

ISSN 2411-3425

Інститут професійно-технічної освіти
Національної академії педагогічних наук України

ПРОФЕСІЙНА ОСВІТА: ПРОБЛЕМИ І ПЕРСПЕКТИВИ

Збірник наукових праць

Випуск 9

**Київ
2015**

Свідоцтво про державну реєстрацію друкованого засобу масової інформації
видано Міністерством юстиції України 24.12.2010 р.
Серія **КВ № 17380-6150Р**.

Засновники:
Інститут професійно-технічної освіти НАПН України

Збірник включено до Переліку наукових фахових видань України
Наказом Міністерства освіти і науки України від 10.10.2013 №1411

Друкується за рішенням Вченої ради ІПТО НАПН України (протокол №11 від 09.11.2015)

Редакційна колегія:

Радкевич В.О. – доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент НАПН України, директор ІПТО НАПН України (*голова редколегії*)

Якубов Ф.Я. – доктор технічних наук, професор, ректор РВУЗ «КІПУ» (*співголова редколегії*)

Абдулгасіс У.А. – доктор технічних наук, професор, декан інженерно-технологічного факультету РВУЗ «КІПУ»

Ельникова Г.В. – доктор педагогічних наук, професор, головний науковий співробітник лабораторії управління професійно-технічною освітою ІПТО НАПН України

Лозовецька В.Т. – доктор педагогічних наук, професор, головний науковий співробітник лабораторії професійної орієнтації і виховання ІПТО НАПН України

Лузан П.Г. – доктор педагогічних наук, професор, головний науковий співробітник лабораторії методик професійної освіти і навчання ІПТО НАПН України

Рашковська В.І. – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри образотворчого мистецтва РВУЗ «КІПУ»

Свистун В.І. – доктор педагогічних наук, доцент, завідувач лабораторії управління професійно-технічною освітою ІПТО НАПН України

Сейдаметова З.С. – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри інформаційно-комп'ютерних технологій РВУЗ «КІПУ»

Тархан Л.З. – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри технології і дизайну швейних виробів РВУЗ «КІПУ»

Михнюк М.І. – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри автомобільного транспорту та інженерних дисциплін РВУЗ «КІПУ» (*відповідальний секретар*)

Петренко Л.М. – доктор педагогічних наук, старший науковий співробітник, вчений секретар ІПТО НАПН України (*відповідальний секретар*)

Міжнародна редакційна колегія:

Батишев О.С. – доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент Російської академії освіти, м.Москва, Росія

Казимір Денек – доктор (хабілітований), професор (звичайний), член Комітету педагогічних наук Польської Академії наук, м.Познань, Польща

Лубіова Мартіна – доктор юриспруденції, доктор у галузі статистики, заступник директора Інституту прогнозування Академії наук Словаччини, м.Братислава, Словацька Республіка

П84 Професійна освіта: проблеми і перспективи/ІПТО НАПН України. – К.: ІПТО НАПН України, 2015. – Випуск 9. – 130 с.

ББК 74.6

У збірнику наукових праць представлено результати наукових досліджень з теоретичних і методологічних проблем професійної освіти і навчання.

Пропонується науковцям, науково-педагогічним і педагогічним працівникам ВНЗ, ПТНЗ, слухачам Інститутів післядипломної педагогічної освіти, докторантам, аспірантам.

Розділ 1

ТЕОРІЯ І МЕТОДОЛОГІЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ І НАВЧАННЯ

УДК 377.3:005.337.2:519.876.5:621

Айстраханов Д. Д.,

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ВПРОВАДЖЕННЯ МОДЕЛЕЙ ЗМІСТУ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ КВАЛІФІКОВАНИХ РОБІТНИКІВ МАШИНОБУДІВНОГО ПРОФІЛЮ

Постановка проблеми. Сучасне машинобудування країни являє собою розвинуту інфраструктуру, що налічує понад 10 000 підприємств різної форми власності та секторальної приналежності, продукція якої має забезпечувати ефективне функціонування вітчизняної економіки та гідно представляти її на світовому ринку. На даний час, на жаль, у динаміці розвитку галузі превалюють негативні тенденції, які мають як об'єктивний, так і суб'єктивний характер. Одна з них – нестача кваліфікованих робітничих кадрів для машинобудівних підприємств, про що свідчать дані Державної служби зайнятості та Державної служби статистики України. Професійно-технічна освіта і є тим ключовим елементом у підготовці робітничих кадрів, який запов'язаний своєчасно та в певній мірі вирішувати поставлені часом завдання.

Професійно-технічна освіта – це складова системи освіти України, вона є комплексом педагогічних та організаційно-управлінських заходів, спрямованих на забезпечення оволодіння громадянами знаннями, уміннями і навичками в обраній ними галузі професійної діяльності, на розвиток компетентності та професіоналізму, виховання загальної та професійної культури. У сучасних соціально-економічних умовах держава потребує цілісної системи безперервної професійної освіти, що відповідає національним інтересам і світовим тенденціям розвитку економіки, забезпечує підготовку кваліфікованих робітничих кадрів і молодших спеціалістів, спроможних навчатися впродовж життя, підвищувати рівень своєї кваліфікації, здобувати в разі потреби іншу професію. На вирішення цих завдань і спрямована діяльність працівників системи професійно-технічної освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Починаючи з 2004 року по 2014 рік, в Україні за спеціальністю 13.00.04. – «Теорія та методика професійної освіти» захищено понад 108 дисертаційних робіт, в описі яких присутні ключові слова: «зміст» «професійна підготовка», з них – 19 докторських робіт, з яких різним аспектам підготовки педагогів присвячено 12 робіт, фахівцям інших спеціальностей – 7 робіт, серед яких, з точки зору даного дослідження, варто виділити дослідження В. К. Федорченко (підготовка фахівців для сфери туризму) [1], А. П. Конох (професійна підготовка майбутніх фахівців зі спортивно-оздоровчого туризму у вищих навчальних закладах), М. М. Козяр (професійна підготовка особового складу підрозділів з надзвичайних ситуацій) [2], О. В. Матвієнко (підготовка спеціалістів з інформаційного забезпечення системи управління невиробничою сферою) [3], В. Г. Моторіної (професійна підготовка майбутніх учителів математики). Відмітимо також роботу Н. М. Собчак, присвячену дослідженню змісту та форми професійної підготовки соціальних працівників у системі неперервної освіти США та дослідження Н. В. Козак (дидактичні основи професійної підготовки майбутніх учителів у ФРН (друга половина XVIII – кінець XX ст.)).

На жаль, наукових праць, які б відображали результати дослідження моделювання змісту професійної підготовки кваліфікованих робітників машинобудівного профілю, в доступній базі даних нами не виявлено. Водночас аналіз цих та інших наукових праць, педагогічна практика засвідчує необхідність цілісного, системного, ґрунтового дослідження проблеми моделювання змісту професійної підготовки кваліфікованих робітників машинобудівного профілю.

Метою роботи є висвітлення математичної моделі змісту професійної підготовки кваліфікованих робітників машинобудівного профілю, розробленої на основі компетентнісного підходу, обґрунтування педагогічних умов її впровадження.

Виклад основного матеріалу. Провідною ідеєю роботи є положення про те, що одним із потужних засобів дослідження, створення, впровадження та застосування якісного змісту професійної підготовки майбутніх фахівців, зокрема професійно компетентних кваліфікованих робітників машинобудівного профілю як ядра та критерію ефективності функціонування системи професійно-технічної освіти, є його моделювання. Насамперед йдеться про формалізацію (схематизація і спрощення) в такий спосіб, який дозволяв би при цьому комплексно вимірювати та оцінювати систему професійної підготовки майбутніх фахівців, відстежувати ті характеристики, які відіграють роль визначальних у моделях системи професійно-технічної освіти та її елементів і підлягають вивченню, оцінюванню й управлінському впливу, що вимагає застосування сучасних досягнень різних галузей науки, зокрема математики, кібернетики та статистики.

Під змістом професійної підготовки кваліфікованих робітників машинобудівного профілю будемо розуміти педагогічно адаптовану систему засвоєння професійних і фахових знань, розвиток відповідних умінь і навичок, оволодіння досвідом практичної діяльності в професійній сфері, а також формування особистісних ціннісних орієнтацій та спрямованості на майбутню фахову діяльність.

Критерієм оцінювання якості змісту професійної підготовки є професійна компетентність майбутнього фахівця. Професійна компетентність кваліфікованого робітника машинобудівного профілю означатиме системну інтегративну поліфункціональну якість суб'єкта професійної діяльності, яка складається зі сукупності структурних компонентів (ціннісно-мотиваційний, професійно важливі якості, професійний, фаховий, технологічний, технічний, діяльнісний і суб'єктний) й проявляється в розвитку здатності випускника на рівні певного стандарту відповідати вимогам обраної професії на підприємствах машинобудівного профілю та успішно реалізовувати свої посадові обов'язки.

