованої вищої школи вступ в університет
9	Професійна гімназія <i>Berufliches Gymnasium</i>	3 роки 11–13 клас	атестат про середню освіту ( <i>Mittlere Reife</i> , <i>Fachoberschulreife</i> )	вступ до технікуму чи спецпрофучилища вступ до спеціалізованої вищої

			диплом <i>Fachhochschulreife</i> (після 12 класу) <i>Hochschulreife</i>	школи вступ в університет
10	вищий ступінь гімназії <i>Gymnasiale</i> <i>Oberstufe</i>	10(11) – 12(13) клас	<i>Hochschulreife</i>	вступ в університет
11	спеціалізовані вищі навчальні заклади <i>Fachhochschule</i>	8 семестрів	диплом з позначкою в дужках «FH» ( <i>Fachhochschulen</i> ), щоб відрізнити його від університетського диплома	Доступ до освіти 4 ступеню
12	Вищий навчальний заклад <i>Hochschule</i>	6–8 семестрів	академічний ступінь магістра ( <i>Magister</i> <i>Artium</i> )	Доступ до освіти 4 ступеню
12	Університети <i>Universität</i>	8 семестрів	диплом ( <i>Diplom</i> ) академічний ступінь магістра ( <i>Magister</i> )	Доступ до освіти 4 ступеню
13	Технічні університети <i>Technische Universität</i>	8 семестрів	диплом ( <i>Diplom</i> )	Доступ до освіти 4 ступеню
14	Професійні академії <i>Berufsakademie</i>	6–8 семестрів	диплом з відміткою ( <i>Berufsacademica</i> ), щоб відрізнити його від диплома FH.	Доступ до освіти 4 ступеню

Додаток підготовлений автором



## Додаток 3

## Перелік німецьких технічних університетів

№	Назва	Земля, в якій розташований	Форма власності	Рік заснування	К-сть студентів	Станом на який семестр
1.	Берлінський технічний університет (Technische Universität Berlin)	Берлін	Держ	1770	28,893	Зим сем 2010–2011
2.	Брауншвейгський технічний університет (Technische Universität Braunschweig)	Нижня Саксонія	Державна	1745	14,000	Літн. сем 2011
3.	Хемніцький технічний університет (Technische Universität Chemnitz)	Саксонія	Держ	1836	10,682	Зим. сем. 2007–2008
4.	Технічний університет Клаустхаль (Technische Universität Clausthal)	Нижня Саксонія	Держ.	1775	3,569	Зим. сем. 2010–2011
5.	Бранденбурзький технічний університет – Коттбус (Brandenburgische Technische Universität (Cottbus))	Бранденбург	Держ.	1991	6,722	Зим. сем. 2010–2011
6.	Дармштадський технічний університет (Technische Universität Darmstadt)	Гессен	Держ.	1877	25,021	Зим. сем. 2010–2011
7.	Дортмундський технічний університет (Technische Universität Dortmund)	Пн.Рейн-Вестфалія	Держ.	1968	24,873	Зим. сем 2010–2011
8.	Дрезденський технічний університет (Technische Universität Dresden)	Саксонія	Держ.	1828	36,066	Зим. сем 2010–2011
9.	Технічний університет – гірнична академія Фрайберг (Technische Universität Bergakademie Freiberg)	Саксонія	Держ.	1765	5,458	Зим. сем 2010–2011
10	Гамбурзький технічний університет – Гарбург (Technische Universität Hamburg-Harburg)	Гамбург	Держ.	1978	4,950	Зим. сем. 2008–2009
11	Технічний університет Ільменау (Technische Universität Ilmenau)	Тюрінгія	Держ.	1894	6,034	Зим. сем. 2008–2009
12	Технічний університет Кайзерлаутерн (Technische Universität Kaiserslautern)	Рейнланд-Пфальц	Держ.	1970	12,510	Зим. сем. 2010–2011
13	Мюнхенський технічний університет (Technische Universität München)	Баварія	Держ.	1868	26,000	Зим. сем. 2010–2011

Додаток підготовлений автором

## Додаток И

## Проведення реформ у системі освіти Німеччини

Етап реформування	Час проведення реформи, назва або ким проводилася	Мета	Наслідки
I етап – уніфікаційний (1990–1996)	Травень 1990 року, спільна Комісія ФРН та НДР	Привести систему вищої освіти східної Німеччини (НДР) у відповідність з системою вищої освіти ФРН	Деякі вузи й факультети в НДР (наприклад, факультети права, економіки та соціальних наук) були закриті
	Липень 1991–1996 р., «Програма оновлення вищої школи й науки у східних землях»	Оновити вищу освіту в східних землях	Зміни у структурі вищої освіти НДР, засновано університети.
II етап – модернізаційний (1997–2003)	16 квітня 1997 року, федеральний уряд	Модернізувати та зробити професійну освіту більш гнучкою, диференційованою, відкритою, щоб, підвищити успішність професійної соціалізації; надання більшої кількості навчального часу на підприємствах.	Гнучкість і прозорість професійної освіти, достатня кількість навчальних місць, обдарована молодь отримала більше шансів на отримання професійної освіти, діяльність Робочої групи з початкової та безперервної освіти та професійної підготовки створення форуму «Освіта» та Союзу в сфері зайнятості, професійної підготовки та конкурентоспроможності.
	1998 рік, внесення змін в Рамковий закон про вищу освіту 19 червня 1999 – підписання «Болонської декларації»	Почати основну реформу системи вищої освіти і створити умови для реалізації Болонської декларації	Вищі навчальні заклади Німеччини отримали право вибору системи підготовки студентів, як за класичним німецьким, так і за новим європейським варіантом підготовки бакалаврів та магістрів, створення нової національно-правової нормативної бази вищої освіти Німеччини, випускники мають можливість одержувати дипломи бакалавра і магістра міжнародного зразка.
III етап – стандартизаційний	Липень 2004, розроблення проекту закону про реформу професійної освіти (Berufsbildungsreformgesetz – BerBiRefG) федеральним урядом	Надати молодим людям при входженні до світу праці професійні вміння для виконання своєї діяльності, щоб стати кваліфікованою робочою силою	Чіткіша обробка освітніх стандартів (принцип згоди). модернізація професій згідно вимог ринку; нові умови щодо проведення іспитів; більше ступеневої освіти і покращені можливості для випускників двохрічних закладів освіти продовжити навчання в трьохрічних закладах

Додаток підготовлений автором

## Додаток К

## Доповіді Міністерства освіти і науки ФРН щодо стану освіти

№	Час заснування	Зміст доповіді
1.	Доповідь 1997 року	Кваліфікація робочої сили ФРН є найважливішою передумовою для зростання зайнятості. Тому необхідним є посилення і модернізація професійної підготовки і перепідготовки. Першочерговим завданням Федерального уряду є довгострокове забезпечення дуальної системи. Основним для розвитку пропозицій навчання залишається покращення економічних перспектив та підвищення відсотку зайнятості населення [191].
2.	Доповідь 1998 року	Лише підприємства, що мають велику кількість клієнтів та фахівців можуть конкурувати на ринку. Працівники повинні самі думати про своє робоче місце та свої робочі якості, тому це ставить систему професійної освіти перед новими вимогами. Інтеграція професійної підготовки у виробничу сферу є однією з найважливіших інвестицій й стратегій для майбутнього, тому підприємства зацікавлені у наданні місця для навчання. Компетентна рада (Sachverständigenrates) рекомендує зміцнення стимулюючих механізмів, а саме гнучкої організації професійного навчання. Позиція компетентної ради представлена згідно з законом про реформу професійної освіти від 16 квітня 1997 року, що увійшов в дію 1 серпня 1997 року. В 1998 році уряд Німеччини здійснив цілий ряд ефективних заходів щодо модернізації системи підготовки молоді до праці, що в першу чергу пов'язано з оновленням законодавчої та нормативної бази [191].
3.	Доповідь 1999 року	Всі молоді люди, незалежно від їхнього походження чи матеріального стану мають право на освіту. Професійна освіта повинна сприяти креативності та самостійності, вона є основною передумовою для інтеграції до світу праці та професії, участі в суспільному житті. Тому від молодих людей вимагається гнучкість та відповідальність при здійсненні вибору професії [192].
4.	Доповідь 2000 року	Сучасна система професійної освіти повинна створювати основу для розширення індивідуальних професійних можливостей. Федеральний уряд та підприємства поставили собі за мету надавати можливість здобуття професійної освіти кожній молодій людині, яка цього прагне. Багато компаній постійно займаються професійною підготовкою, але підприємства мусять забезпечувати відповідну потреби кількість навчальних місць. Необхідно сприяти структурному оновленню та модернізації дуальної професійної освіти, в чому зацікавлені профсоюзи, федерація та землі. Програма «Освіта для всіх» означає шанс на

		здобуття професійної освіти мігрантами та молодими людьми з особливими потребами. Завдяки державному фінансуванню деяких програм в 1999 році шанси молоді на освіту покращились. Але достатньої кількості навчальних місць не було знайдено, тому в наступні роки була необхідна додаткова фінансована державою освітня програма [191].
5.	Доповідь 2001 року	Розвиток країни ставить нові вимоги до навчальних місць професійної школи, яка виконує свої функції, поєднуючи професійний та загальноосвітній компоненти [191].
6.	Доповідь 2002 року	Центральною метою професійної політики федерального уряду є забезпечення тривалої зайнятості завдяки підготовці та перепідготовці. Робоча група «Освіта та перепідготовка», починаючи з 1999 року обговорила основні теми професійної освіти, щоб прискорити її модернізацію та гнучкість і, таким чином, надавати шанс на кваліфіковану професійну підготовку всім молодим людям [191].
7.	Доповідь 2003 року	Забезпечення високоякісної професійної освіти набуває центрального значення. Основне завдання майбутньої політики федерального уряду щодо професійної освіти полягає у наданні відповідної потребам економіки кількості навчальних місць, для чого необхідним, окрім реформи професійної освіти, є також сприятлива економічна політика [192].
	Доповідь 2004 року	Надається оцінка розвитку ринку навчання 2003 року, згідно якої все менша кількість молодих людей отримує виробничу освіту. Федеральне міністерство розпочало реформи з метою підтримки економіки, забезпечення достатньою кількістю навчальних місць, подальшого розвитку професійної освіти та підвищення кваліфікації. З 1999 року було оновлено більше 100 професій, а деякі були взагалі вперше створені [193].
	Доповідь 2005 року	Висвітлюються найважливіші пункти проекту урядової реформи професійної освіти від липня 2004 року [194].
	Доповідь 2006 року	Вміщує дані про розвиток освітнього ринку у 2005 році. Баланс цього року показує, що «Національний пакт для освіти й молодих професійних кадрів» є дієвим, але потребує певних змін. Для досягнення цих змін федеральний уряд продовжує діяльність в напрямі збільшення навчальних місць. Зазначено, що дуальна професійна освіта є важливою умовою для інновативності та конкурентноспроможності ФРН. Федеральний уряд наголошує на важливому значенні професійної підготовки (для того, щоб внести зміни у ринок навчальних місць, потрібно продовжувати діяльність щодо заснування нових навчальних місць) й обіцяє підтримувати економіку шляхом фінансування різних програм. Окрім того, федеральне міністерство освіти і науки розпочало нові заходи, що знайшли місце в новій програмі «Джоб стартер» (Jobs Starter), для досягнення структурних покращень в системі професійної освіти й

		оптимізації взаємодії між суб'єктами, задіяними в професійній підготовці. За підрахунками федерального інституту професійної підготовки в 2006 році попит на навчальні місця збільшився на 593.000, що на 0,3 % більше у порівнянні з 2005 роком [194].
	Доповідь 2007 року	Йдеться про важливість оновлення системи дуальної освіти. Уряд постійно знаходиться перед завданням розвивати дуальну професійну освіту. Тому необхідним є знайти баланс між традицією та модернізацією і гарантувати як задоволення вимог молодих людей до кваліфікованої професійної освіти, так і забезпечення потреб підприємств та фірм, що надають навчальні місця [195].
	Доповідь 2008 року	Показує, що ринок навчальних місць був заповнений між жовтнем 2006 і вереснем 2007. Національний пакт для освіти й молодих професійних кадрів, створений в 2004 році, у 2007 році сприяв покращенню навчальної ситуації й навіть перевершив поставлені цілі. Тому Федеральний уряд у березні 2007 року пролонгував цей пакт ще на три роки до 2010. У 2007 році Міністерство освіти й науки схвалило ідеї федерації, земель, профсоюзів щодо структурованого реформаторського процесу Розроблена під керівництвом федерального міністерства освіти і науки й прийнята 9 січня 2008 року «Ініціатива кваліфікації» поєднує центральні заходи федерального уряду для покращення системи німецької підготовки та перепідготовки й таким чином забезпечення й збільшення зайнятості в Німеччині [196].

Додаток підготовлений автором

## Додаток Л

## Навчальні плани німецьких технічних університетів

## Навчальний план зі спеціальності «Технік біопроектів» з отриманням ступеню бакалавр у Мюнхенському технічному університеті

№	Назва предмету	Кількість семестрових годин	Кількість кредитів
<b>I семестр</b>			
1	Загальна та неорганічна хімія	4	4
2	Загальна політична економіка	2	2
3	Біологія 1	3	3
4	Експериментальна фізика 1	3	3
5	Математика для інженерів 1	4	4
6	Практикум з фізики	3	3
7	Технічне креслення	3	3
8	Загальноосвітній предмет	2	2
Всього		24	24
<b>II семестр</b>			
9	Основи економіки підприємства	2	2
10	Біологія 2	3	3
11	Практикум з хімії	4	4
12	Експериментальна фізика 2	5	5
13	Інформатика	4	4
14	Математика для інженерів 2	3	3
15	Органічна хімія	2	2
16	Технічна механіка 1	3	3
17	Введення у техніку біопроектів	2	2
Всього		28	28

<b>III семестр</b>			
18	Біохімія	3	3
19	Практикум з біохімії	4	4
20	Електротехніка та електроніка	4	4
21	Математика для інженерів 3	3	3
22	Мікробіологія	2	2
23	Технічна механіка 2	3	3
24	Технічна термодинаміка	4	4
25	Матеріалознавство	2	2
Всього		25	25
<b>IV семестр</b>			
26	Аналітика біомолекул	2	2
27	Біохімія 2	2	2
28	Бухгалтерський облік	2	2
29	Гігієнічний процес	2	2
30	Наукові основи побудови апаратів для інженерів	4	4
31	Розрахунок рентабельності капіталовкладень	3	3
32	Практикум з мікробіології	3	3
33	Молекулярні біотехнології	3	3
34	Фізіологія	4	4
35	Механіка проходження току	4	4
Всього		29	29
<b>V семестр</b>			
36	Прикладна статистика	3	3
37	Автоматика процесу та техніка регулювання	3	3
38	Технологія дисперсних систем	4	4
39	Техніка пакування	2	2
40	Біотехнології	3	3
41	Гігієнічний дизайн	2	2
42	Фармацевтична технологія та біофармацевтика	3	3
43	Управління якістю та безпечність продукції	2	2

Всього		22	22
<b>VI семестр</b>			
44	Енергозабезпечення технічного процесу	3	3
45	Термічні технології	4	4
46	Обробка макромолекулярних біопродуктів	2	2
47	Біопроцеси й біотехнологічна продукція	3	3
48	Введення в фармакологію	2	2
49	Основи імунології	2	2
50	Практикум з фармацевтичних технологій та біофармацевтики 1	4	4
51	Бакалаврська робота		12
Всього		20	32
52	Професійна практика		8
<b>Обов'язкові предмети за вибором</b>			
53	Технологія ферментів	2	2
54	Правовий захист у промисловості	2	2
55	Практикум з автоматизованого проектування	3	3
56	Практикум з молекулярної біології та біохімії	10	10
57	Практикум з визначення генетично модифікованих організмів	2	2
58	Практикум з фармацевтичних технологій та біофармацевтики 2	2	2
59	Біохімія протеїнів та хімічний синтез пептидів та протеїнів	2	2
60	Правові аспекти промислової біотехнології	2	2
61	Технічні інновації менеджменту	2	2
62	Технологія кліткових культур	2	2