Статичну модель професійної компетентності можна представити у вигляді лінійного рівняння:

$$K = \sum_{i=1}^n a_i x_i,$$

де a_i – коефіцієнти лінійного рівняння (вагові коефіцієнти значущості елемента).

Структурні моделі Державного стандарту професійно-технічної освіти певної спеціальності, змісту професійної підготовки, професійної компетентності кваліфікованих робітників машинобудівного профілю складаються з взаємопов'язаних компонентів, які можна розглядати як деякі множини певних елементів.

Зважаємо, що $\{D\}$ – зважена множина елементів, які описують професійну компетентність кваліфікованих робітників машинобудівного профілю на основі професійного стандарту. Так, до рівня компетенції та умов зайнятості, які є основою створення професійних стандартів, бази моделювання професійної компетентності, поділяються на 11 груп: 1) необхідні знання; 2) необхідні навички; 3) необхідні здібності; 4) виробнича діяльність; 5) умови праці; 6) необхідна кваліфікація; 7) освітній рівень; 8) професійні інтереси; 9) очікування від роботи; 10) вимоги до працівника; 11) суміжні та подібні заняття.

$\{E\}$ – множина елементів, які описують професійну компетентність кваліфікованих робітників машинобудівного профілю відповідно до результатів педагогічного процесу на основі змісту освіти для певної професії (предмети розділів навчального плану).

$\{C\}$ – множина елементів, які описують професійну компетентність майбутнього фахівця на основі його обстеження (ціннісно-мотиваційний, професійно важливі якості, професійний, фаховий, технологічний, технічний, діяльнісний та суб'єктний компоненти). Кількість елементів у множинах може бути різною.

Моделлю змісту професійної підготовки кваліфікованих робітників машинобудівного профілю називається система упорядкованих, зважених зв'язків між множинами $\{D\}$, $\{E\}$, $\{C\}$ та навколишнім середовищем через результуючий, відповідний кожній множині,

показник професійної компетентності K , яка однозначно описує мету, процес та результат професійної підготовки кваліфікованих робітників машинобудівного профілю. Графічним представленням моделі є зважений, орієнтований граф. Для певної професії та кваліфікації вершини графа (елементи множин) мають конкретне змістовне наповнення, тому отримується множина моделей. Ребра графа зважуються значеннями часу та вартості переходу від однієї вершини графа до іншої. Аналітично модель змісту професійної підготовки кваліфікованих робітників машинобудівного профілю являє собою систему лінійних алгебраїчних рівнянь:

$$K1 = \sum_{i=1}^n a_i d_i$$

$$K2 = \sum_{i=1}^n \beta_i e_i$$

$$K3 = \sum_{i=1}^n \mu_i c_i$$

де a_i , β_i , μ_i – вагові коефіцієнти значущості елемента в професійній компетентності кваліфікованого робітника машинобудівного профілю.

Аналіз психолого-педагогічної літератури з проблем застосування інноваційних педагогічних технологій у навчальному процесі, характеристика суті й змісту нових технологій, результати реальної практики дали підставу визначити педагогічні умови ефективного використання моделей змісту професійної підготовки кваліфікованих робітників машинобудівного профілю.

Першою з таких умов ефективного застосування моделей змісту професійної підготовки кваліфікованих робітників машинобудівного профілю у науково-дослідній діяльності, освітянському менеджменті та навчальному процесі нами визначено створення інноваційного модельного середовища. Під модельним інноваційним середовищем розуміємо таке інформаційне середовище, яке будується на принципах кооперації розробників професійних стандартів, управлінців професійно-технічної освіти, розробників навчально-методичних матеріалів, педагогів-дослідників як рівноправної їх взаємодії у невеликих групах, що об'єднуються для вирішення загального завдання й спільними зусиллями досягають взаємної згоди. У контексті нашого дослідження ми орієнтувалися на наступні принципи застосування нових технологій навчання: 1) орієнтація на співробітництво; 2) розвиток особистісного потенціалу; 3) єдність теорії і практики; 4) принцип активності, що спонукає особистість до активної позиції у навчанні [4, с. 23]. Спираючись на щойно означені принципи застосування моделей змісту професійної підготовки кваліфікованих робітників машинобудівного профілю, ми дійшли висновку, що найбільш оптимальним у моделюванні змісту професійної підготовки кваліфікованих робітників машинобудівного профілю є використання форм та методів кооперативної діяльності. Саме кооперативна організація науково-проектної діяльності є базою для застосування нових технологій і спрямована на виховання особистості, здатної навчатися й удосконалюватися, співпрацювати на рівних одна з одною. Це зумовлено потребою у зміні характеру організації науково-проектної діяльності при моделюванні змісту професійної підготовки кваліфікованих робітників машинобудівного профілю. На практиці реалізація моделювання змісту професійної підготовки кваліфікованих робітників машинобудівного профілю можлива тільки фахівцем-математиком, при цьому важливо, який математик буде його здійснювати: «чистий» чи «прикладний», від цього значною мірою залежить результат моделювання. Тому при моделюванні побудову математичної моделі бажано виконати один раз і назавжди, аби дану методологію моделювання та побудовані моделі можуть використовувати в своїх дослідженнях широке коло науковців – представників різних дисциплін, зокрема педагоги. Слід наголосити, що експериментальна перевірка та впровадження моделей потребують зусиль колективу науковців-педагогів та практиків-педагогів, таких, які працюють в Інституті професійно-технічної освіти Національної академії педагогічних наук України.

Друга педагогічна умова ефективного застосування моделей змісту професійної підготовки кваліфікованих робітників машинобудівного профілю – розвиток технологічної компетентності педагогів-дослідників. Під технологічною компетентністю ми розуміємо процес поглибленого ознайомлення педагогів-дослідників з науковими основами різноманітних інноваційних технологій моделювання, а саме: математичних, розвиток спеціальних практичних навичок та вмінь використовувати дані технології, формування певних психологічних і моральних якостей, необхідних для роботи в інноваційному модельному середовищі. До істотних характеристик технологічної компетентності ми включаємо: поглиблене знання різних технологій моделювання; постійне поновлення знань даної проблеми для успішного розв'язання професійних завдань [4, с. 58].

Третя педагогічна умова ефективного застосування моделей змісту професійної підготовки кваліфікованих робітників машинобудівного профілю нами визначена як розвиток пізнавальної активності науковця-педагога.

В ході аналітико-синтезуючої дослідницької роботи ми прийшли висновку, що для ефективного застосування технологій моделювання змісту професійної підготовки кваліфікованих робітників машинобудівного профілю в ході його проектування необхідно розвивати пізнавальну активність у користувачів моделей, високий рівень якої, на нашу думку, впливає на формування інтересу до моделювання, озброює науковців-педагогів прийомami розумової діяльності з мобілізації та накопичення знань для вирішення проблем моделювання та проектування змісту професійної підготовки кваліфікованих робітників машинобудівного профілю, розвиває ініціативу у творчому пізнанні.

Враховуючи ідею розвитку пізнавальної активності, формування пізнавальної самостійності особистості у навчанні, нами виділено три типи впровадження моделей змісту професійної підготовки кваліфікованих робітників машинобудівного профілю: 1) інформаційно-повідомлюючий; 2) пояснювально-ілюстративний; 3) проблемно-дослідницький: моделювання не самоціль, а потужний інструмент перетворення дійсності. Фактично, саме цей тип впровадження є сходженням від математичних абстракцій до насущних проблем педагогіки взагалі і проблем формування професійної компетентності кваліфікованих робітників машинобудівного профілю зокрема. Вважаємо, що кожен показник сформованості з обраних структурних компонент професійної компетентності кваліфікованих робітників машинобудівного профілю є результатом впливу дії певної педагогічної системи або її елементів, дій педагогів та інших працівників на випускника ПТНЗ машинобудівного профілю взагалі і на його професійну компетентність зокрема. Завдання полягає в дослідженні та вдосконаленні на основі модельних рішень (здійснюється перехід від нормалізованих розрахованих значень показників сформованості до «реальних» шкал їх виміру) механізмів, ланцюжків дій, процесів, технологій, дидактики тощо з формування професійної компетентності кваліфікованих робітників машинобудівного профілю.

На сучасному етапі розвитку професійно-технічної освіти необхідно активно запроваджувати саме третій тип впровадження моделей змісту професійної підготовки кваліфікованих робітників машинобудівного профілю – проблемно-дослідницький, основу якого становлять ідеї проблемності навчання, управління творчою самостійною роботою науковців-педагогів, їхня самоосвіта [5, с. 48]. Адже в основу проблемності навчання покладені мотиви інтелектуального спонукання, індивідуальний пошук науковця-педагога, який, долаючи пізнавальні труднощі, стає у позицію дослідника, творця.

Відмітимо, що шляхи розвитку і модернізації освітнього процесу наступні:

- зміна цілей освіти в напрямі формування і розвитку здібностей до самостійного пошуку, збору, аналізу й представлення інформації, вирішенню нестандартних творчих задач, моделюванню та проектуванню предметів і явищ навколишньої дійсності;

- впровадження проектних форм і моделей навчального процесу, що передбачають активну інтелектуально-практичну діяльність учнів, самостійне осмислення цілей своєї роботи та планування шляхів їхнього досягнення, групову й комунікативну діяльність, нову роль учителя як консультанта і партнера;

- оновлення змісту освіти, підвищення ролі сучасних фундаментальних знань та вмінь міждисциплінарного характеру, збільшення ступеня інтегрованості різних навчальних предметів і дисциплін.

Висновок. Розроблені методологічні та теоретичні засади моделювання змісту професійної підготовки кваліфікованих робітників машинобудівного профілю сприятимуть підвищенню вірогідності та ефективності наукових досліджень, покращенню організації навчально-виховного процесу та навчання, що забезпечить якісне формування професійної компетентності майбутніх фахівців у довгостроковій перспективі, оскільки вона є системою «зі запізненням» (інерційною системою), що прогнозовано вимагає застосування лагових моделей. Побудовані моделі на базі різних математичних об'єктів у подальшому не виключають можливість відмінних їх інтерпретацій і розроблення на цій основі різних (в певному розумінні) технологій реалізації модельних рішень.

Література

1. Федорченко В. К. Теоретичні та методичні засади підготовки фахівців для сфери туризму: Автореф. дис... д-ра пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / В. К. Федорченко. – К., 2004. – 43 с.
2. Козяр М. М. Теоретичні та методичні засади професійної підготовки особового складу підрозділів з надзвичайних ситуацій: Автореф. дис... д-ра пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / М. М. Козяр. – К., 2005. – 41 с.
3. Матвієнко О. В. Теорія і практика підготовки спеціалістів з інформаційного забезпечення системи управління невиробничою сферою: Автореф. дис... д-ра пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / О. В. Матвієнко. – К., 2005. – 40 с.
4. Шалашова М. М. Комплексная оценка компетентности будущих педагогов / М. М. Шалашова // Педагогика. – 2008. – № 7. – С. 54–59.
5. Матюшкин А. М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении / А. М. Матюшин. – М.: Просвещение, 1972. – 287 с.

У роботі викладено моделі змісту професійної підготовки кваліфікованих робітників машинобудівного профілю на базі математичної моделі професійної компетентності майбутніх фахівців та розкрито педагогічні умови впровадження цих моделей, а саме: створення інноваційного модельного середовища, розвиток технологічної компетентності педагогів-дослідників, розвиток пізнавальної активності науковця-педагога, які сприятимуть підвищенню вірогідності та ефективності наукових досліджень, покращенню організації навчально-виховного процесу та навчання, що забезпечить якісне формування професійної компетентності майбутніх фахівців.

Ключові слова: професійна підготовка, професійна компетентність, модель, педагогічні умови.

Айстраханов Д. Д. Педагогические условия внедрения модели содержания профессиональной подготовки квалифицированных рабочих машиностроительного профиля.

В работе изложены модели содержания профессиональной подготовки квалифицированных рабочих машиностроительного профиля на базе математической модели профессиональной компетентности будущих специалистов и раскрыто педагогические условия внедрения этих моделей, а именно: создание инновационной модельной среды, развитие технологической компетентности педагогов-исследователей, развитие познавательной активности ученого-педагога, способствующие повышению достоверности и эффективности научных исследований, улучшению организации учебно-воспитательного процесса и обучения, обеспечивающие качественное формирование профессиональной компетентности будущих специалистов.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, профессиональная компетентность, модель, педагогические условия.

Aystrahanov D. D. Pedagogical terms and conditions introduction model content professional preparation skilled workers for machine building.

The paper describes the content model of vocational training of skilled workers for machine building on the basis of a mathematical model of professional competence of future specialists and revealed pedagogical conditions of introduction of these models, namely the creation of an innovative model environment, the development of technological competence of teachers and researchers, the development of cognitive activity of scientists and educators that improve reliability and efficiency of scientific research, improve the organization of the educational process and training to ensure high-quality formation of professional competence of future professionals.

Keywords: training, professional competence, model, pedagogical conditions.

ОСОБЛИВОСТІ ПЕДАГОГІЧНОГО ПРОЦЕСУ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ДИЗАЙНЕРІВ ДО РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ КАР'ЄРИ

Постановка проблеми. Сучасний розвиток дизайну характеризується перенесенням акцентів з проектного моделювання, з конструктивного пафосу на гносеологічний потенціали проектного мислення, аналіз, рефлексію цілей, методів, прийомів проектної творчості. За такого підходу виникає потреба у принципово нових методологічних засадах професійної підготовки, що уможливило б формування багатогранної гармонійно розвиненої особистості майбутнього дизайнера, зорієнтованого на самовдосконалення, самореалізацію, досягнення кар'єрного успіху, з високим рівнем кар'єрної орієнтації, професійної компетентності, конкурентоспроможності та мобільності.

Підготовка майбутніх дизайнерів до розвитку професійної кар'єри має ґрунтуватися на принципах, що забезпечують нестандартний підхід до навчання, повноту й високу якість предметних знань, формування здатності до професійної адаптації на основі міждисциплінарних зв'язків різних навчальних дисциплін, що сприятиме скороченню терміну професійного становлення. При цьому змісту професійної підготовки майбутніх дизайнерів слід надавати самоорганізуючого, творчого характеру, оскільки цей відкриває можливість побудови постмодерністської парадигми децентристського педагогічного процесу. За таких умов педагогічний процес постає як відкрита, темпоральна, індетерміністична, плюралістична, емерджентна структура, що утворює освітнє середовище вільного розвитку особистості. А отже, проблема оновлення змісту, методів, форм навчання з орієнтацією на кар'єрний розвиток, з урахуванням чинників відкритості, не лінійності, динамізму, креативності, набуває актуальності у сучасній професійній педагогіці майбутніх дизайнерів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Науковці вважають, що професійну кар'єру як траєкторію свого руху створює сама особистість, і важливо підготувати майбутніх фахівців до її успішної реалізації, навчити об'єктивності самооцінки індивідуальних навичок, ділових якостей, правильності визначення цілей кар'єри. Зокрема проблему професійної кар'єри досліджували М. Міропольська [6], Р. Калениченко [4], Ф. Арсланов [1]; формування готовності майбутніх фахівців до реалізації професійної кар'єри висвітлено в працях А. Борисюка [2], А. Крицкого [5], Д. Закатнова [3], Я. Чернишева [7].

Мета статті – проаналізувати особливості педагогічного процесу підготовки майбутніх дизайнерів до розвитку кар'єри.

Виклад основного матеріалу. Організація педагогічного процесу підготовки дизайнерів до розвитку кар'єри потребує створення цілісної, самокерованої системи, що спрямовується на формування кар'єроорієнтованих фахівців шляхом активізації їхньої навчально-пізнавальної діяльності. Основними функціями такої системи є ознайомлення з можливостями реалізації кар'єри у сфері дизайну як в Україні, так і в інших країнах світу; ціннісна орієнтація, що сприяє формуванню системи позитивних кар'єрних орієнтацій, кар'єрної зрілості, адекватних кар'єрних домагань, кар'єрної компетентності; креативність щодо розвитку пізнавальної активності та кар'єрного потенціалу особистості; можливості розробки стратегій дизайнерської кар'єри з збереженням індивідуальності професійного стилю кожної особистості; соціальна адаптація.

Як свідчить практика, гармонійний професійний розвиток особистості майбутнього дизайнера можливий при умові створення відповідного освітнього середовища. Освітнє середовище розглядається як зона безпосередньої активності особистості та як зона її найближчого розвитку. Основними завданнями освітнього середовища у процесі підготовки є формування готовності майбутнього дизайнера до розвитку кар'єри, розкриття його творчого потенціалу для кар'єрної самореалізації, забезпечення свободи вибору кар'єрного шляху.