**Навчальний план коледжу хімії при  
Дармштадському технічному університеті**

№	Вид	Лекції	Практ. заняття, семінари	Іспит	К-сть кредитів
1	Теоретичний модуль 1	4	–	–	6



2	Теоретичний модуль 2	4	–	–	6
3	Практичний модуль 1	–	2	12	8
4	Теоретичний модуль 1	4	–	–	6
5	Теоретичний модуль 2	4	–	–	6
6	Практичний модуль 1	–	2	12	8
7	Практика	–	2	12	11
8	Модуль за вибором 1	4	–	–	6
9	Модуль за вибором 2	2	–	–	3

**Навчальний план спеціальності «Технічна інформатика» з отриманням ступеню бакалавр в Берлінському технічному університеті**

1 семестр (29 кредитів)	Технічні основи інформатики I (цифрові системи) – 6 кредитів	Методичні й практичні основи інформатики I. Алгоритмічне й функціональне рішення дискретних проблем – 9 кредитів		Лінійна алгебра для інженерів – 6 кредитів	Аналіз I для інженерів – 8 кредитів
2 семестр (31 кредит)	Технічні основи інформатики II. Організація рахунків (практика) – 8 кредитів	Методичні й практичні основи інформатики II. Структура даних та алгоритмів – 9 кредитів		Фізика для технічних інженерів – 6 кредитів	Аналіз II для інженерів – 8 кредитів
3 семестр (32 кредити)	Технічні основи інформатики III. Системні програми – 6 кредитів	Методичні й практичні основи інформатики III. Програмне забезпечення – 6 кредитів	Основи електротехніки – 7 кредитів	Напівпровідники – 6 кредитів	Перетворення інтегралів та диференціальних рівнянь – 6 кредитів
4 семестр (28 кредитів)	Технічні основи інформатики IV. Комп'ютерна мережа та розподільчі системи – 6 кредитів	Сигнали й системи – 6 кредитів	Теоретична електротехніка – 7 кредитів	Комп'ютерна мережа – 6 кредитів	Схематична техніка – 4 кредити
5 семестр (30 кредитів)	Теоретичні основи інформатики	Практика на підприємстві – 6 кредитів	Професійно-орієнтований предмет	Професійно-орієнтований предмет	Основи техніки вимірювання – 6 кредитів

	для технічних інженерів – 6 кредитів		«Електротехніка» – 9–15 кредитів	«Інформатика» – 9–15 кредитів	
6 семестр (30 кредитів)	Навчання для закріплення здобутих професійних знань (15 кредитів)	Практика з технічного забезпечення – 6 кредитів			Професійно-орієнтований предмет «Технічна інформатика» – 9–15 кредитів
7 семестр (30 кредитів)		Бакалаврська робота – 12 кредитів		Професійна практика – 6 кредитів	

### Навчальний план факультету

#### «Машинобудування, дослідницька техніка та хімія» в Технічному університеті Клаустхаль, спеціальність «Технік енергетичних систем»

№	Назва предмету	Кількість семестрових годин
<b>Початкове навчання</b>		
1	Математика	20
2	Механіка	13
3	Експериментальна фізика	8
4	Матеріалознавство	4
5	Технічна термодинаміка та теплопередача	6
6	Загальна та неорганічна хімія	3
7	Теорія електромагнітного поля	
8	Фізична хімія	6
9	Основи електротехніки	6
10	Машинознавство	6
11	Обробка даних	4
12	Введення в правознавство	4
13	Технічне малювання	3
14	Введення в програмування	2
15	Виробниче спілкування (Соціальна компетенція I)	2
16	Семінар з виробничого спілкування (Соціальна компетенція II)	2
17	Електротехніка (початкова практика)	2

18	Практика з матеріалознавства	2
19	Промислова практика	
<b>Основне навчання</b>		
1	Ознайомлення з побудовою станків	6
2	Досвід роботи з технікою	9
3	Техніка вимірювання й автоматичного регулювання	6
4	Енергетична система	3
5	Електрична енерготехніка	3
6	Енергетична електроніка	3
7	Нелінійна техніка автоматичного регулювання	3
8	Термічні процеси у дії	3
9	Механіка напруги	3
10	Захист навколишнього середовища при використанні енергетичних приладів	2
11	Регенеративні джерела енергії	3
12	Динамічні системи у природі та техніці	3
13	Електроекономіка	3
14	Інвестиції та фінансування	3
15	Підприємницька справа	4
16	Право використання енергії	1
<b>Обов'язкові предмети за вибором</b>		
1	Оцінювання техніки	2
2	Семінар з техніки енергетичних систем	2
3	Початкова практика	6 тижнів
4	Професійна практика	20 тижнів
5	Промислова практика	
6	Курсова робота	
7	Проектна робота	
8	Дипломна робота	

Додаток підготовлений автором

**Додаток М****Fragebogen  
für Studenten der technischen Hochschulen**

**Geehrter Student!** Wir bieten Sie an die Fragen diesen Fragebogen beantworten.

Die Antworten sind anonym und werden für komparative Untersuchung um Beschreibung der beruflichen Sozialisation der Fachleute der technischen Fächer ausgenutzt.

Das Studienjahr \_\_\_\_\_

Die Hochschulname \_\_\_\_\_ Datum \_\_\_\_\_

**1. Welche Motive haben Sie für Berufswahl des technischen Faches bewegen?**

- a. um Ingenieur zu arbeiten
- b. um in anderem technischen Berufsfeld zu arbeiten
- c. eine Familientradition
- d. zufällig

**2. Warum haben Sie diese Hochschule gewählt?**

- a. es ist angesehen
- b. es gibt eine Ausbildung hohes Niveau
- c. eine bequeme Lage
- d. die Mehrheit der zukünftigen technischen Fachleuten wählen diese

Hochschule

**3. Ist es ..... um technische Fachleute heute zu werden?**

- a. angesehen
- b. Notwendigkeit zufolge der Marktanforderungen
- c. mehr Vermögen eine gute Arbeit zu finden
- d. modisch

**4. Empfehlen Sie diese Hochschule, wenn man eine Ratschlag über diese Hochschule frägt?**

- a. ja
- b. vielleicht
- c. nein

**5. Wenn Sie eine Möglichkeit haben ihren Beruf wiederzuwählen, verändern Sie ihn?**

- a. niemals
- b. vielleicht
- c. ja, vielmehr
- d. ja, natürlich

**6. Ist die Studiendauer Ihrer Hochschule genügend um kompetente technische Fachleute auszubilden?**

- a. ja, natürlich
- b. ja, vielmehr
- c. vielleicht
- d. nein

**7. Glauben Sie, dass Sie ein kompetenter technischer Spezialist nach dem Studium an dieser Hochschule werden?**

- a. ja, natürlich
- b. ja, vielmehr
- c. vielleicht
- d. nein

**8. Ist die Unterrichtanzahl der berufsorientierten Fächer genügend um das Fach gut zu beherrschen?**

- a. ja, natürlich
- b. ja, vielmehr
- c. vielleicht
- d. nein

**9. Welche Kenntnisse, nach Ihrer Meinung, erhalten Sie in**

**berufsorientierten Fächer?**

- a. weit
- b. entsprechend
- c. eng
- d. ich weiß nicht

**10. Ist die Zeit für Praktikum an Ihrer Hochschule ausreichend um Berufskennnisse zu befestigen und die Berufsbedeutung zu begreifen?**

- a. ja, natürlich
- b. vielleicht
- c. kaum
- d. nein

**11. Wird Ihre Berufsausbildung, nach Ihrer Meinung, internationales Niveau entsprechen?**

- a. ja, natürlich
- b. vielleicht
- c. kaum
- d. nein

**12. Gibt es internationaler Studentenaustausch an Ihrer Hochschule?**

- a. ja
- b. nein
- c. ich weiß nicht

*Vідповіді студентів Берлінського технічного університету*

№	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
a	10	8	–	7	5	15	13	7	7	5	8	11
b	10	10	15	9	8	5	8	12	10	14	15	10
c	3	6	10	9	9	5	3	4	5	6	2	4
d	2	1	–	–	3	–	1	2	3	–	–	–

*Відповіді студентів коледжу хімії при  
Дармишадському технічному університеті*

№	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
a	5	4	4	6	5	9	8	7	10	7	7	3
b	17	10	10	17	10	12	14	10	13	15	10	10
c	3	10	7	2	7	3	3	5	2	2	8	12
d	–	1	4	–	3	1	–	3	–	1	–	–

*Відповіді студентів Клаустхальського технічного університету*

№	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
a	8	8	7	9	12	10	7	6	7	5	5	10
b	8	9	13	12	7	10	15	8	14	8	10	3
c	9	4	3	4	3	5	3	9	–	8	8	12
d	–	4	2	–	3	–	–	2	4	4	2	

*Відповіді студентів Мюнхенського технічного університету*

№	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
a	10	14	5	15	10	8	9	7	4	6	8	15
b	8	8	12	8	7	12	10	12	15	11	10	5
c	2	–	4	2	8	4	6	4	5	8	5	5
d	5	3	4	–	–	1	–	2	1	–	2	–

## Мотиваційна компонента

### 1. Мотиви, які спонукали студентів до вибору професії технічного профілю у ВНЗ Німеччини

	Берлін. ТУ	Коледж хімії	Клауст. ТУ	Мюнхен. ТУ	Всього	%
Працювати інженером	10	5	8	10	33	<u>33</u>
Працювати в іншій техн.сфері	10	17	8	8	43	<u>43</u>
Сімейна традиція	3	3	9	2	17	<u>17</u>
Випадково	2	–	–	5	7	<u>7</u>

### 2. Бути фахівцем технічного профілю сьогодні для німецьких студентів

	Берлін. ТУ	Коледж хімії	Клауст. ТУ	Мюнхен. ТУ	Всього	%
Престижно	–	4	7	5	16	<u>16</u>
Ринковий запит	15	10	13	12	50	<u>50</u>
Більше можливостей працевлаштування	10	7	3	4	24	<u>24</u>
Модно	–	4	2	4	10	<u>10</u>

### 3. Ставлення німецьких студентів до зміни професії, якби вони мали шанс

	Берлін. ТУ	Коледж хімії	Клауст. ТУ	Мюнхен. ТУ	Всього	%
Не змінив би	5	5	12	10	32	<u>32</u>
Можливо	8	10	7	7	32	<u>32</u>
Скоріше так	9	7	3	8	27	<u>27</u>
Звичайно так	3	3	3	–	9	<u>9</u>



## Інформаційна компонента

### 1. Поради німецьких студентів щодо вибору їхнього ВНЗ для підготовки фахівця технічного профілю

	Берлін. ТУ	Коледж хімії	Клауст. ТУ	Мюнхен. ТУ	Всього	%
Так	7	6	9	15	37	<u>37</u>
Можливо	9	17	12	8	46	<u>46</u>
Ні	9	2	4	2	17	<u>17</u>

### 2. Обґрунтування німецькими студентами вибору саме їхнього ВНЗ для підготовки до професійної діяльності фахівця технічного профілю

	Берлін. ТУ	Коледж хімії	Клауст. ТУ	Мюнхен. ТУ	Всього	%
Престижний	8	4	8	14	34	<u>34</u>
Надає підготовку вис. рівня	10	10	9	8	37	<u>37</u>
Зручна локалізація	6	10	4	–	20	<u>20</u>
Більшість обирають саме цей ВНЗ	1	1	4	3	9	<u>9</u>

## Структурна компонента

### 1. Обґрунтування німецькими студентами достатності терміну навчання у їхньому ВНЗ, щоб стати компетентним фахівцем технічного профілю

	Берлін. ТУ	Коледж хімії	Клауст. ТУ	Мюнхен. ТУ	Всього	%
Звичайно так	15	9	10	8	42	<u>42</u>
Скоріше так	5	12	10	12	39	<u>39</u>
Можливо	5	3	5	4	17	<u>17</u>
Ні	–	1	–	1	2	<u>2</u>

### Змістова компонента

1. Чи вважають німецькі студенти, що будуть компетентними фахівцями технічного профілю після підготовки у ВНЗ

	Берлін. ТУ	Коледж хімії	Клауст. ТУ	Мюнхен. ТУ	Всього	%
Звичайно так	13	8	7	9	37	<u>37</u>
Скоріше так	8	14	15	10	47	<u>47</u>
Можливо	3	3	3	6	15	<u>15</u>
Ні	1	–	–	–	1	<u>1</u>

2. Чи достатньою є кількість занять з професійно-орієнтованих предметів, щоб добре оволодіти спеціальністю?

	Берлін. ТУ	Коледж хімії	Клауст. ТУ	Мюнхен. ТУ	Всього	%
Звичайно так	7	7	6	7	27	<u>27</u>
Скоріше так	12	10	8	12	41	<u>41</u>
Можливо	4	5	9	4	22	<u>22</u>
Ні	2	3	2	2	10	<u>10</u>

3. Відношення німецьких студентів до знань, які вони отримують з професійно-орієнтованих предметів

	Берлін. ТУ	Коледж хімії	Клауст. ТУ	Мюнхен. ТУ	Всього	%
Широкі	7	10	7	4	28	<u>28</u>
Відповідні	10	13	14	15	52	<u>52</u>
Вузькі	5	2	–	5	12	<u>12</u>
Не знаю	3	–	4	1	8	<u>8</u>

4. Чи вважають німецькі студенти, що їхня професійна підготовка буде відповідати міжнародному рівню?

	Берлін. ТУ	Коледж хімії	Клауст. ТУ	Мюнхен. ТУ	Всього	%
Звичайно так	8	7	5	8	28	<u>28</u>
Мабуть	15	10	10	10	45	<u>45</u>
Навряд чи	2	8	8	5	23	<u>23</u>
Ні	–	–	2	2	4	<u>4</u>

### Практична компонента

1. Відповіді німецьких студентів щодо достатності терміну проходження практики

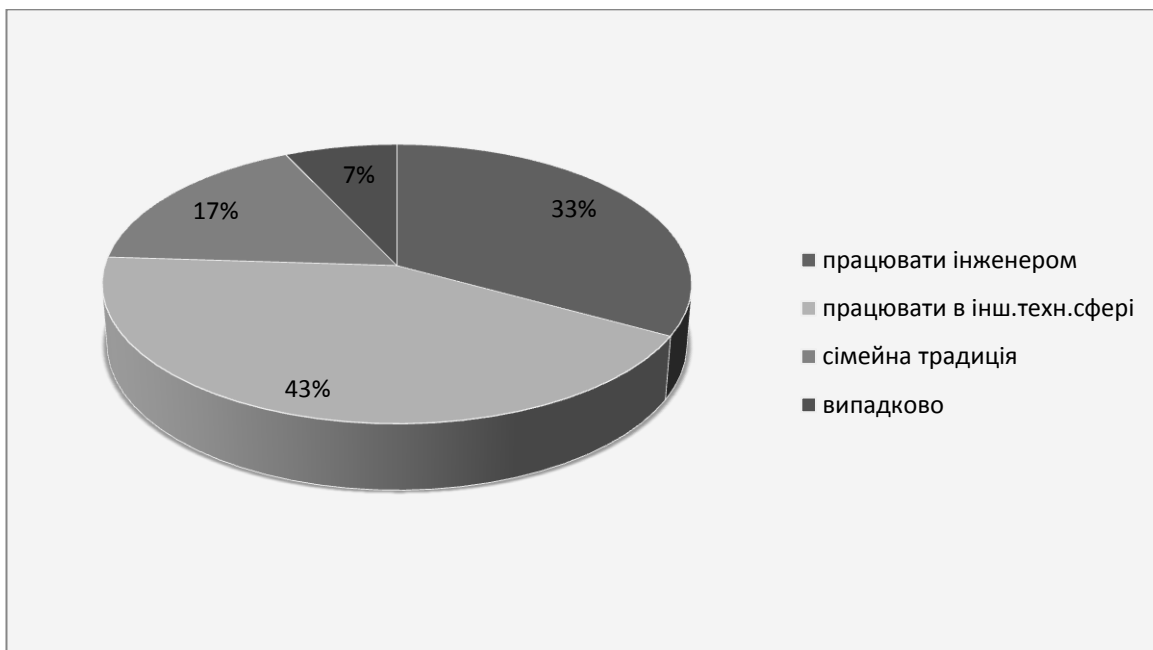
	Берлін. ТУ	Коледж хімії	Клауст. ТУ	Мюнхен. ТУ	Всього	%
Звичайно так	5	7	5	6	23	<u>23</u>
Скоріше так	14	15	8	11	48	<u>48</u>
Можливо ні	6	2	8	8	24	<u>24</u>
Звичайно ні	–	1	4	–	5	<u>5</u>

2. Чи реалізується у досліджуваних ВНЗ міжнародний обмін студентами?

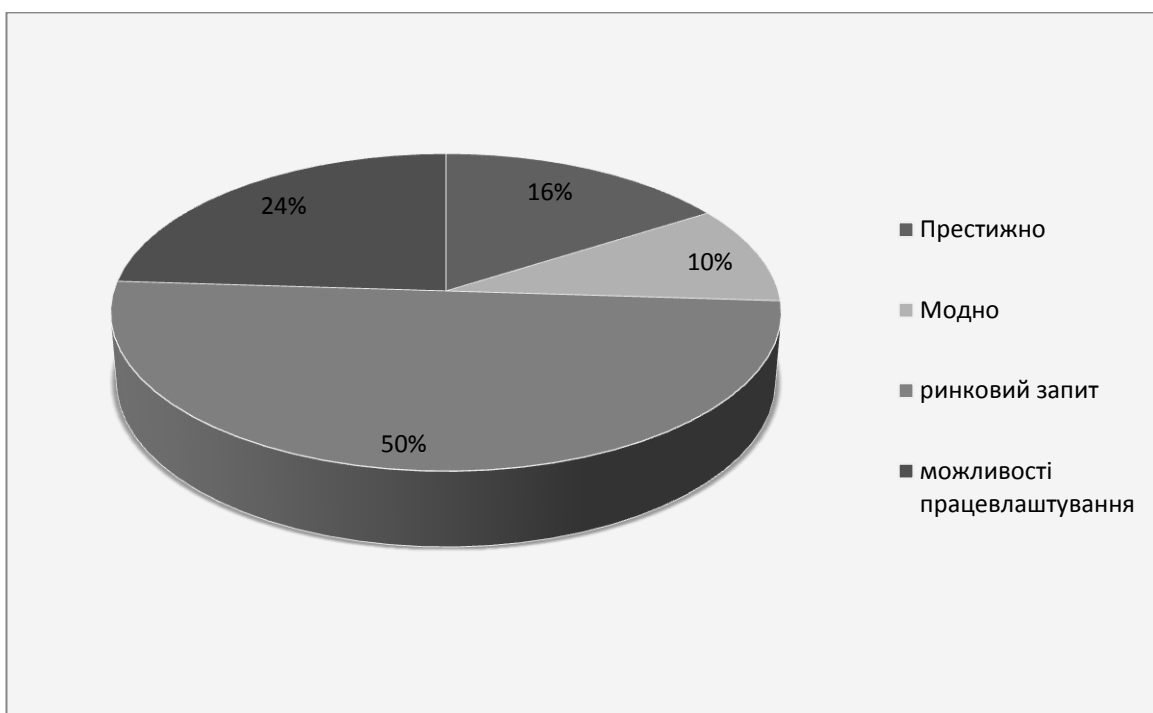
	Берлін. ТУ	Коледж хімії	Клауст. ТУ	Мюнхен. ТУ	Всього	%
Так	11	3	10	15	39	<u>39</u>
Ні	10	10	3	5	28	<u>28</u>
Не знаю	4	12	12	5	33	<u>33</u>

## Мотиваційна компонента

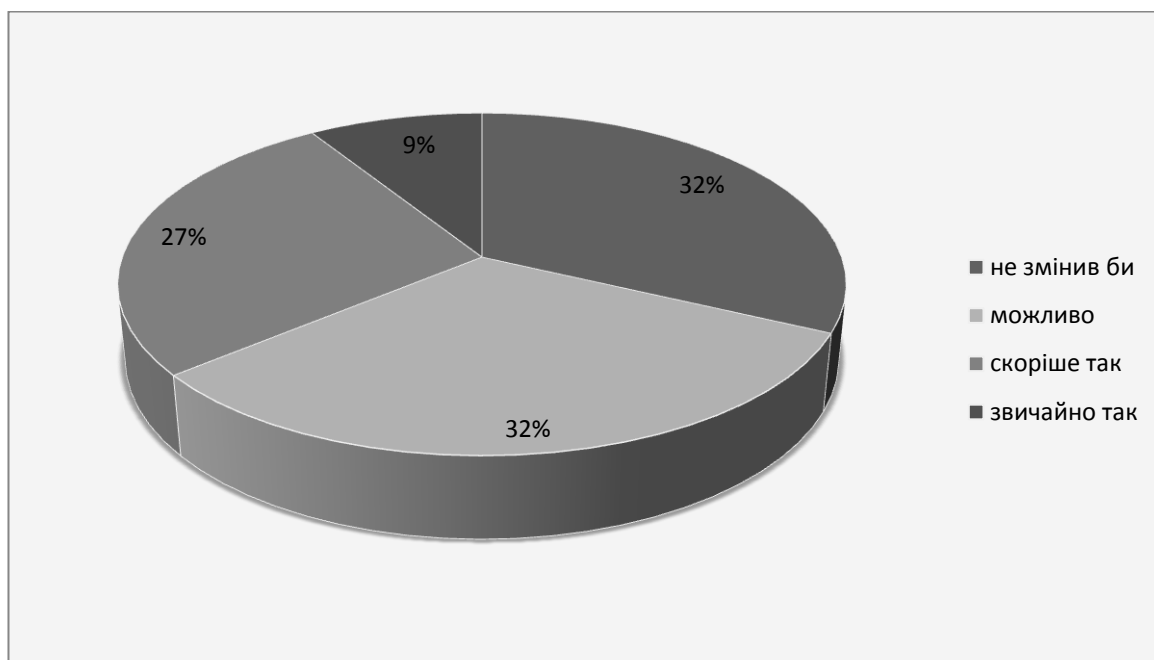
### 1. Мотиви, які спонукали студентів технічного профілю до вибору професії у ВНЗ Німеччини



### 3. Бути фахівцем технічного профілю сьогодні для німецьких студентів

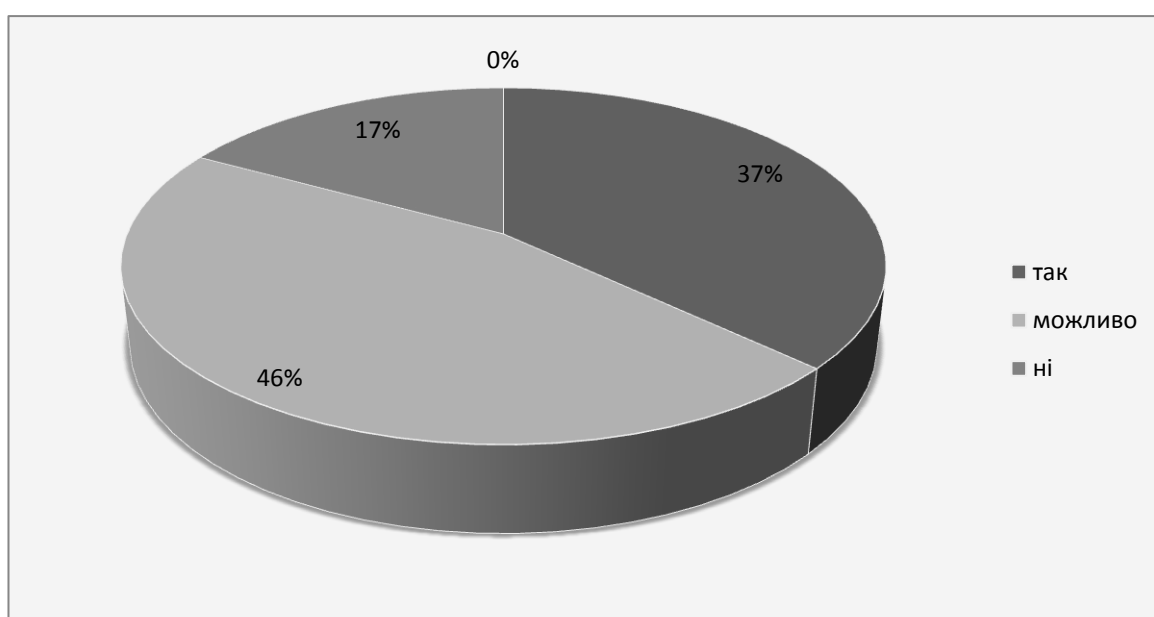


3. Ставлення німецьких студентів до переобрання професії,  
якби вони мали шанс

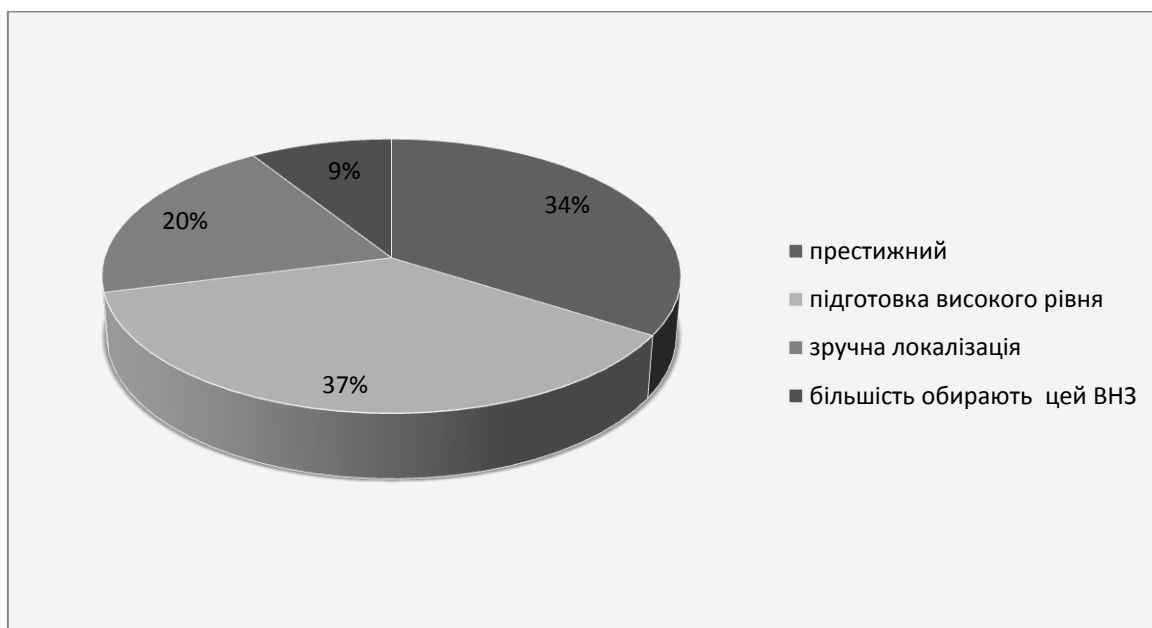


### Інформаційна компонента

1. Поради німецьких студентів щодо вибору їхнього ВНЗ для підготовки фахівців технічного профілю

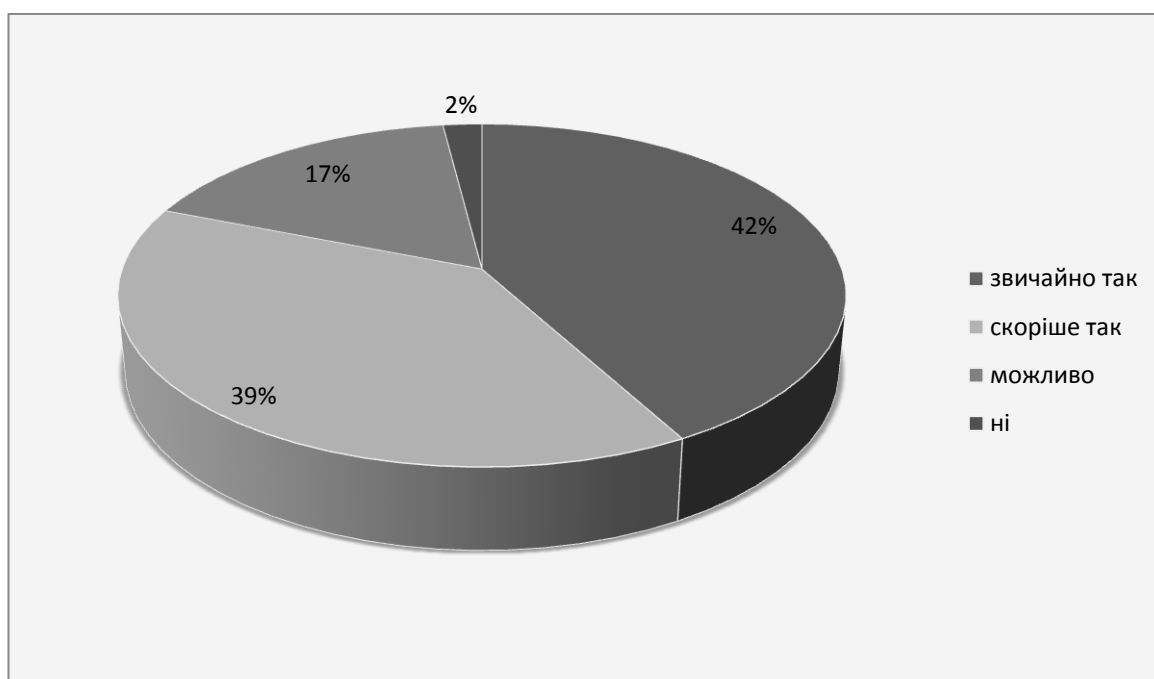


*2. Обґрунтування німецькими студентами вибору саме їхнього ВНЗ для підготовки фахівців технічного профілю*



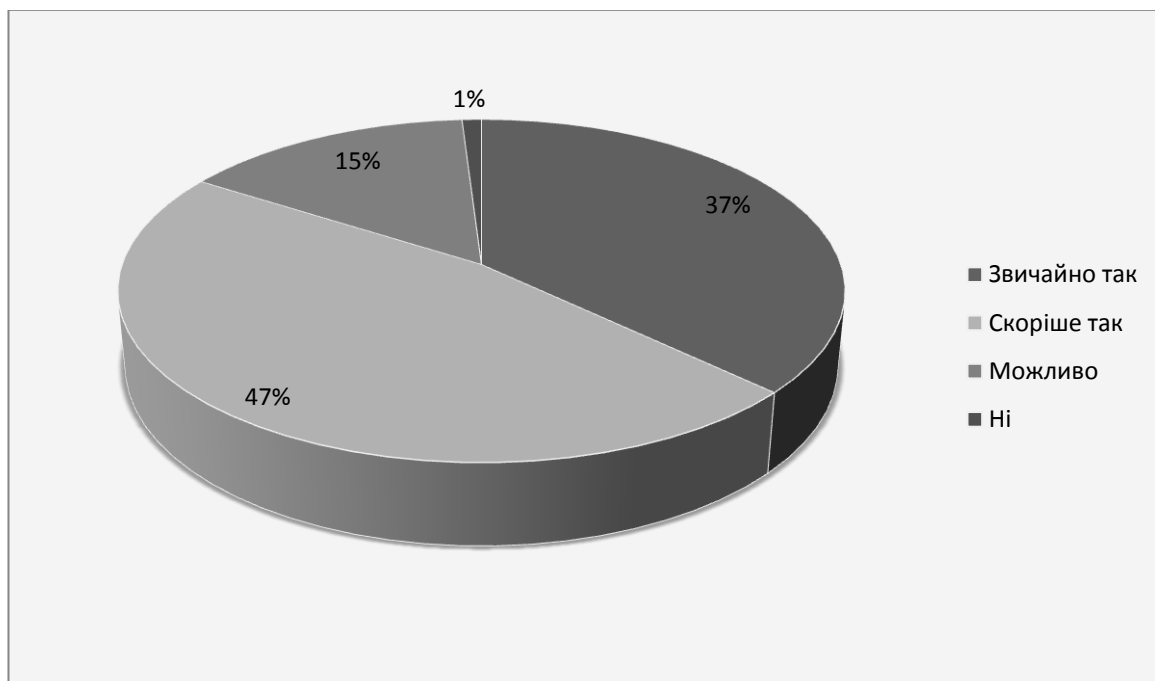
**Структурна компонента**

*1. Обґрунтування німецькими студентами достатності терміну навчання, щоб стати компетентним фахівцем технічного профілю*