Освітнє середовище педагогічного процесу підготовки майбутніх дизайнерів до розвитку кар'єри має свої характеристики. Зокрема у такому середовищі мають застосовуватися технології професійної реальності, що ґрунтуються на активній участі майбутніх дизайнерів у реалізації творчих, соціальних та екологічних дизайн-проектів разом із громадськими та міжнародними організаціями. Мають бути розроблені стратегії заохочення майбутніх дизайнерів до дослідницької діяльності, участі у міжнародних проектах, здійснюватися стажування та міжнародний обмін студентами. Саме в рамках такого освітнього середовища можливий безперервний саморозвиток і кар'єрна самореалізація активної і творчої особистості.

Успішність підготовки майбутніх дизайнерів до розвитку кар'єри забезпечується системою психолого-педагогічних умов і впливів, що уможливить повноцінний розвиток кар'єрного потенціалу особистості за рахунок формування психологічної готовності до цього процесу. Таким фактором впливу є психолого-педагогічний супровід підготовки майбутніх дизайнерів до розвитку кар'єри. Психолого-педагогічний супровід розвитку кар'єри повинен сприяти послідовному розгортанню відповідних сторін суб'єктності майбутнього фахівця, а саме: інтернальності, незалежності, здатності до самовизначення, продуктивності у кар'єрному розвитку. Основна мета психолого-педагогічного супроводу полягає у педагогічно-психологічному забезпеченні процесу формування готовності майбутніх дизайнерів до розвитку професійної кар'єри через підвищення ефективності навчальної діяльності, професійне сприяння саморозвиткові особистості, психологічне діагностування, проведення педагогічно-психологічної корекції.

Психолого-педагогічний супровід майбутніх дизайнерів у підготовці до вибору професійної кар'єри виконує ряд функцій, які поділяються на дві групи: перша група – цільові функції, що відбивають зміст педагогічних завдань; друга група – інструментальні функції, які забезпечують технологізацію цього процесу. До групи цільових функцій відносяться функції розвитку особистості, зокрема: інтелектуальна, мотиваційна, емоційна, волева, саморегуляційна, предметно-практична, екзистенціальна. Завданнями цільових функцій є: розвиток самосвідомості та формування кар'єрного ресурсу майбутніх дизайнерів. До інструментальних функцій слід віднести діагностичну, комунікативну, прогностичну і організаторську. Завданнями інструментальних функцій є: контроль динаміки рівня готовності майбутніх дизайнерів до розвитку кар'єри та пошук оптимальних напрямів формування такої готовності.

За такого підходу у змісті психолого-педагогічного супроводу доцільно виокремити педагогічну та психологічну складову цього процесу. Найефективнішим в організації педагогічної складової психолого-педагогічного супроводу є психологічна просвіта, проблематизація освітнього змісту підготовки майбутніх дизайнерів до розвитку кар'єри та використання інтерактивних методів навчання.

Так, психологічна просвіта відіграє важливу роль у розвитку готовності майбутніх дизайнерів до розвитку професійної кар'єри. Адже оволодіння психологічними знаннями стимулює пізнавальну і самооцінювальну діяльність майбутніх фахівців, сприяє кращому осмисленню власної поведінки та її причин. Психологічна просвіта у процесі професійної підготовки з розвитку кар'єри буде осмисленою, якщо будуватиметься не на абстракціях для запам'ятовування, а на образному розумінні психологічних реальностей. За такого підходу в зміст підготовки майбутніх дизайнерів мають бути включені дисципліни з розширення психологічної основи професійної діяльності, застосовуватися такі форми і прийоми роботи, що дають можливість студенту отримати максимум інформації про кар'єрний успіх у сфері дизайну, стимулюють пізнавальну активність щодо самопізнання себе як суб'єкта праці, формують вміння накопичувати, аналізувати й узагальнювати кар'єрний досвід з метою самокорекції та самовиховання. За таких умов психологічна просвіта сприятиме систематичному, цілеспрямованому врахуванню психологічних особливостей майбутнього фахівця у побудові кар'єри, дослідженню психологічних умов майбутньої професійної діяльності, формуванню психологічної готовності до кар'єрної діяльності, що

передбачає наявність необхідних психологічних характеристик, професійно важливих якостей, відповідного рівня позитивної мотивації; розвитку психологічної придатності до кар'єрної діяльності.

Поряд з психологічною просвітою у професійній підготовці з розвитку кар'єри важливим є проблематизація освітнього змісту, що є засобом формування основ самоорганізації студента за умови представлення логіки суперечливого наукового пізнання. Зміст навчальних предметів у професійній підготовці повинен бути представлений не лише як матеріал, що обґрунтовує необхідність того чи іншого ставлення до фактів, але і як матеріал, що містить контекст відкриття та передбачає можливість пізнавальної ініціативи. Саме за такого підходу зміст навчальних знань буде спрямований на формування основ самоорганізації, саморозвитку та кар'єрного становлення майбутнього фахівця. Крім того, проблематика освітнього змісту, способи вирішення, інтерпретації, пошук смислу одержаного результату сприяє активізації процесів самосвідомості майбутніх фахівців, підвищенню рівня їхньої рефлексивності, активності, усвідомленості розвитку кар'єри у сфері дизайну.

Для ефективної організації педагогічного процесу підготовки дизайнерів до розвитку кар'єри важливими є використання і акмеологічних технологій, де об'єктом технологізації стають особистісні зони професійного розвитку майбутнього фахівця, способи й засоби його професійного становлення. Основне завдання акмеологічних технологій полягає у формуванні кар'єроорієнтованої свідомості, затребуваної необхідності саморозвитку, здатності до самореалізації майбутніх дизайнерів у кар'єрній діяльності. До акмеологічних технологій можна віднести технології ігromodelювання, метод проектів, консультування, тренінгові технології, технології розвивального навчання, технології особистісно зорієнтованого навчання.

Впровадження акмеологічних технологій в педагогічний процес підготовки дизайнерів до розвитку кар'єри уможливорює розвиток такого напрямку кар'єрного становлення майбутнього фахівця, як «мої можливості – це синтез здібностей». Ця концепція ґрунтується на припущенні, що здібність до одного виду діяльності складається зі спроможностей до інших видів. Згідно цього розвиток кожної здібності має бути одночасно і задачею розвитку «побічних» здібностей. За такого підходу, щоб сформувати кар'єроорієнтованого фахівця, необхідно крім професійної підготовки розвивати особистість взагалі. Майбутній дизайнер має бути різнобічно розвинутою, освіченою особистістю, оскільки фахові, суто професійні знання, не дозволять йому стати сучасним професіоналом, досягнути кар'єрного успіху в дизайнерській діяльності. Система педагогічного процесу підготовки дизайнерів до розвитку кар'єри повинна, перш за все, забезпечувати розвиток особистості, а вже особистість стає носієм професійних знань.

Реалізація психологічної складової психолого-педагогічного супроводу відбувається через здійснення діагностики готовності майбутніх дизайнера до розвитку кар'єри та проведення психолого-педагогічної корекції тих, які виявилися не готовими. Для цього використовується психолого-педагогічна діагностика, моніторинг особистісного професійного розвитку, вивчення освітньої ситуації та визначення її основних напрямів, педагогічна експертиза педагогічних інновацій, методів і методик, соціально-психологічна корекція розвитку майбутніх фахівців у навчально-виховному процесі, соціальна реабілітація тих, хто перебуває у кризовій життєвій ситуації.

Психолого-педагогічна діагностика та комплексний аналіз готовності майбутніх дизайнерів до розвитку професійної кар'єри як психологічна складова психолого-педагогічного супроводу передбачає вирішення наступних завдань: діагностика психологічного, соціального та кар'єрного розвитку студентів; системно-динамічний аналіз розвитку особистості на основі кількісного аналізу зовнішніх та внутрішніх факторів впливу, визначення рівня актуального розвитку особистості; первинне прогнозування, проектування та якісно-описовий аналіз особистості майбутнього дизайнера.

За результатами такого діагностування можливе виявлення специфічних якостей, що професійно важливі для розвитку кар'єри, особливостей професійної поведінки; уточнення початкової ситуації професійного розвитку; визначення ступеня розвитку або деформації професійно важливих властивостей і якостей, обумовлених, перш за все, включенням майбутнього дизайнера в різні соціальні зв'язки (соціальні установки, позиції, процеси адаптації та соціалізації, комунікативні здібності, психологічна сумісність); побудова кар'єроорієнтованого «професійного портрета».