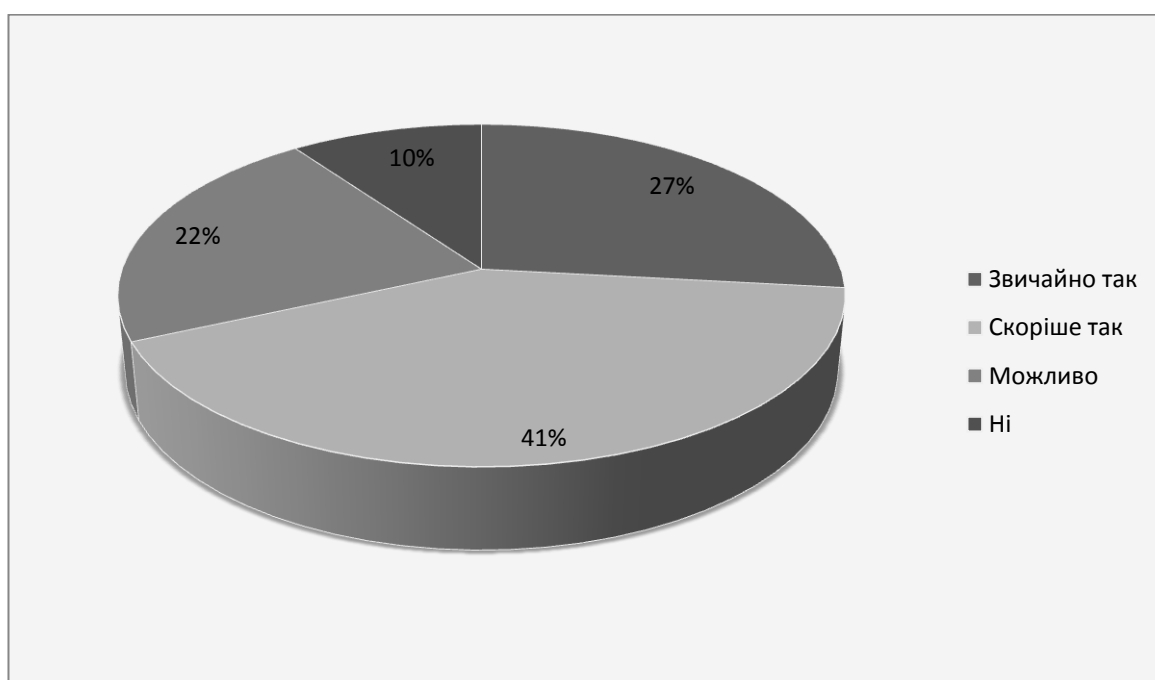


## Змістова компонента

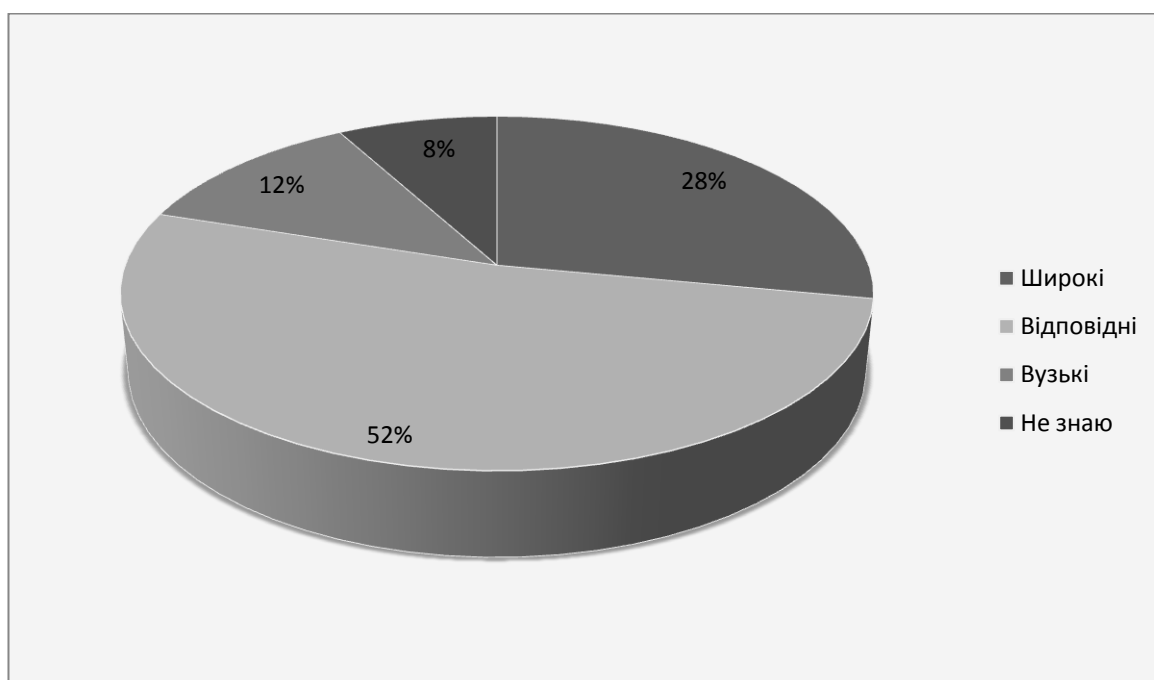
1. Чи вважають німецькі студенти, що будуть компетентними фахівцями технічного профілю після підготовки у ВНЗ



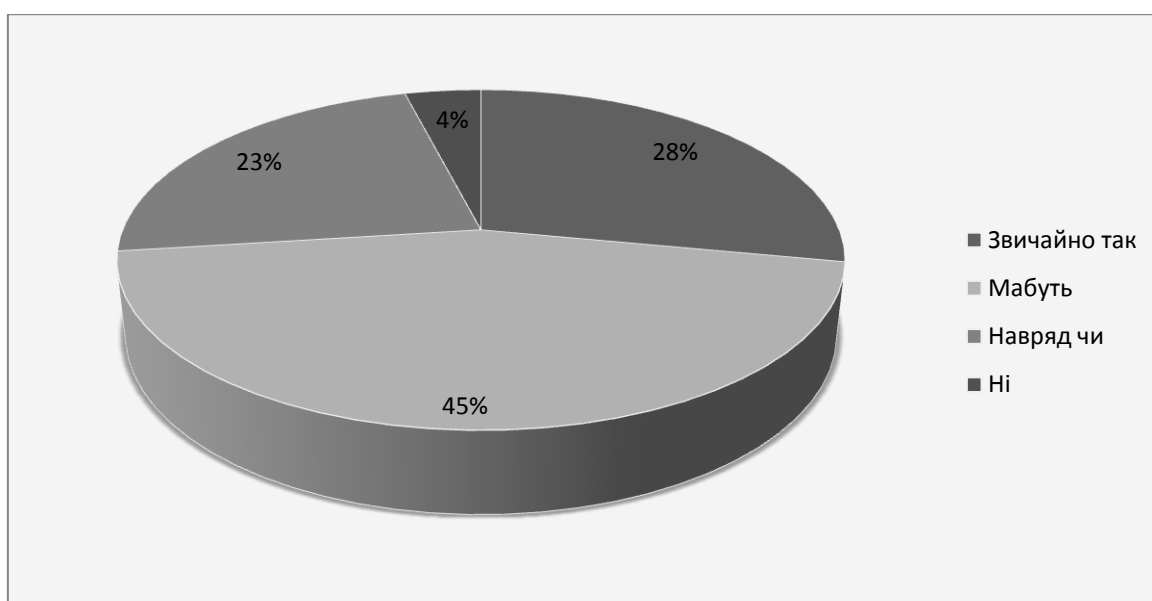
2. Чи достатньою є кількість занять з професійно-орієнтованих предметів для німецьких студентів?



3. Відношення німецьких студентів до знань, які вони отримують з професійно-орієнтованих предметів



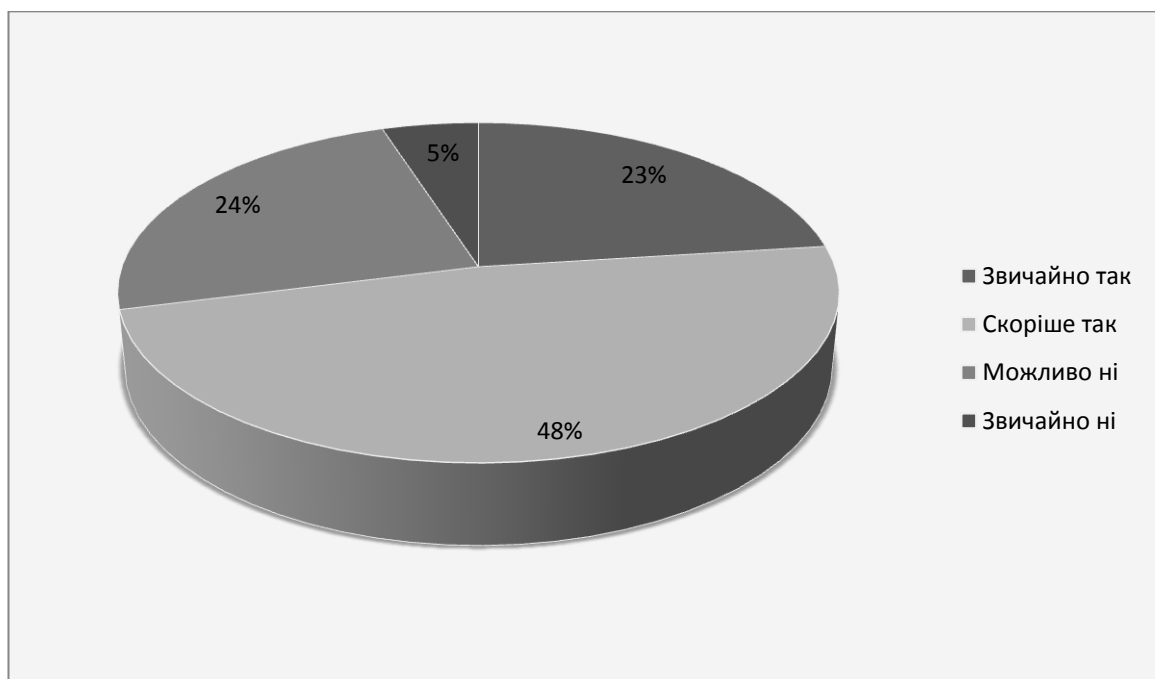
4. Чи вважають німецькі студенти, що їх професійна підготовка відповідатиме міжнародному рівню



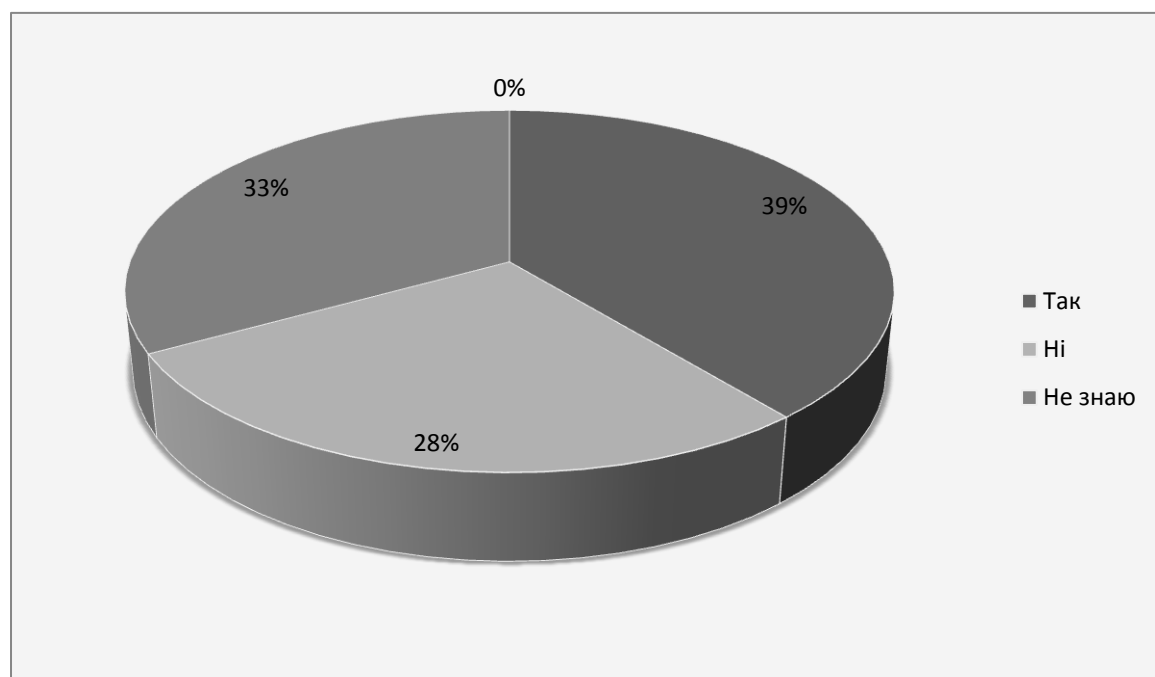


## Практична компонента

### 1. *Відповіді німецьких студентів щодо достатності терміну проходження практики*



### 2. *Відповіді студентів щодо реалізації міжнародного обміну в їхніх ВНЗ*



## Додаток Н

## Перелік технічних університетів України

№	Назва	Де розташований	Рік заснування	Форма власності	К-сть студентів
1	Національний технічний університет України «Київський політехнічний інститут»	м. Київ	1898		41700
2	Вінницький національний технічний університет	м. Вінниця	1960		8600
3	Донбаський державний технічний університет (ДонДТУ)	м. Алчевськ, Луганська обл.	1957		16000
4	Національний університет «Львівська політехніка»	м. Львів	4 листопада 1844		31000
5	Криворізький технічний університет	м. Кривий Ріг	4 жовтня 1922		13300
6	Дніпродзержинський державний технічний університет	м. Дніпродзержинськ	1920		
7	Тернопільський національний технічний університет імені Івана Пулюя (скорочено ТНТУ ім. І. Пулюя)	м. Тернопіль	1960		6000
8	Луцький національний технічний Університет	м. Луцьк	1966		
9	Донецький національний технічний університет, аббревіатура ДонНТУ	м. Донецьк	30 травня 1921		28000
10	Національний технічний університет «Харківський політехнічний інститут»	м. Харків	1885		26000
11	Івано-Франківський національний технічний університет нафти та газу (ІФНТУНГ)	м. Івано-Франківськ	1967		6000
12	Одеський національний політехнічний	м. Одеса	18 вересня 1918		5000

	університет (ОНПУ)				
13	Херсонський національний технічний університет	м. Херсон	1957		11892
14	Севастопольський національний технічний університет СевНТУ	м. Севастополь	1963		6000
15	Кіровоградський національний технічний університет (КНТУ)	м. Кіровоград	1929		4000
16	Міжнародний науково-технічний університет імені академіка Юрія Бугая (МНТУ)	м. Київ	1993	недерж.	1301
17	Полтавський національний технічний університет імені Юрія Кондратюка	м. Полтава	1930		10000
18	Запорізький національний технічний університет	м. Запоріжжя	1900		10000
19	Приазовський державний технічний університет	м. Маріуполь, Донецька обл.	1929		10000

Додаток підготовлений автором

## Додаток П

### Навчальні плани українських навчальних закладів технічної освіти

МІНІСТЕРСТВО АГРАРНОЇ ПОЛІТИКИ ТА ПРОДОВОЛЬСТВА УКРАЇНИ  
СУМСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ АГРАРНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

"ЗАТВЕРДЖУЮ"  
В.о. ректора Сумського НАУ

"\_\_\_\_\_" \_\_\_\_\_ М.П. Куряло  
"\_\_\_\_\_" \_\_\_\_\_ 2011 рік

## НАВЧАЛЬНИЙ ПЛАН

Галузь знань: 1001 Техніка та енергетика аграрного виробництва

Напрямок підготовки: 6.100102 Процеси, машини та обладнання агропромислового виробництва

Освітньо-кваліфікаційний рівень: "Бакалавр"

Термін навчання: 4 роки Рік набору: 2011 р.

Кваліфікація: "Фахівець інженерно-технічного забезпечення агропромислового виробництва"

### 1. Графік навчального процесу

Курс	Вересень					Жовтень					Листопад					Грудень					Січень					Лютий					Березень					Квітень					Травень					Червень					Листопад					Серпень				
	1	5	12	19	26	3	10	17	24	31	7	14	21	28	5	12	19	26	2	9	16	23	30	6	13	20	27	5	12	19	26	2	9	16	23	30	7	14	21	28	4	11	18	25	2	9	16	23	30	6	13	20								
I	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	С	С	К	К	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	С	С	НТ	НТ	НТ	НТ	НТ	ТК	ТК	К	К	К	К							
II	К	К	К	К	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	С	С	К	К	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	С	С	НВ	НВ	НВ	НВ	НВ	НВ	НВ	НВ	НВ	К	К							
III	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	С	С	К	К	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	С	С	ВП	ВП	ВП	ВП	ВП	ВП	ВП	ВП	ВП	ВП	ВП	К	К	К	К									
IV	К	К	К	К	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	С	С	К	К	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	С	С	ДП	ДП	ДП	ДП	ДП	ЗП	К	К	К	К	ЕР	ЕР	ЕР	ЕР									

### Умовні позначення

ЛЗ	-	теоретичне навчання;
С	-	експериментальна робота;
К	-	калькуляція;
НТ	-	навч. гр-за з механіко-техніч. вироб-ва та перероб. с.г. гр-зд;
ТК	-	навчальна практика з ТКМ і матеріалознавства;
НВ	-	навч. гр-за по водійським машинно-тракторним агрегатам;
ВП	-	виробнича практика в с.г. підприємствах;
ЕР	-	експлуатаційно-ремонтна практика;
ДП	-	дипломний іспит;
ДП	-	дипломне проектування;
ЗП	-	захист дипломних проектів.

### 2. Зведені дані бюджету часу (тижнів)

Курс	Теоретичне навчання	Іспити	Практика	Державна експертна	Дипломне проектування	Іспити	Всього
1	2	3	4	5	6	7	8
I	36	4	6	0	0	6	52
II	32	4	8	0	0	8	52
III	30	4	12	0	0	6	52
IV	27	4	4	2	4	11	52
<b>Всього</b>	<b>125</b>	<b>16</b>	<b>30</b>	<b>2</b>	<b>4</b>	<b>31</b>	<b>208</b>

№ з/п	Назва дисциплін	Кред.		Кількість годин:						Практика	Розподіл аудиторних годин на тиждень по курсах і семестрах								Розподіл по семестрах			
		3	4	5	6	Аудиторних			10		1 курс	2 курс	3 курс	4 курс	20	21	Курсові					
						7	8	9			Семестри						Проекти	Роботи				
											у тому числі:											
											Лекції	Лабор.	Практ.	Самост. робота					1	2	3	4
Кількість тижнів в семестрі								15		16		15		14								
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23
<b>ЦИКЛИ ДИСЦИПЛІН ПІДГОТОВКИ БАКАЛАВРА</b>																						
<b>НОРМАТИВНІ НАВЧАЛЬНІ ДИСЦИПЛІНИ</b>																						
<b>1 Цикл гуманітарних та соціально-економічних дисциплін</b>																						
1.1	Історія України	1,5		54	30	16		14	24						1-1				5			
1.2	Філософія	1,5		54	32	16		16	22						1-1				6			
1.3	Політологія	1,5		54	30	16		14	24								1-1			7		
1.4	Психологія	1,5		54	30	16		14	24								1-1			7		
1.5	Фізичне виховання	2,5		90	46		46		44					0-1	0-1	0-1				6		
	<b>Разом</b>	<b>8,5</b>	<b>0</b>	<b>306</b>	<b>168</b>	<b>64</b>	<b>46</b>	<b>58</b>	<b>138</b>					<b>3</b>	<b>3</b>	<b>5</b>	<b>0</b>	<b>2</b>	<b>3</b>			
<b>2 Цикл дисциплін природничо-наукової підготовки</b>																						
2.1	Вища математика	3,5		126	60	30		30	66						2-2				5			
2.2	Прикладна математика	3,0		108	48	32	16		60							2-1				6		
2.3	Компютери і компютерні технології	3		108	60	30	30		48						2-2					5		
2.4	Хімія	3,0		108	44	14	30		64						2-2				5			
2.5	Фізика	4,5		162	92	46	46		70						2-1	1-2			6			
2.6	Нарисна геометрія та інженерна графіка	1,5		54	30	16	14		24						1-1					5		
2.7	Матеріалознавство і ТКМ	1,5		54	30	16	14		24						1-1					5		
2.8	Інженерна механіка (теоретична механіка, механіка матеріалів і конструкцій, ТММ, ДМ, ВСТВ)																					
2.8.1	Теоретична механіка	1,5		54	30	16	14		24						1-1				5			
2.8.2	Механіка матеріалів і конструкцій	1,5		54	32	16	16		22							1-1			6			
2.8.3	Теорія механізмів і машин	3		108	64	32	32		44							2-2			6		6	
2.8.4	Деталі машин та основи конструювання	3		108	60	30	30		48								2-2		7			

2.8.5	ВСТВ	1,5		54	30	16	14		24					1-1				5		5	
	<b>Разом</b>	<b>30,5</b>	<b>0</b>	<b>1098</b>	<b>580</b>	<b>294</b>	<b>256</b>	<b>30</b>	<b>518</b>					<b>23</b>	<b>12</b>	<b>4</b>	<b>0</b>	<b>7</b>	<b>5</b>	<b>1</b>	<b>1</b>
<b>3 Цикл дисциплін загально-професійної підготовки</b>																					
3.1	Енергетичні засоби для АПК (трактори і автомобілі, ПТМ)																				
3.1.1	Трактори і автомобілі (теорія)	3,0		108	64	32	32		44						2-2			6			6
3.1.2	Підйомно-транспортні машини	2,5		90	44	30	14		46						2-1			7			7
3.2	Машини та обладнання АПК (СГМ, ФМО, МОПЗСП)																				
3.2.1	Сільськогосподарські машини (теорія)	3,0		108	60	30	30		48						2-2			7			7
3.2.2	Фермські машини та обладнання	3,0		108	60	30	30		48						2-2			7			
3.2.3	Технологічне обладнання для переробки та зберігання с-г. продукції	2,0		72	44	30	14		28						2-1			7			
3.3	Гідравліка та водопостачання	1,5		54	32	16	16		22						1-1			6			
3.4	Теплотехніка та використання теплоти	1,5		54	30	16	14		24					1-1				5			
3.5	Електропривод та електрообладнання	2,5		90	64	32	32		26						2-2			6			
3.6	Експлуатація техніки та обладнання (ЕТОР, ЕТОТ, ЕТОПГ)																				
3.6.1	Експлуатація техніки та обладнання в рослинництві	2,5		90	56	28	28		34							2-2		8			
3.6.2	Експлуатація техніки та обладнання в тваринництві	2,5		90	56	28	28		34							2-2		8			8
3.6.3	Експлуатація техніки та обладнання в переробній галузі	2,5		90	56	28	28		34							2-2		8			8
3.7	Технічне обслуговування машин та обладнання	2,5		90	56	28	28		34							2-2		8			

3.8	Автоматика та автоматизація виробництва	2,0		72	42	28	14		30								2-1	8			
3.9	Механіко-технологічні властивості с-г. матеріалів	2,5		90	64	32	32		26						2-2				6		
3.10	Паливно-мастильні та інші експлуатаційні матеріали	1,5		54	30	16	14		24							1-1			7		
3.11	Основи екології та безпеки продукції	1,5		54	28	14		14	26								1-1		8		
3.12	Основи економіки та менеджменту	2,0		72	42	28		14	30								2-1		8		
	<b>Разом</b>	<b>38,5</b>	<b>0</b>	<b>1386,0</b>	<b>828,0</b>	<b>446,0</b>	<b>354,0</b>	<b>28,0</b>	<b>558,0</b>						<b>2</b>	<b>14</b>	<b>16</b>	<b>24</b>	<b>10</b>	<b>7</b>	<b>5</b>
	<b>Разом по нормативних дисциплінах</b>	<b>77,5</b>	<b>0</b>	<b>2790,0</b>	<b>1576,0</b>	<b>804,0</b>	<b>656,0</b>	<b>116,0</b>	<b>1214,0</b>												
<b>ВИБІРКОВІ НАВЧАЛЬНІ ДИСЦИПЛІНИ</b>																					
<b>1. Цикл дисциплін самостійного вибору навчального закладу</b>																					
4.1	Гідропривід с-г. техніки	1,5		54	30	16	14		24								1-1		7		
4.2	Аналіз технологічних систем	1,5		54	28	14	14		26								1-1		8		
4.3	Система «машина – поле»	1,5		54	28	14	14		26								1-1		8		
4.4	Моделювання технологічних процесів на ПЕОМ	1,5		54	28	14	14		26								1-1		8		
4.5	Фізичне виховання	2,5		90	46		46		44					0-1	0-1	0-1					
4.6	Фізичне виховання (клубна робота)	2,5		90					90												
	<b>Разом</b>	<b>11</b>		<b>396</b>	<b>160</b>	<b>58</b>	<b>102</b>	<b>0</b>	<b>236</b>										<b>0</b>	<b>4</b>	
	<b>Всього по ОКР «Бакалавр»</b>	<b>88,5</b>	<b>0,0</b>	<b>3186,0</b>	<b>1736,0</b>	<b>862,0</b>	<b>758,0</b>	<b>116,0</b>	<b>1450,0</b>					<b>29</b>	<b>30</b>	<b>28</b>	<b>30</b>				

№	Назва дисципліни і вид навчальної роботи	Загальний обсяг			Аудиторні заняття			Самостійна робота	Рекомендований розподіл за семестрами								Форма підсумкового контролю	
		годин	кредитів		Всього	з них			1	2	3	4	5	6	7	8		
			за МОН України	за ECTS		лекції	лабораторні		практичні, семінарські	Рекомендована кількість тижнів у семестрі								
										15	18	15	18	15	18	15		13
Максимальна кількість годин протягом тижня																		
<b>1. Нормативні дисципліни</b>																		
<b>1.1. Дисципліни гуманітарної та соціально-економічної підготовки</b>																		
1	Іноземна мова (за професійним спрямуванням)	180	3	5	104			104	76	2	2	2					екзамен	
2	Історія України	108	2	3	36	18		18	72	3							екзамен	
3	Українська мова (за професійним спрямуванням)	108	2	3	36	14		22	72	3							екзамен	
4	Історія української культури	72	1,3	2	36	18		18	36		2						екзамен	
5	Філософія	108	2	3	48	24		24	60				3				екзамен	
6	Фізична культура	216	4	6	120	6		114	96	2	2	2	2				залік	
	Всього	576	10,3	16	260	74	0	186	316	10	6	4	5	0	0	0	0	
<b>1.2. Дисципліни математичної та природничо-наукової підготовки</b>																		
7	Вища математика	396	7,3	11	166	84		82	230	4	4	4					екзамен	
8	Нарисна геометрія та комп'ютерна графіка	198	3,7	5,5	88	32	56		110	3	3						екзамен	
9	Хімія	90	1,7	2,5	34	14	20		56	3							екзамен	
10	Фізика	180	3	5	94	48	46		86	2	4						екзамен	
11	Інженерна екологія	54	1	1,5	24	12		12	30							2	за.	
12	Комп'ютери та комп'ютерні технології	108	2	3	42	22	20		66	4							екз	
	Всього	1026	18,7	29	448	212	142	94	578	16	11	4	0	0	0	2	0	
<b>1.3. Дисципліни професійної підготовки</b>																		
13	Сільськогосподарські машини	288	5,3	8	160	48	112		128				4	3	3		екзамен	
14	Трактори і автомобілі	252	4,8	7	168	80	88		84			4	3	4			екзамен	



15	Механіка матеріалів і конструкцій	216	4	6	122	62	60		94			4	4					екзамен
16	Матеріалознавство і ТКМ	198	3,7	5,5	112	48	64		86		3	4						екзамен
17	Теоретична механіка	162	3	4,5	90	46	44		72	2	4							екзамен
18	Теплотехніка	108	2	3	64	32	32		44				4					екзамен
19	Електротехніка та електроніка	108	2	3	40	20	20		68					4				залік
20	Машини, обладнання та їх використання тваринництві	144	2,67	4	80	36	44		64						3	2		екзамен
21	Технологія виробництва с.г. продукції	108	2	3	48	16	32		60						3			екзамен
22	Машини і обладнання для переробки с.г. продукції	108	2	3	44	20	24		64							3		екзамен
23	Експлуатація машин і обладнання	108	2	3	48	16	32		60						4			екзамен
24	Електропривод і автоматизація	108	2	3	48	16	32		60						3			екзамен
25	Економіка аграрного виробництва	108	2	3	52	26		26	56							4		екзамен
26	Технічний сервіс в АПК	108	2	3	48	24	24		60								5	екзамен
27	Ремонт машин та обладнання	108	2	3	48	24	24		60								5	екзамен
28	Теорія механізмів і машин	108	2	3	64	32		32	44				4					екзамен
29	Деталі машин	108	2	3	50	22	28		58					4				екзамен
30	Підйомно-транспортні машини	72	1,3	2	40	16	12	12	32						3			екзамен
31	Паливо-мастильні та ін. експл. матеріали	72	1,3	2	46	18		28	26			3						залік
32	Гідравліка	108	2	3	56	28	28		52			4						залік
33	Основи охорони праці	54	1	1,5	32	16	16		22								3	екзамен
34	Безпека життєдіяльності	54	1	1,5	36	18	18		18		2							залік
	Всього	2808	52,1	78	1496	664	734	98	1312	2	9	19	19	15	19	9	13	
	<b>Разом по нормативним дисциплінам</b>	<b>4410</b>	<b>81,1</b>	<b>123</b>	<b>2204</b>	<b>950</b>	<b>876</b>	<b>378</b>	<b>2206</b>	<b>28</b>	<b>26</b>	<b>27</b>	<b>24</b>	<b>15</b>	<b>19</b>	<b>11</b>	<b>13</b>	

## 2. Вибіркові дисципліни

### 2.1. Дисципліни за вибором навчального закладу

#### 2.1.1. Дисципліни гуманітарної та соціально-економічної підготовки

35	Соціологія	54	1	1,5	24	12		12	30							2		залік
----	------------	----	---	-----	----	----	--	----	----	--	--	--	--	--	--	---	--	-------