Ефективність процесу діагностування готовності до розвитку професійної кар'єри забезпечується використанням декількох видів методик, зокрема: психологічної, педагогічної, соціальної, соціально-педагогічної. Так, психологічна діагностика є вимірюванням індивідуально-психологічних властивостей особистості, що піддаються психологічному аналізу. Її метою є встановлення психологічного діагнозу як висновку про актуальний стан психологічних особливостей особистості та прогнозу їх подальшого розвитку. Педагогічна діагностика – це вивчення особистості з метою забезпечення індивідуального і диференційованого підходу до процесу навчання з більш ефективною реалізацією його основних функцій. Педагогічна діагностика оцінює фахівця в порівнянні з певними професійними нормами і еталонами. Соціальна діагностика – це комплексний процес виявлення і вивчення причинно-наслідкових зв'язків і взаємин. Концентруючи роботу навколо професійно зростаючої особистості та її соціального оточення, можливо використовувати дані соціальної діагностики про проблеми майбутніх дизайнерів у соціальній ситуації розвитку, аналізувати вплив на їх, прогнозувати наслідки. Соціально-педагогічна діагностика – це спеціально організований процес вивчення, в якому відбувається збір інформації про вплив на особистість соціально-психологічних, педагогічних, соціологічних факторів з метою підвищення ефективності педагогічних факторів. За змістом і кінцевою метою вона є педагогічною, а за методикою проведення має багато спільного з психологічними та соціологічними дослідженнями.

Висновки. У підготовці майбутнього дизайнера до розвитку кар'єри зоною безпосередньої активності особистості є освітнє середовище, що уможлиблює використання технологій професійної реальності. Успішність підготовки майбутніх дизайнерів до розвитку кар'єри забезпечується системою психолого-педагогічних умов і впливів, що уможливить повноцінний розвиток кар'єрного потенціалу особистості за рахунок формування психологічної готовності до цього процесу. Таким фактором впливу є психолого-педагогічний супровід підготовки майбутніх дизайнерів до розвитку кар'єри, що має педагогічну та психологічну складову. Педагогічна складова супроводу включає психологічну просвіту, проблематизацію освітнього змісту підготовки майбутніх дизайнерів до розвитку кар'єри з використання інтерактивних методів навчання. Реалізація психологічної складової психолого-педагогічного супроводу відбувається через діагностування готовності майбутніх дизайнерів до розвитку кар'єри та проведення необхідної психолого-педагогічної корекції. Використання ряду методик діагностування готовності до розвитку професійної кар'єри сприяє підвищенню ефективності цього процесу.

Література

1. Арсланов Ф. Г. Образ профессии как элемент карьерной ориентации в сознании учащихся в их профессиональном становлении / Ф. Г. Арсланов, Ю. В. Соловьева // Пед. науки. – 2008. – № 2. – С. 129–131.
2. Борисюк А. С. Професійна кар'єра як соціально-психологічний феномен: [етапи, типи проф. кар'єри] / А. С. Борисюк // Проблеми заг. та пед. психології: зб. наук. праць Ін-ту психології ім. Г. С. Костюка АПН України. – К., 2007. – Т. 9, ч. 4. – С. 94–101.
3. Закатнов Д. О. Організаційно-педагогічне забезпечення підготовки учнівської молоді до планування кар'єри / Д. О. Закатнов // Теорет.-метод. проблеми виховання дітей та учн. молоді: зб. наук. пр. / АПН України, Ін-т проблем виховання [та ін.]. – К., 2007. – Вип. 10, кн. 2. – С. 373–380.

4. Калениченко Р. А. Психологічні аспекти індивідуальної кар'єри: [осн. мотиви, типи, стадії та етапи вибору кар'єри] / Р. А. Калениченко // Проблеми та перспективи формування нац. гуманіт.-техн. еліти : зб. наук. праць / АПН України, Нац. техн. ун-т «Харк. політехн. ін-т». – Х., 2006. – Вип. 9/10. – С. 129–135.

5. Крицкий А. Планирование карьеры старшеклассников / Александр Крицкий // Народное образование. – 2009. – № 1. – С. 207–213.

6. Міропольська М. А. Професійна орієнтація як основа формування та побудови професійної кар'єри / М. А. Міропольська // Бюл. Ін-ту підготов. кадрів держ. служби зайнятості України. – 2004. – № 2. – С. 17–19.

7. Чернышев Я. А. Понятие «профессиональная карьера»: сущностно-содержательная характеристика / Я. А. Чернышев // Мир психологии. – 2007. – № 4. – С. 257–267.

У статті розкрито особливості педагогічного процесу підготовки майбутніх дизайнерів до розвитку професійної кар'єри, де важливим фактором є освітнє середовище, що уможливорює використання технологій професійної реальності. Успішність підготовки майбутніх дизайнерів до розвитку кар'єри забезпечується системою психолого-педагогічного супроводу, використанням акмеологічних технологій, діагностування готовності та проведення необхідної психолого-педагогічної корекції.

Ключові слова: професійна кар'єра, особистісна кар'єрна перспектива, кар'єрне консультування, кар'єрна орієнтація, кар'єрне зростання.

Алексеева С. В. Особенности педагогического процесса подготовки будущих дизайнеров к развитию профессиональной карьеры.

В статье раскрыты особенности педагогического процесса подготовки будущих дизайнеров к развитию профессиональной карьеры, где важным фактором является образовательная среда, которая делает возможным использование технологий профессиональной реальности. Успешность подготовки будущих дизайнеров к развитию карьеры обеспечивается системой психолого-педагогического сопровождения, использованием акмеологических технологий, диагностирования готовности и проведения необходимой психолого-педагогической коррекции.

Ключевые слова: профессиональная карьера, личностная карьерная перспектива, карьерное консультирование, карьерная ориентация, карьерный рост.

Alekseeva S. V. The features of pedagogical process of preparation of future designers are exposed to development of professional career.

In the article the features of pedagogical process of preparation of future designers are exposed to development of professional career, where an important factor is an educational environment that does possible the use of technologies of professional reality. Success of preparation of future designers to development of career is provided by the system of pedagogical accompaniment, use of technologies, diagnosing of readiness and realization of necessary pedagogical correction.

Keywords: professional career, personality quarry prospect, quarry advising, quarry orientation, career advancement.

УДК377.3.015.311

Єжова О. В.

ОБҐРУНТУВАННЯ ВИМОГ ДО ОСОБИСТІСНИХ ЯКОСТЕЙ КВАЛІФІКОВАНОЇ ШВАЧКИ

Постановка проблеми. Професійно важливі якості – одна з складових моделі фахівця. Вони разом з іншими факторами визначають можливість успішного набуття професійних компетенцій та професійну надійність працівника. Професійно важливі якості повинні враховуватись в профорієнтаційній роботі для того, щоб, з одного боку, рекомендувати молодій людині найбільш прийнятну саме для неї професію, а з другого боку, забезпечити відповідну галузь найбільш підходящими працівниками. Деякі професійно важливі якості можуть бути сформовані або покращені в процесі навчання, що також має бути враховано при створенні моделей підготовки фахівців.

У зв'язку з цим актуальним є завдання встановлення науково обґрунтованого переліку індивідуальних особливостей особистості, необхідних для успішного набуття професійних компетенцій, зокрема для кваліфікованих робітників швейної галузі.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Відомі численні дослідження, спрямовані на встановлення критеріїв, що максимально враховують відповідність особистості та професії, та визначають так звану «професійну придатність». Це роботи психологів праці (С. М. Богословський, Гуго Мюнстерберг; І. П. Титова; В. В. Чебишева, В. Г. Лоос), педагогів (М. В. Анісімов [1], А. Т. Ашеро́в, М. Т. Громкова, Р. Н. Макаров), соціологів.

Розроблена Д. Патерсоном класифікація 432 професій [6] включає кілька фахівців швейної галузі, від фахівців високої кваліфікації (наприклад, інженер-технолог) до помічника швачки. З часів створення даної класифікації минуло більш ніж півстоліття, за цей час змінилось обладнання та кваліфікаційні характеристики працівників швейної промисловості. Однак врахування академічних та механічних здібностей при відборі та підготовці кваліфікованих робітників швейної галузі актуально й зараз.

Автором даної статті на попередньому етапі дослідження для фахівців швейної галузі встановлені такі групи професійно важливих якостей: виконавчо-рухівні прояви; пізнавальні процеси; пам'ять та мислення; емоції; ділові якості та ставлення особистості (до оточуючих, до праці, до речей, до себе); творчі особливості; специфічні вимоги [5]. Складений в результаті аналізу наукових публікацій перелік містив 39 професійно важливих якостей особистості. В результаті проведеного апріорного ранжування факторів (шляхом опитування експертів) список скорочений до 33-х. В такому вигляді перелік є доволі громіздким та незручним для практичного застосування. Наступним етапом дослідження стала диференціація та обґрунтування переліку професійно важливих якостей окремо для кожної з професій швейної галузі – швачка, кравець, закрійник, оператор швацького устаткування.

Формулювання цілей статті. Метою даної роботи є встановлення найбільш суттєвих професійно важливих якостей майбутніх кваліфікованих швачок. Для реалізації поставленої мети визначені такі завдання:

- обґрунтування плану проведення анкетування щодо професійно важливих якостей;
- статистичний аналіз та інтерпретація результатів анкетування;
- формулювання педагогічних висновків.