36	Економічна теорія	72	1,3	2	32	14		18	40					3				залік
37	Політологія	54	1	1,5	28	14		14	26							2		залік
	Всього	180	3,3	5	84	40	0	44	96	0	0	0	0	3	0	4	0	
<b>2.1.2. Дисципліни математичної та природничо-наукової підготовки</b>																		
38	Теорія ймовірності та математична статистика	198	3,7	5,5	72	36		36	126				2	3				екзамен
39	Математичне моделювання	108	2	3	36	16		20	72						2			залік
	Всього	306	5,7	8,5	108	52	0	56	198	0	0	0	2	3	2	0	0	
<b>2.1.3. Дисципліни професійної підготовки</b>																		
40	Основи фахової підготовки	54	1	1,5	22	10		12	32	2								залік
41	Гідропривід с.г. техніки	72	1,3	2	32	16	16		40						2			залік
42	Основи будівельної справи	90	1,6	2,5	36	20		16	54							3		залік
43	Система «Машина – поле»	108	2	3	48	24	24		60								4	залік
45	Надійність с.г. техніки	90	1,3	2	36	16	20		54							2		залік
46	Взаємозамінність, стандартизація та технічні вимірювання	108	2	3	40	20	20		68							3		екзамен
47	Менеджмент і маркетинг	90	1,6	2	32	14		18	58								2	залік
48	Технологія зберігання і переробки с.г. продукції	72	1,3	2	32	16	16		40						2			залік
49	Машиновикористання в рослинництві	108	2	3	40	20	20		68							2		екзамен
	Всього	792	14,1	21	318	156	116	46	474	2	0	0	0	0	4	10	6	
	<b>Разом за вибором навчального закладу</b>	<b>1278</b>	<b>23,1</b>	<b>35</b>	<b>510</b>	<b>248</b>	<b>116</b>	<b>146</b>	<b>768</b>	<b>2</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>2</b>	<b>6</b>	<b>6</b>	<b>14</b>	<b>6</b>	
<b>2.2. Дисципліни за вибором студента</b>																		
<b>2.2.1. Дисципліни гуманітарної та соціально-економічної підготовки</b>																		
50	Правознавство	54	1	1,5	32	16		16	22						2			за
51	Психологія	54	1	1,5	24	12		12	30							2		за
	Всього	108	2	3	56	28	0	28	52	0	0	0	0	0	2	2	0	
<b>2.2.2. Дисципліни математичної та природничо-наукової підготовки</b>																		

52	Рослинництво	108	2	3	40	20	20		68				3				залік
53	Загальне землеробство	108	2	3	34	18	16		74			2					залік
54	Системи автоматизованого проектування	90	1,3	2	34	18		16	56				2				залік
	Всього	306	5,3	8	108	56	36	16	198	0	0	0	2	5	0	0	0
<b>2.2.3. Дисципліни професійної підготовки</b>																	
55	ПДР, безпека руху та основи керування мобільною технікою	216	4	6	74	30		44	142				2	3			залік
56	Цифрові системи керування	72	1,3	2	42	14	28		30							3	залік
57	Верстатна, слюсарна, ковальська та зварювальна справи	108	2	3	56	20	36		52		3						залік
58	Технологія виробництва продукції тваринництва	72	1,3	2	34	14	20		38				2				залік
59	Монтаж та пусконаладжування машин і обладнання	108	2	3	48	24	24		60							4	залік
60	Інженерне діловодство	54	1	1,5	28	14		14	26			2					залік
	Всього	630	11,6	18	282	116	108	58	348	0	3	2	0	4	3	0	7
	<b>Разом за вибором студента</b>	<b>1044</b>	<b>18,9</b>	<b>29</b>	<b>446</b>	<b>200</b>	<b>144</b>	<b>102</b>	<b>598</b>	<b>0</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>2</b>	<b>9</b>	<b>5</b>	<b>2</b>	<b>7</b>
	<b>Всього за ОКР «Бакалавр»</b>	<b>6732</b>	<b>123</b>	<b>186</b>	<b>3160</b>	<b>1398</b>	<b>1136</b>	<b>626</b>	<b>3572</b>	<b>30</b>	<b>29</b>	<b>29</b>	<b>28</b>	<b>30</b>	<b>30</b>	<b>27</b>	<b>26</b>

В.о. декана факультету

\_\_\_\_\_ О. С. Пушка

Проректор з науково-педагогічної роботи

\_\_\_\_\_ А. Л. Бержанір

## ПЕРЕЛІК КРЕДИТНИХ МОДУЛІВ В НТУУ «КПІ»

Найменування кредитних модулів (дисциплін)	Код	Кредитів ECTS
<b>Модулі циклу соціально-гуманітарної підготовки</b>		
<b>Нормативні</b>		
Іноземна мова – 1	НГ-01/1	4
Іноземна мова – 2	НГ-01/2	4
Іноземна мова – 3. Професійного спрямування	НГ-01/3	4
Іноземна мова – 4. Професійного спрямування	НГ-01/4	2
Філософія	НГ-02	3
Психологія	НГ-03	2
Соціологія	НГ-04	2
Економічна теорія	НГ-05	3
Правознавство	НГ-06	2
Економіка та організація виробництва	НГ-07	3
<b>Модулі циклу природничо-наукової підготовки</b>		
<b>Нормативні</b>		
Вища математика – 1. Лінійна алгебра. Диф.числення	НФ-01/1	8
Вища математика – 2. Інтегральне числення	НФ-01/2	8
Вища математика – 3. Теорія ймовірностей	НФ-01/3	7
Загальна фізика – 1. Механіка. Теплота	НФ-02/1	6
Загальна фізика – 2. Електромагнетизм	НФ-02/2	6
Хімія	НФ-03	3
Інженерна та комп'ютерна графіка	НФ-04	6
Інформатика та обчислювальна техніка	НФ-05	8
Екологія	НФ-06	2
<b>Модулі циклу професійно-практичної підготовки</b>		
<b>Нормативні</b>		
Виробнича практика	НП-17	6
Переддипломна практика	НП-18	6
Дипломне проектування	НП-19	12

**Навчальний план Національного університету садівництва за спеціальністю «Експлуатація та ремонт машин і обладнання промислового виробництва»**

№	Назва предмета	Кількість годин	Кількість кредитів	Форма контролю
<b>Нормативні дисципліни</b>				
<b>Дисципліни гуманітарної та соціально-економічної підготовки</b>				
1	Іноземна мова за професійним спрямуванням	180	5	екзамен
2	Історія України	108	3	екзамен
3	Українська мова (за професійним спрямуванням)	108	3	екзамен
4	Історія української культури	72	2	екзамен
5	Філософія	108	3	екзамен
6	Фізична культура	216	6	залік
Всього		792	19	
<b>Дисципліни математичної та природничо-наукової підготовки</b>				
1	Вища математика	396	11	екзамен
2	Нарисна геометрія та комп'ютерна графіка	198	5,5	екзамен
3	Хімія	90	2,5	екзамен
4	Фізика	180	5	екзамен
5	Інженерна екологія	54	1,5	залік
6	Комп'ютери та комп'ютерні технології	108	3	екзамен
Всього		1026	28,5	
<b>Дисципліни професійної підготовки</b>				
1	Сільськогосподарські машини	288	8	екзамен
2	Трактори і автомобілі	252	7	екзамен
3	Механіка матеріалів і конструкцій	216	6	екзамен
4	Матеріалознавство і ТКМ	198	5,5	екзамен
5	Теоретична механіка	162	4,5	екзамен
6	Теплотехніка	108	3	екзамен
7	Електротехніка та електроніка	108	3	залік

8	Машини, обладнання та їх використання тваринництві	144	4	екзамен
9	Технологія виробництва с.г. продукції	108	3	екзамен
10	Машини і обладнання для переробки с.г. продукції	108	3	екзамен
11	Експлуатація машин і обладнання	108	3	екзамен
12	Електропривод і автоматизація	108	3	екзамен
13	Економіка аграрного виробництва	108	3	екзамен
14	Технічний сервіс в АПК	108	3	екзамен
15	Ремонт машин та обладнання	108	3	екзамен
16	Теорія механізмів і машин	108	3	екзамен
17	Деталі машин	108	3	екзамен
18	Підйомно-транспортні машини	72	2	екзамен
19	Паливо-мастильні та ін. експл. матеріали	72	2	залік
20	Гідравліка	108	3	залік
21	Основи охорони праці	54	1,5	екзамен
22	Безпека життєдіяльності	54	1,5	залік
		2808	78	
<b>Вибіркові дисципліни (за вибором навчального закладу)</b>				
<b>Дисципліни гуманітарної та соціально-економічної підготовки</b>				
1	Соціологія	54	1,5	залік
2	Економічна теорія	72	2	залік
3	Політологія	54	1,5	залік
<b>Дисципліни математичної та природничо-наукової підготовки</b>				
1	Теорія ймовірності та математична статистика	198	5,5	екзамен
2	Математичне моделювання	108	3	залік
<b>Дисципліни професійної підготовки</b>				
1	Основи фахової підготовки	54	1,5	залік
2	Гідропривід с.г. техніки	72	2	залік
3	Основи будівельної справи	90	2,5	залік
4	Система «Машина – поле»	108	3	залік
5	Надійність с.г. техніки	90	2	залік

6	Взаємозамінність, стандартизація та технічні вимірювання	108	3	екзамен
7	Менеджмент і маркетинг	90	2	залік
8	Технологія зберігання і переробки с.г. продукції	72	2	залік
9	Машиновикористання в рослинництві	108	3	екзамен
	Всього	1278	34,5	
<b>Дисципліни за вибором студента</b>				
<b>Дисципліни гуманітарної та соціально-економічної підготовки</b>				
1	Правознавство	54	1,5	залік
2	Психологія	54	1,5	залік
<b>Дисципліни математичної та природничо-наукової підготовки</b>				
1	Рослинництво	108	3	залік
2	Загальне землеробство	108	3	залік
3	Системи автоматизованого проектування	90	2	залік
<b>Дисципліни професійної підготовки</b>				
1	ПДР, безпека руху та основи керування мобільною технікою	216	6	залік
2	Цифрові системи керування	72	2	залік
3	Верстатна, слюсарна, ковальська та зварювальна справи	108	3	залік
4	Технологія виробництва продукції тваринництва	72	2	залік
5	Монтаж та пусконаладжування машин і обладнання	108	3	залік
6	Інженерне діловодство	54	1,5	залік
	Всього	1044	28,5	

Додаток підготовлений автором

## Додаток Р

### Анкета

#### для студентів, які навчаються у ВНЗ технічного профілю

**Шановний студенте!** Просимо дати відповіді на запитання анкети.

Відповіді будуть анонімними і використані для проведення порівняльного наукового дослідження, з метою охарактеризування рівня професійної соціалізації майбутніх фахівців технічного профілю.

Курс навчання \_\_\_\_\_

Назва ВНЗ \_\_\_\_\_ Дата \_\_\_\_\_

**1. Які мотиви спонукали Вас до вибору професії технічного профілю?**

- a. працювати інженером
- b. працювати в іншій технічній сфері
- c. сімейна традиція
- d. випадково

**2. Чому Ви обрали саме цей тип ВНЗ?**

- a. є престижним
- b. надає підготовку високого рівня
- c. зручна локалізація
- d. більшість майбутніх фахівців технічного профілю обирають саме

цей тип ВНЗ

**3. Бути фахівцями технічного профілю сьогодні це:**

- a. престижно
- b. необхідність через ринковий запит
- c. більше можливостей знайти роботу
- d. модно



**4. Якби у Вас питали пораду про вибір цього ВНЗ для підготовки до професії технічного профілю, чи порадили б Ви його?**

- a. так
- b. можливо
- c. ні

**5. Якби Ви мали шанс переобрати професію, чи змінили б Ви її:**

- a. ніколи
- b. можливо
- c. скоріше так
- d. звичайно так

**6. Чи достатнім є термін навчання у Вашому ВНЗ, щоб стати компетентним фахівцем технічного профілю?**

- a. звичайно так
- b. скоріше так
- c. можливо
- d. ні

**7. Чи вважаєте Ви, що будете компетентним фахівцем технічного профілю після підготовки у цьому ВНЗ?**

- a. звичайно так
- b. скоріше так
- c. можливо
- d. ні

**8. Чи достатньою для Вас є кількість занять з професійно-орієнтованих предметів, щоб добре оволодіти спеціальністю:**

- a. звичайно так
- b. скоріше так
- c. можливо
- d. ні

**9. Які, на Вашу думку, Ви отримуєте знання з професійно-орієнтованих предметів:**

- a. широкі
- b. відповідні
- c. вузькі
- d. не знаю

**10. Чи достатніми є терміни проходження практики, щоб закріпити фахові знання та осмислити суть професії?**

- a. звичайно так
- b. скоріше так
- c. можливо ні
- d. звичайно ні

**11. На Вашу думку, чи відповідатиме Ваша професійна підготовка міжнародному рівню?**

- a. звичайно так
- b. мабуть
- c. навряд чи
- d. ні

**12. Чи реалізується у Вашому ВНЗ міжнародний обмін студентами?**

- a. так
- b. ні
- c. не знаю

*Відповіді студентів*

*Вінницького національного аграрного університету (ВНАУ)*

№	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
a	10	12	4	10	12	14	14	10	9	11	14	8
b	6	8	11	13	8	6	8	11	12	9	7	–
c	2	3	10	2	3	5	3	3	2	5	4	17
d	7	2	–		2	–	–	1	2	–	–	

*Відповіді студентів Національного технічного університету «Київський політехнічний інститут» (НТУУ «КПІ»)*

№	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
a	15	16	2	16	8	10	16	10	6	8	10	15
b	5	8	17	7	12	15	6	15	16	14	15	4
c	1	–	6	2	3	–	3	–	–	3	–	6
d	4	1	–		2	–	–	–	3	–	–	

*Відповіді студентів*

*Уманського національного університету садівництва (УНУС)*

№	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
a	5	3	3	10	10	8	6	5	8	5	6	–
b	15	5	10	10	12	10	14	14	8	5	14	10
c	4	12	10	5	2	5	5	3	4	10	2	15
d	1	5	2		1	2	–	3	5	5	3	

*Відповіді студентів*

*Сумського національного аграрного університету (СНАУ)*

№	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
a	–	4	–	4	2	12	4	7	8	10	–	–
b	10	10	14	20	15	13	10	12	12	10	10	10
c	5	1	11	1	3	–	7	6	–	5	15	15
d	10	10	–		5	–	4	–	5	–	–	

## Мотиваційна компонента

### 1. Мотиви, які спонукали студентів

до вибору професії технічного профілю у ВНЗ України

	ВНАУ	НТУУ «КПІ»	УНУС	СНАУ	Всього	%
Працювати інженером	10	15	5	–	30	<u>30</u>
Працювати в іншій техн.сфері	6	5	15	10	36	<u>36</u>
Сімейна традиція	2	1	4	5	12	<u>12</u>
Випадково	7	4	1	10	22	<u>22</u>

### 2. Бути фахівцем технічного профілю сьогодні для українських студентів

	ВНАУ	НТУУ «КПІ»	УНУС	СНАУ	Всього	%
Престижно	4	2	3	–	9	<u>9</u>
Ринковий запит	11	17	10	14	52	<u>52</u>
Більше можливостей працевлаштування	10	6	10	11	37	<u>37</u>
Модно	–	–	2	–	2	<u>2</u>

### 3. Ставлення українських студентів до зміни професії, якби вони мали шанс

	ВНАУ	НТУУ «КПІ»	УНУС	СНАУ	Всього	%
Не змінив би	12	8	10	2	32	<u>32</u>
Можливо	8	12	12	15	47	<u>47</u>
Скоріше так	3	3	2	3	11	<u>11</u>
Звичайно так	2	2	1	5	10	<u>10</u>

## Інформаційна компонента

### 1. Поради українських студентів щодо вибору їхнього ВНЗ для підготовки фахівця технічного профілю

	<b>ВНАУ</b>	<b>НТУУ «КПІ»</b>	<b>УНУС</b>	<b>СНАУ</b>	<b>Всього</b>	<b>%</b>
Так	10	16	10	4	40	<u>40</u>
Можливо	13	7	10	20	50	<u>50</u>
Ні	2	2	5	1	10	<u>10</u>

### 2. Обґрунтування українськими студентами вибору саме їхнього ВНЗ для підготовки до професійної діяльності фахівця технічного профілю

	<b>ВНАУ</b>	<b>НТУУ «КПІ»</b>	<b>УНУС</b>	<b>СНАУ</b>	<b>Всього</b>	<b>%</b>
Престижний	12	16	3	4	35	<u>35</u>
Надає підготовку вис. рівня	8	8	5	10	31	<u>31</u>
Зручна локалізація	3	-	12	1	16	<u>16</u>
Більшість обирають саме цей ВНЗ	2	1	5	10	18	<u>18</u>

## Структурна компонента

### 1. Обґрунтування українськими студентами достатності терміну навчання у їхньому ВНЗ, щоб стати компетентним фахівцем технічного профілю

	<b>ВНАУ</b>	<b>НТУУ «КПІ»</b>	<b>УНУС</b>	<b>СНАУ</b>	<b>Всього</b>	<b>%</b>
Звичайно так	14	10	8	12	44	<u>44</u>
Скоріше так	6	15	10	13	44	<u>44</u>
Можливо	5	-	5	-	10	<u>10</u>
Ні	-	-	2	-	2	<u>2</u>

### Змістова компонента

1. Чи вважають українські студенти, що будуть компетентними фахівцями технічного профілю після підготовки у ВНЗ

	<b>ВНАУ</b>	<b>НТУУ «КПІ»</b>	<b>УНУС</b>	<b>СНАУ</b>	<b>Всього</b>	<b>%</b>
Звичайно так	14	16	6	4	40	<u>40</u>
Скоріше так	8	6	14	10	38	<u>38</u>
Можливо	3	3	5	7	18	<u>18</u>
Ні	–	–	–	4	4	<u>4</u>

2. Чи достатньою є кількість занять з професійно-орієнтованих предметів, щоб добре оволодіти спеціальністю?