Виклад основного матеріалу. Для виявлення важливості професійно важливих якостей, встановлених на попередньому етапі, та обґрунтування найбільш суттєвих з них розглянуті різні підходи.

Так, зокрема, при реалізації проекту Tuning Russia шляхом анкетування виявлена думка чотирьох основних фокусних груп, які безпосередньо задіяні в освітньому процесі або використовують його результат, а саме: викладачів, студентів, випускників, роботодавців [4, с. 37].

Професор В. І. Байденко рекомендує для встановлення переліку компетенцій фахівців охоплювати анкетуванням лише три категорії респондентів – викладачів, випускників, роботодавців [2, с. 27]. При цьому для отримання достовірних результатів рекомендовано включати до вибірки випускників, які закінчили навчальні заклади за останні 3-5 років. Відповіді «свіжих» випускників можуть бути викривлені через ефект «ейфоричного» або «розчарованого» випускника [2, с. 33-34].

У даному дослідженні з метою охоплення максимальної кількості груп респондентів, зацікавлених у вдосконаленні системи підготовки кваліфікованих робітників, проведене анкетування чотирьох груп, а саме: педагогів ПТНЗ, учнів ПТНЗ, випускників ПТНЗ, представників роботодавців. Анкети складені з урахуванням результатів апріорного ранжування факторів.

Щодо кожного фактору респондентам запропоновано встановити його важливість для професійної діяльності та ступінь притаманності даної якості опитуваному. Важливість кожної індивідуальної особливості оцінюється за 3-бальною шкалою: 3 – дуже важ-

ливо, 2 – важливо, 1 – не важливо. Для встановлення якостей, які не впливають на успішність професійної діяльності і навіть заважають їй, до шкали додана позиція «0 – непотрібно».

Анкета включала такі елементи: вступ; реквізитна частина; інформативна частина; класифікаційна частина; заключна частина.

Можливість включення додаткових професійно важливих якостей до пропонованого переліку не передбачалась, отже, інформаційна частина анкети не містила питань відкритого типу.

Анкета для учнів та випускників ПТНЗ пропонувала встановити важливість професійних якостей лише для професії, яку вони опановують, або за якою працюють після закінчення навчання. В анкету педагогічного працівника та представника роботодавця включені чотири професії швейної галузі: швачка, кравець, закрійник, оператор швацького устаткування. Запропоновано висловити свою думку лише щодо професій, з якими у експерта є досвід співпраці.

Склад групи опитаних. Анкетування проходило впродовж 2014 року. Зразки анкет учнів та педагогічних працівників були надіслані до обласних навчально-методичних центрів професійно-технічної освіти.

В опитуванні на добровільній основі взяли участь представники 25 ПТНЗ різних типів та 6 швейних підприємств з п'яти областей України.

Закарпатська область: Берегівський ПЛСП; Мукачівський центр ПТО; Хустський професійний ліцей сфери послуг; Ужгородське вище комерційне училище КНТЕУ.

Кіровоградська область: Кіровоградський професійний ліцей побутового обслуговування.

Львівська область: Вище професійне училище № 34 м. Стрий; Львівське вище професійне училище побутового обслуговування; Львівське вище професійне училище технологій та сервісу; МЦ ПТО ХМД м. Львова.

Хмельницька область: Нетішинський професійний ліцей; Вище художнє професійне училище № 19 смт Гриців; ДПТНЗ «Кам'янець-Подільське ВПУ»; ДНЗ «Хмельницький центр ПТО сфери послуг», ВПУ-36 с. Балин, Кам'янець-Подільський професійний художній ліцей; Понінківський професійний ліцей; ДПТНЗ «Славутський професійний ліцей»; Хмельницький професійний ліцей; Ярмолинецький професійний ліцей.

Черкаська область: Уманський ПАЛ; ДНЗ Смілянський ЦППРК; Черкаське вище професійне училище імені Героя Радянського Союзу Г. Ф. Короленка; ДНЗ «Золотоніський професійний ліцей»; ДНЗ «Монастирищенський професійний ліцей».

Всього на питання анкети для професії «швачка» відповіли 230 осіб.

Результати анкетування. Результати опитування оброблені з застосуванням методів математичної статистики.

Застосування статистичних методів в педагогічному дослідженні здійснювалось в кілька етапів: 1) збирання емпіричних даних методами анкетування; 2) зведення отриманих результатів в кількісному виразі в табличній формі; 3) визначення узагальнюючих числових даних та їх оброблення в межах математичної моделі; 4) побудова математичної моделі для опису досліджуваного об'єкту; 5) аналіз та інтерпретація даних, формулювання педагогічних висновків.

Спочатку встановлені показники, що відносяться до описової статистики. Описова статистика спрямована на те, щоб описувати, підсумовувати, відтворювати у вигляді таблиць або графіків дані того чи іншого розподілу, обраховувати середні показники, розмах, дисперсію [3].

Середні показники. По кожному фактору визначені частота кожної з оцінок (0, 1, 2, 3) в кожній групі опитаних та сумарна частота для всіх груп (табл. 1).

Таблиця 1.

Оцінки важливості особистісних якостей для професії швачка (N=230)

Фактор	Професійно важлива якість	Всього оцінок				Оцінок у%			
		0	1	2	3	0	1	2	3
1	Точність та швидкість рухів, переважно дрібних	0	1	60	169	0,0	0,4	26,1	73,5
2	Координація та обдуманість рухів	1	2	54	173	0,4	0,9	23,5	75,2
3	Вимоги до уваги, її зосередження, розподілу, перемикання	1	4	79	146	0,4	1,7	34,3	63,5
4	Гострота зору	0	3	38	189	0,0	1,3	16,5	82,2
5	Розвинене сприйняття кольору	1	22	70	137	0,4	9,6	30,4	59,6
6	Окомір	3	2	73	152	1,3	0,9	31,7	66,1
7	Вимоги до відчуття дотику, м'язової чутливості	0	32	107	91	0,0	13,9	46,5	39,6
8	Вимоги до пам'яті та мислення	1	20	94	115	0,4	8,7	40,9	50,0
9	Оперативна пам'ять та мислення	3	21	107	99	1,3	9,1	46,5	43,0
10	Просторове уявлення	5	28	100	97	2,2	12,2	43,5	42,2
11	Практичне мислення	2	7	100	121	0,9	3,0	43,5	52,6
12	Емоційна стриманість	1	17	71	141	0,4	7,4	30,9	61,3
13	Почуття відповідальності	0	6	40	184	0,0	2,6	17,4	80,0
14	Здатність працювати самостійно та в колективі	0	9	48	173	0,0	3,9	20,9	75,2
15	Вміння спілкуватись	2	24	90	114	0,9	10,4	39,1	49,6
16	Мовні здібності	10	58	86	76	4,3	25,2	37,4	33,0
17	Акуратність	0	4	33	193	0,0	1,7	14,3	83,9
18	Прагнення до вдосконалення своїх знань та умінь	0	15	64	151	0,0	6,5	27,8	65,7
19	Сумлінність	10	19	79	122	4,3	8,3	34,3	53,0
20	Раціональність	2	31	112	85	0,9	13,5	48,7	37,0
21	Технічні здібності	1	12	93	124	0,4	5,2	40,4	53,9
22	Дисциплінованість	1	5	49	175	0,4	2,2	21,3	76,1
23	Зібраність	0	6	63	161	0,0	2,6	27,4	70,0
24	Терпіння	0	4	40	186	0,0	1,7	17,4	80,9
25	Уява	1	27	84	118	0,4	11,7	36,5	51,3
26	Естетичне почуття	2	23	107	98	0,9	10,0	46,5	42,6
27	Нестандартне мислення	3	42	111	74	1,3	18,3	48,3	32,2
28	Фантазія	2	36	76	116	0,9	15,7	33,0	50,4
29	Гнучкість мислення	5	32	107	86	2,2	13,9	46,5	37,4
30	Фізична витривалість	1	4	61	164	0,4	1,7	26,5	71,3
31	Абсолютна безпомилковість дій	1	8	83	138	0,4	3,5	36,1	60,0
32	Особиста відповідальність за свої дії по керуванню системою	0	20	57	153	0,0	8,7	24,8	66,5

Це дозволило скласти гістограми розподілу оцінок для кожного фактору, тобто представити результати анкетування в графічній формі. На рис. 1 для порівняння наведені гістограми розподілу оцінок важливості трьох факторів: найменш важливого «мовні здібності», найменш важливого з включених до моделі швачки «технічні здібності», найбільш важливого «акуратність». З рис. 1 видно, що фактор «акуратність» вважають дуже важливим (оцінка «3») 84% опитаних, у той час, як фактор «технічні здібності» – 54%, а «мовні здібності» – лише 33%. Фактор «мовні здібності» отримав найбільшу кількість оцінок «1» та «0» – відповідно 25% та 4%.

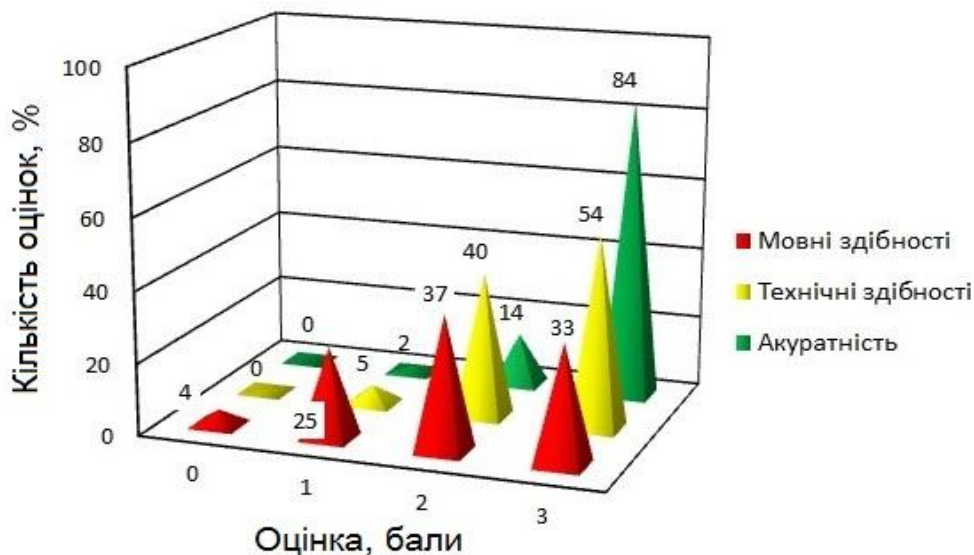


Рис. 1. Гістограми розподілу оцінок важливості факторів моделі швачки (у відсотках до загальної кількості, N=230)

Для кожного фактора визначено за формулою (1) середнє арифметичне його важливості x_c як сума всіх значень фактору, поділена на їх кількість.

$$x_c = \frac{1}{n} \sum_{i=1}^n x_i, \quad (1)$$

де x_i – значення фактору в i -й анкеті,
 n – кількість анкет.

Відхилення даних від середнього. Для оцінки сконцентрованості даних навколо середніх значень визначені середньоквадратичні відхилення σ за формулою (2).

$$\sigma = \sqrt{\frac{1}{n} \sum_{i=1}^n (x_i - x_c)^2} \quad (2)$$

В подальшому встановлені показники, що відносяться до індуктивної статистики. Індуктивна статистика необхідна для того, щоб перевірити, чи можна розповсюдити результати, отримані на виборці, на всю популяцію, з якої взята вибірка. Вона необхідна на етапі узагальнення та конструювання висновків.

Похибки. Для оцінки достовірності результатів анкетування та визначення статистичних похибок за формулами (3) та (4) для кожного фактору визначені такі показники: похибка середнього арифметичного $m(x_c)$:

$$m(x_c) = \frac{\sigma}{\sqrt{n}} \quad (3)$$

Похибка середньоквадратичного відхилення $m(\sigma)$:

$$m(\sigma) = \frac{\sigma}{\sqrt{2n}} \quad (4)$$

Показник точності P визначений за формулою (5)

$$P = m(x_c) \times 100\% / x_c, \quad (5)$$

де x_c - середнє арифметичне важливості фактора;
 $m(x_c)$ - похибка середнього арифметичного.

Результати статистичного аналізу результатів анкетування за професією «швачка» наведені в табл. 2. Фактори впорядковані за величиною середнього значення оцінки їх ва-

жливості x_c , від більшого до меншого. З табл. 2 видно, що середнє значення оцінок факторів знаходиться в інтервалі від 1,99 («важливо») до 2,82 («дуже важливо»). При цьому 16 факторів отримали середню оцінку вищу ніж 2,5, що дозволяє умовно вважати їх дуже важливими. Близькі до них три фактори з середніми оцінками 2,48...2,49, які також можуть бути включені до вхідних параметрів моделі майбутньої швачки. Фактори, які за результатами анкетування визначені як дуже важливі, відокремлені в табл. 2 жирною рисою. При цьому величина показника точності знаходиться в інтервалі від 0,99% до 2,88%, що не перевищує стандартну похибку 5%. Це свідчить про те, що результати, отримані на виборці, можна розповсюдити на всю популяцію.

Таблиця 2.

Статистика оцінок важливості факторів для професії швачка (N=230)

Фактор	Професійно важлива якість	Статистичні показники				
		x_c	σ	$m(x_c)$	$m(\sigma)$	$P, \%$
17	Акуратність	2,82	0,43	0,03	0,02	0,99
4	Гострота зору	2,81	0,43	0,03	0,02	1,00
24	Терпіння	2,79	0,45	0,03	0,02	1,06
13	Почуття відповідальності	2,77	0,48	0,03	0,02	1,13
1	Точність та швидкість рухів, переважно дрібних	2,73	0,45	0,03	0,02	1,09
2	Координація та обдуманість рухів	2,73	0,49	0,03	0,02	1,18
22	Дисциплінованість	2,73	0,52	0,03	0,02	1,25
14	Здатність працювати самостійно та в колективі	2,71	0,53	0,04	0,02	1,29
30	Фізична витривалість при роботі на окремих робочих місцях	2,69	0,53	0,03	0,02	1,29
23	Зібраність	2,67	0,52	0,03	0,02	1,29
6	Окомір	2,63	0,57	0,04	0,03	1,44
3	Вимоги до уваги, її зосередження, розподілу, перемикання	2,61	0,55	0,04	0,03	1,38
18	Прагнення до вдосконалення своїх знань та умінь	2,59	0,61	0,04	0,03	1,55
32	Особиста відповідальність за свої дії по керуванню системою	2,58	0,65	0,04	0,03	1,65
31	Абсолютна безпомилковість дій	2,56	0,59	0,04	0,03	1,51
12	Емоційна стриманість	2,53	0,65	0,04	0,03	1,69
5	Розвинене сприйняття кольору	2,49	0,68	0,05	0,03	1,81
11	Практичне мислення	2,48	0,60	0,04	0,03	1,60
21	Технічні здібності	2,48	0,62	0,04	0,03	1,64
8	Вимоги до пам'яті та мислення	2,40	0,66	0,04	0,03	1,82
25	Уява	2,39	0,71	0,05	0,03	1,95
15	Вміння спілкуватись	2,37	0,70	0,05	0,03	1,95
19	Сумлінність	2,36	0,81	0,05	0,04	2,26
28	Фантазія	2,33	0,77	0,05	0,04	2,17
9	Оперативна пам'ять та мислення	2,31	0,69	0,05	0,03	1,97
26	Естетичне почуття	2,31	0,68	0,04	0,03	1,95
7	Вимоги до відчуття дотику	2,26	0,68	0,05	0,03	2,00
10	Просторове уявлення	2,26	0,75	0,05	0,04	2,20
20	Раціональність	2,22	0,70	0,05	0,03	2,09
29	Гнучкість мислення	2,19	0,75	0,05	0,03	2,26
27	Нестандартне мислення	2,11	0,74	0,05	0,03	2,30
16	Мовні здібності	1,99	0,87	0,06	0,04	2,88

Як видно з табл. 2, за результатами анкетного опитування встановлено, що найбільш важливими для швачки є акуратність та гострота зору, а найменш важливими – нестандартне мислення та мовні здібності. Жодна з творчих здібностей не потрапила до переліку найбільш важливих якостей майбутньої швачки. Це можна пояснити тим, що такі здібності необхідні для створення нової моделі одягу, а не для виконання операцій по виготов-

ленню розроблених моделей. Фактор «Особиста відповідальність за свої дії по керуванню системою» був включений до анкети як специфічна вимога до оператора. Однак респонденти визначили його як дуже важливий для швачки, його середня оцінка 2,58. Вважаємо, що в остаточній моделі швачки достатньо залишити фактор «Почуття відповідальності», з середньою оцінкою 2,77.

Висновки. В результаті анкетування чотирьох категорій опитаних встановлені наступні особистісні якості, найбільш важливі для швачки.

1. Виконавчо-рухівні прояви: точність та швидкість рухів переважно дрібних; координація та обдуманість рухів.

2. Пізнавальні процеси: вимоги до уваги, її зосередження, розподілу, перемикання; гострота зору; розвинене сприйняття кольору; окомір.