	<b>ВНАУ</b>	<b>НТУУ «КПІ»</b>	<b>УНУС</b>	<b>СНАУ</b>	<b>Всього</b>	<b>%</b>
Звичайно так	10	10	5	7	32	<u>32</u>
Скоріше так	11	15	14	12	52	<u>52</u>
Можливо	3	–	3	6	12	<u>12</u>
Ні	1	–	3	–	4	<u>4</u>

3. Відношення українських студентів до знань, які вони отримують з професійно-орієнтованих предметів

	<b>ВНАУ</b>	<b>НТУУ «КПІ»</b>	<b>УНУС</b>	<b>СНАУ</b>	<b>Всього</b>	<b>%</b>
Широкі	9	6	8	8	31	<u>31</u>
Відповідні	12	16	8	12	48	<u>48</u>
Вузькі	2	–	4	–	6	<u>6</u>
Не знаю	2	3	5	5	15	<u>15</u>

4. Чи вважають українські студенти, що їхня професійна підготовка буде відповідати міжнародному рівню?

	<b>ВНАУ</b>	<b>НТУУ «КПІ»</b>	<b>УНУС</b>	<b>СНАУ</b>	<b>Всього</b>	<b>%</b>
Звичайно так	14	10	6	–	30	<u>30</u>
Мабуть	7	15	14	10	46	<u>46</u>
Навряд чи	4	–	2	15	21	<u>21</u>
Ні	–	–	3	–	3	<u>3</u>

### Практична компонента

1. Відповіді українських студентів щодо достатності терміну проходження практики

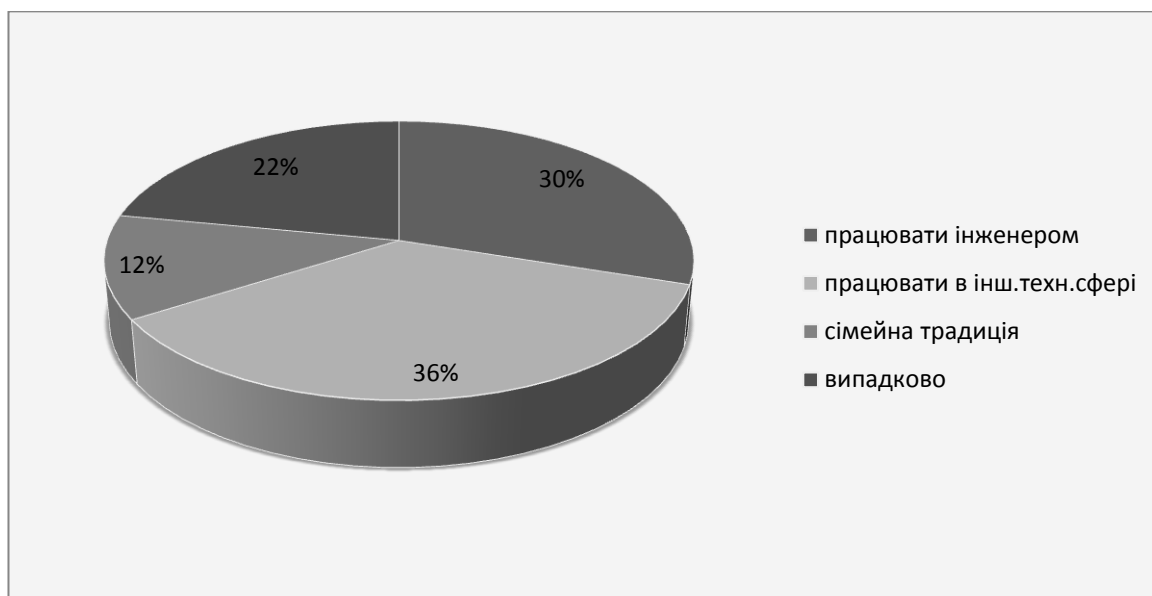
	<b>ВНАУ</b>	<b>НТУУ «КПІ»</b>	<b>УНУС</b>	<b>СНАУ</b>	<b>Всього</b>	<b>%</b>
Звичайно так	11	8	5	10	34	<u>34</u>
Скоріше так	9	14	5	10	38	<u>38</u>
Можливо ні	5	3	10	5	23	<u>23</u>
Звичайно ні	–	–	5	–	5	<u>5</u>

2. Чи реалізується у досліджуваних ВНЗ міжнародний обмін студентами?

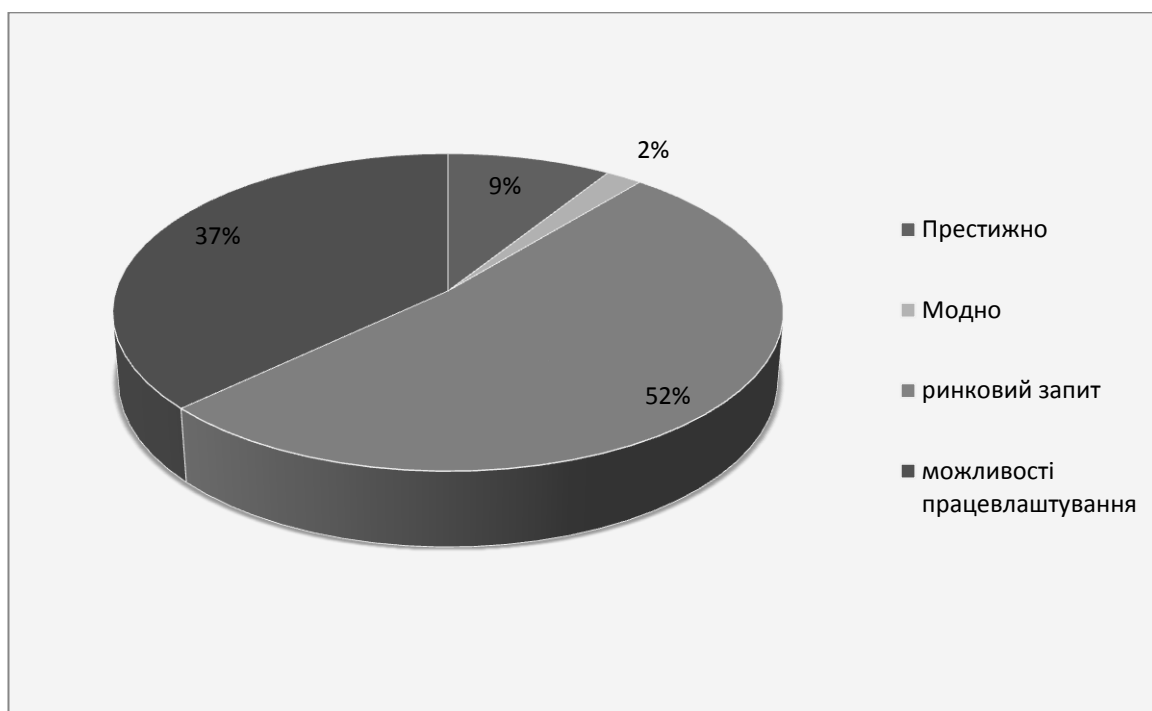
	<b>ВНАУ</b>	<b>НТУУ «КПІ»</b>	<b>УНУС</b>	<b>СНАУ</b>	<b>Всього</b>	<b>%</b>
Так	8	15	–	–	23	<u>23</u>
Ні	–	4	10	10	24	<u>24</u>
Не знаю	17	6	15	15	53	<u>53</u>

## Мотиваційна компонента

### 1. Мотиви, які спонукали студентів технічного профілю до вибору професії у ВНЗ України

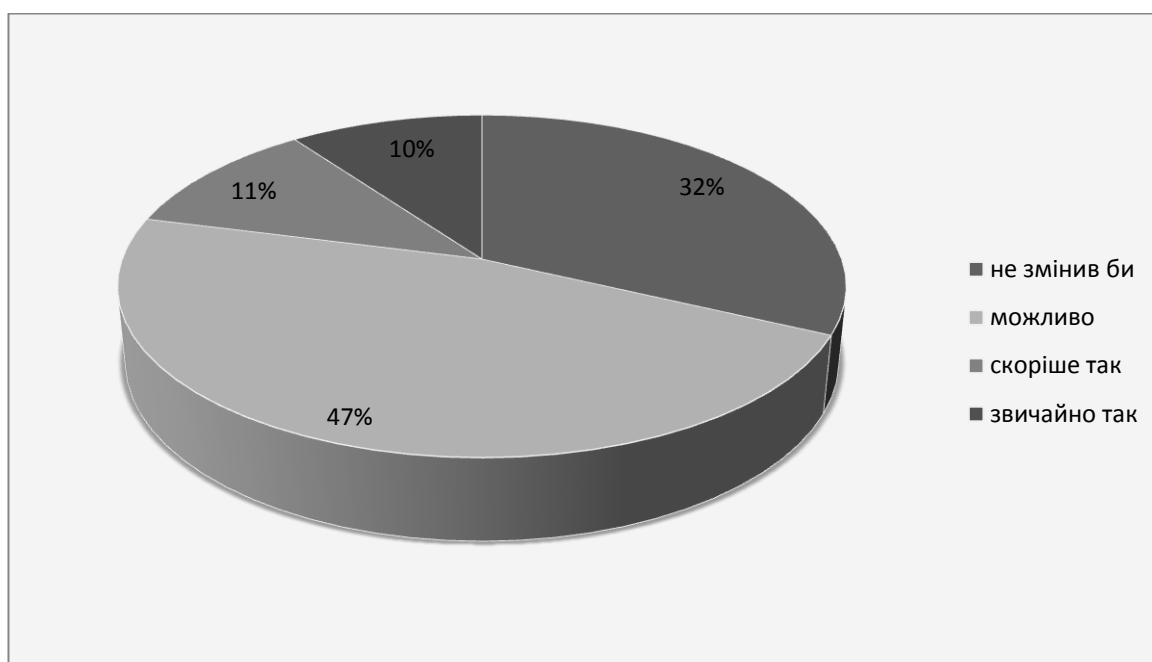


### 2. Бути фахівцем технічного профілю сьогодні для українських студентів



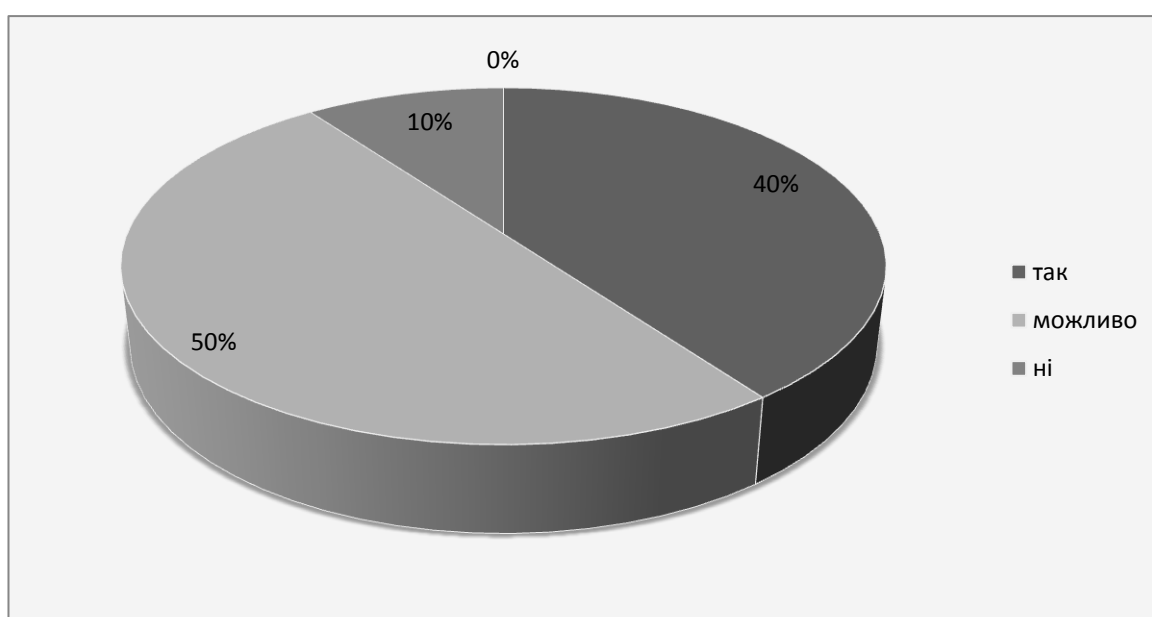


*3. Ставлення українських студентів до переобрання професії,  
якби вони мали шанс*

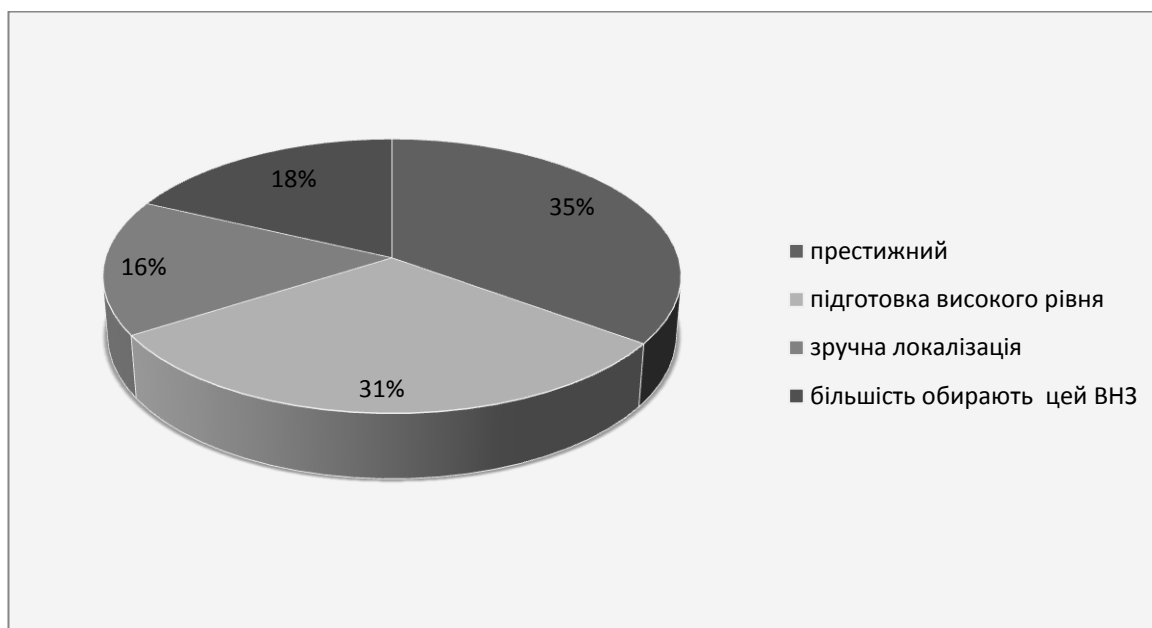


**Інформаційна компонента**

*1. Поради українських студентів щодо вибору їхнього ВНЗ для підготовки фахівців технічного профілю*

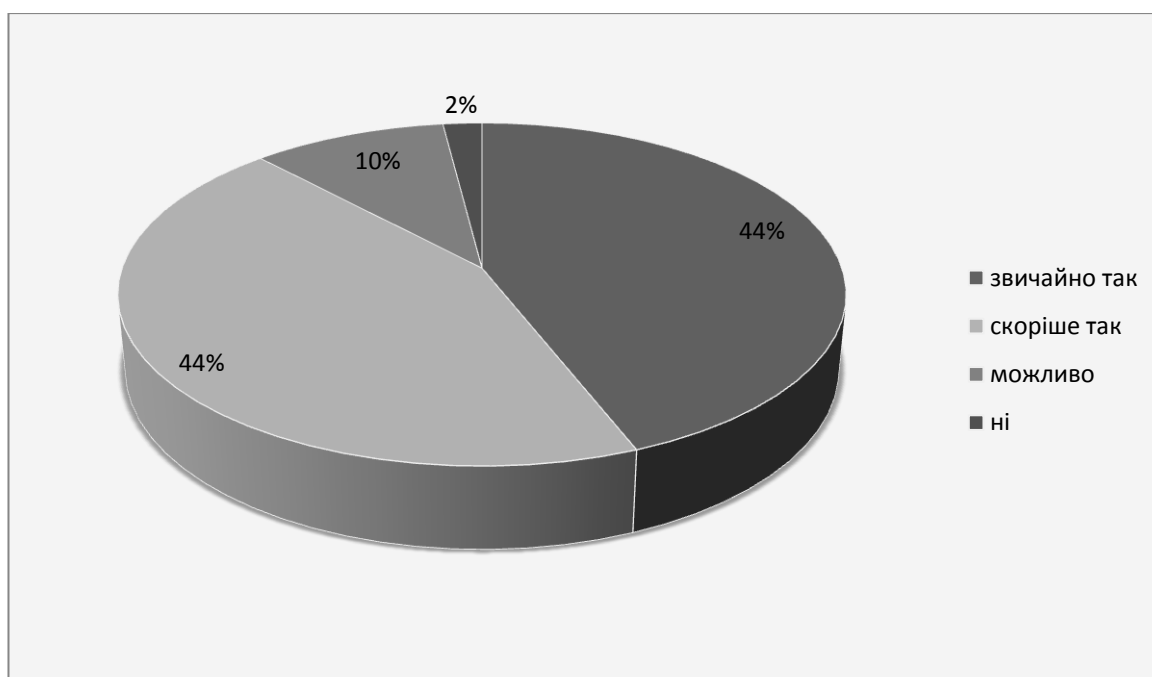


2. Обґрунтування українськими студентами вибору саме їхнього ВНЗ для підготовки фахівців технічного профілю



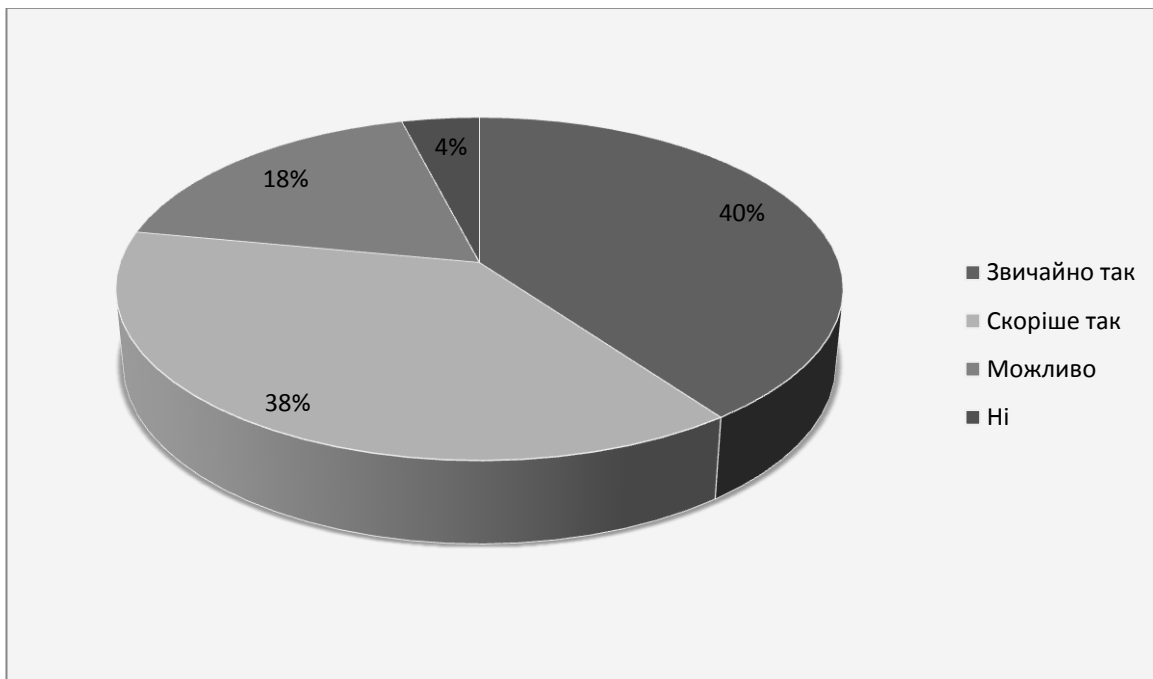
**Структурна компонента**

1. Обґрунтування українськими студентами достатності терміну навчання, щоб стати компетентним фахівцем технічного профілю

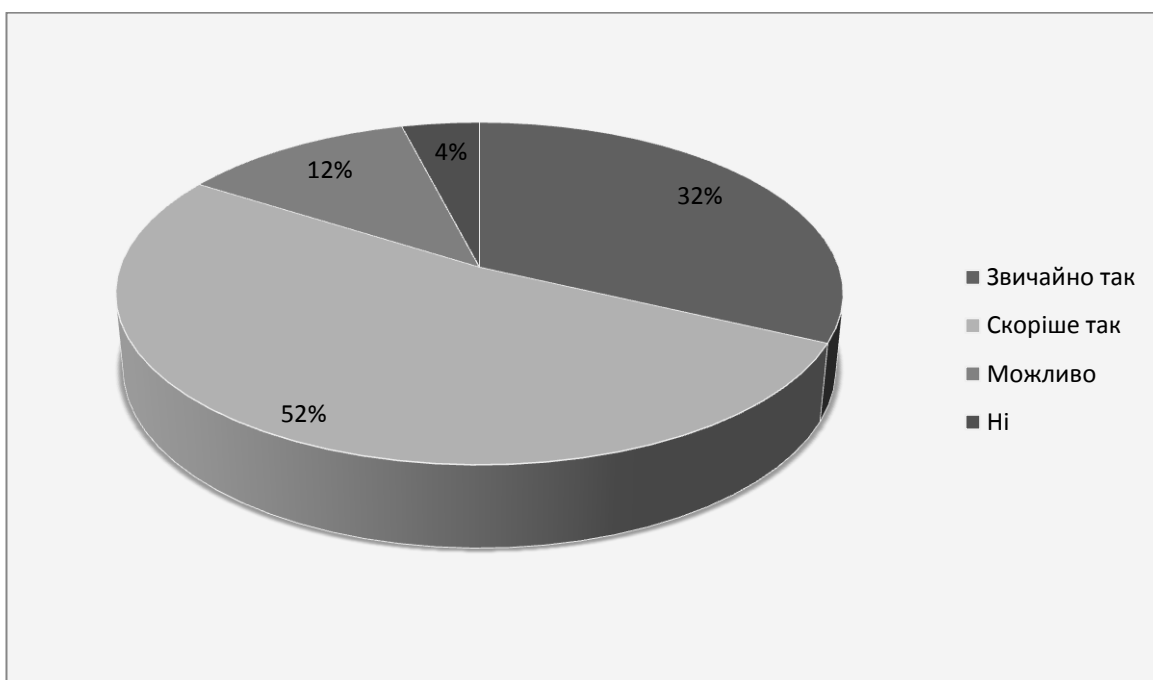


## Змістова компонента

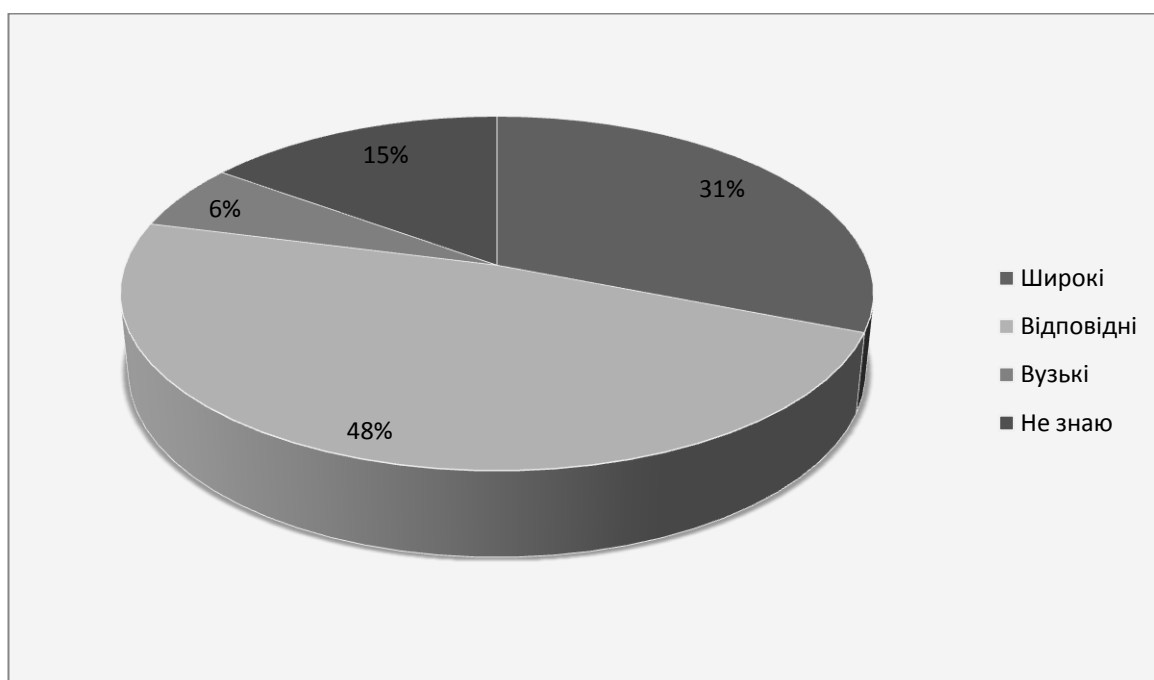
*1. Чи вважають українські студенти, що будуть компетентними фахівцями технічного профілю після підготовки у ВНЗ*



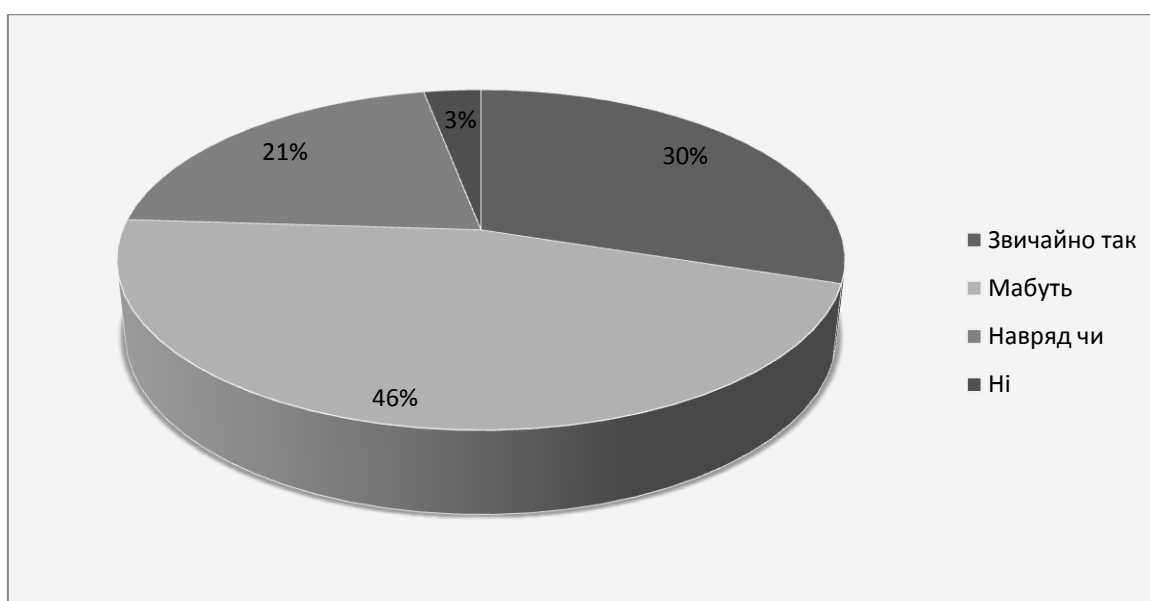
*2. Чи достатньою є кількість занять з професійно-орієнтованих предметів для українських студентів?*



3. Відношення українських студентів до знань, які вони отримують з професійно-орієнтованих предметів

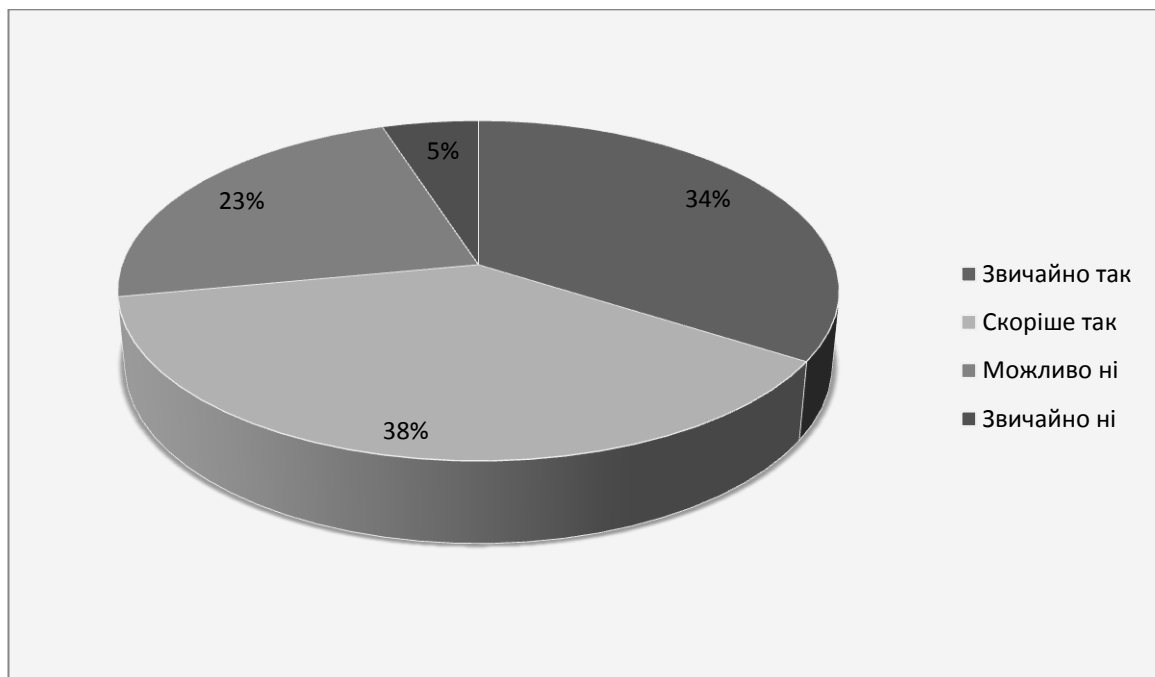


3. Чи вважають українські студенти, що їх професійна підготовка відповідатиме міжнародному рівню



## Практична компонента

### 1. *Відповіді українських студентів щодо достатності терміну проходження практики*



### 2. *Відповіді студентів щодо реалізації міжнародного обміну в їхніх ВНЗ*