3. Пам'ять та мислення: практичне мислення.

4. Емоції: емоційна стриманість; почуття відповідальності.

5. Ділові якості та ставлення особистості (до оточуючих, до праці, до речей, до себе): здатність працювати самостійно та в колективі; акуратність; прагнення до вдосконалення своїх знань та умінь; технічні здібності; дисциплінованість; зібраність; терпіння.

6. Творчі особливості: не дуже важливі.

7. Специфічні вимоги: фізична витривалість при роботі на окремих робочих місцях; абсолютна безпомилковість дій.

Отримані результати можуть бути використані при побудові моделі підготовки кваліфікованої швачки, а також в профорієнтаційній роботі.

Подальше дослідження буде спрямоване на встановлення остаточного переліку професійно важливих якостей для інших робітничих професій швейної галузі: кравця, закрійника, оператора швацького устаткування.

Література

1. Анісімов М. В. Теоретико-методологічні основи прогнозування моделей у професійно-технічних навчальних закладах: [монографія] / М. В. Анісімов. – Київ-Кіровоград: ПОЛПУМ, 2011. – 464 с.

2. Байденко В. И. Выявление состава компетенций выпускников вузов как необходимым этап проектирования ГОС ВПО нового поколения / В. И. Байденко. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2006. – 55 с.

3. Валеев Г. Х. Методология и методы психолого-педагогических исследований. – Стерлитамак: Стерлитамак. гос. пед. ин-т, 2002. – 134 с.

4. Горылев А. И. Методология TUNING: компетентностный подход при определении содержания образовательных программ: электронное методическое пособие [Электронный ресурс] / А. И. Горылев, Е. А. Пономарева, А. В. Русаков. – Нижний Новгород: НГУ им. Н. И. Лобачевского, 2011. – 46 с. Режим доступа: http://www.unn.ru/books/met_files/gor_pon_rus_activ.pdf.

5. Єжова О. В. Установлення вимог до особистісних якостей кваліфікованого робітника / О. В. Єжова // Педагогіка вищої та середньої школи: Збірник наукових праць. – Кривий Ріг: ДВНЗ КНУ, 2014. – Вип. 43. – С. 167-172.

6. Revised Minnesota Occupational Rating Scales / Donald G. Paterson, C. d'A. Gercen, Milton E. Hahn. – Minneapolis, University of Minnesota Press, 1953. – 85 p.

Робота спрямована на встановлення науково обґрунтованого переліку індивідуальних особливостей особистості, необхідних для успішного набуття професійних компетенцій майбутніми швачками. Опитані представники 25 ПТНЗ та 6 швейних підприємств з 5 областей України, всього 230 осіб. Встановлений на попередньому етапі перелік з 33 професійно важливих якостей особистості в результаті анкетування скорочений до 18. Це такі групи якостей: виконавчо-рухівні прояви; пізнавальні процеси; пам'ять та мислення; емоції; ділові якості; специфічні вимоги. Встановлено, що найбільш важливими для швачки є акуратність та гострота зору. Отримані результати можуть бути використані при побудові моделі підготовки швачки.

Ключові слова: професійно важливі якості, анкетування, швачка, модель, статистичний аналіз, професійно-технічний навчальний заклад.

Ежова О. В. Обоснование требований к личностным качествам квалифицированной швеи.

Работа направлена на установление научно обоснованного перечня индивидуальных особенностей личности, необходимых для успешного формирования профессиональных компетенций будущими швеями. Опрошены представители 25 ПТУЗ и 6 швейных предприятий из 5 областей Украины, всего 230 человек. Установленный на предыдущем этапе перечень из 33 профессионально важных качеств в результате анкетирования сокращен до 18. Это такие группы качеств: исполнительно-двигательные проявления; познавательные процессы; память и мышление; эмоции; деловые качества; специфические требования. Установлено, что наиболее важны для швей аккуратность и острота зрения. Полученные результаты могут быть использованы при построении модели подготовки швей.

Ключевые слова: профессионально важные качества, анкетирование, швея, модель, статистический анализ, профессионально-техническое учебное заведение.

Yezhova O. V. Substantiation of requirements to personal qualities of qualified seamstress.

The work is aimed at establishing a scientifically sound list of individual personality traits necessary for the successful formation of professional competencies of future seamstress. Representatives of 25 vocational schools and 6 sewing enterprises from 5 Ukrainian regions were surveyed, a total of 230 people. Installed on the previous stage list from 33 professionally important qualities reduced to 18, as a result of the questioning. These are the groups of qualities: executive-movement manifestations; cognitive processes; memory and thinking; emotions; business characteristics; specific requirements. It is found that accuracy and visual acuity are most important for seamstresses. Obtained results may be used in model of training seamstress.

Keywords: professional qualities, questioning, seamstress, model, statistical analysis, vocational school.

Рецензент: Кушнір В.А., доктор педагогічних наук, професор

УДК378.147:336.671

Козловська Ю. С.

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ЕКОНОМІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ В УМОВАХ ІНФОРМАТИЗАЦІЇ ОСВІТИ

Постановка проблеми. Надзвичайно динамічний світ навколо нас та системні кардинальні зміни в політиці, економіці, суспільному житті все більше потребують ефективного керівництва в усіх сферах взаємозалежного життя. Нині економіці України особливо необхідні люди, які здатні працювати активно, зацікавлено, з новаторським підходом та високою професійною майстерністю. Важливим у цьому плані є формування в молоді нового наукового економічного мислення, прагнення до аналізу результатів власної та колективної праці. Завданням сьогоденної економічної системи є перехід на рівень економіки знань, інтелектуальної економіки, економіки творчих смислів.

У праці Петренко В. відмічено, що інноваційна економіка базується на інтелектуальному потенціалі і вимагає працівників нового класу, які здатні займатись такою складною працею як продукування нових знань з метою їх перетворення, розвитку і забезпечення виробництва інтелектомісткої продукції [3].

Це можливо лише в умовах інтенсивних інформаційно-комунікаційних змін, що відбуваються в системі освіти, де гостро відчувається потреба у нових підходах, які будуть спрямовані на вдосконалення процесу навчання студентів.

Постає питання: «Яким вимогам повинна відповідати підготовка майбутніх економістів в умовах новітнього інформаційного середовища?».

Відповісти на це запитання одразу буде досить складно, адже воно потребує ґрунтовного опису і звернення до праць науковців, що опікувалися цією проблемою.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Дослідження щодо інформатизації економічної освіти, формування інформаційної компетентності в майбутніх економістів, ме-

тодики вивчення окремих економічних дисциплін із використанням засобів інформаційних технологій проводили Н. Баловсяк, Є. Бенькович, О. Вербило, Є. Іванченко, О. Каменський, Т. Коваль, Г. Ковальчук, М. Коляда, Р. Корнєв, В. Кошелева, Ю. Красюк, С. Кустовський, Т. Лимонова, Л. Петльована, Т. Поясок, С. Радецька, О. Смілянець, Н. Спрожецька, Н. Тверезовська.

Аналіз наукових матеріалів різних періодів інформатизації вітчизняної системи вищої освіти свідчить про значний внесок у становлення і розвиток професійної компетентності майбутніх економістів. Водночас теоретичні розробки та сучасні методичні підходи до процесу інформатизації освіти мають значні розбіжності, що потребує окреслення вимог до рівня обізнаності майбутнього економіста.

Тому, **метою статті** є розкриття підходів та окреслення вимог щодо науково-методичної роботи зі студентами економічних спеціальностей із використанням інформаційних технологій в умовах інформатизації освіти.

Виклад основного матеріалу. Одним із важливих напрямів забезпечення якісної професійної підготовки є розвиток інформатизації освіти, інноваційні комп'ютерні технології. Інформатизація освіти спрямовується на формування та розвиток інтелектуального потенціалу нації, удосконалення форм і змісту навчального процесу, впровадження комп'ютерних технологій, що надає можливість вирішувати проблеми освіти на високому рівні з урахуванням світових вимог.

Так, інформатизацію освіти С. Гончаренко розглядав як процес створення розвинутого інформаційно-навчального середовища, під яким розуміють сукупність умов, що сприяють виникненню і розвитку процесів навчальної взаємодії між студентами, викладачем і засобами інформаційних технологій, а також формують їхню пізнавальну активність шляхом наповнення компонентів середовища (різні види навчального, демонстраційного обладнання, програмні засоби та системи, навчально-наочні посібники тощо) предметним змістом певного навчального курсу [2, с. 149].

Відповідно до інформатизації освіти за Робертом І. – це цілеспрямований процес забезпечення освіти методологією, технологією і практикою створення й оптимального використання науково-педагогічних, навчально-методичних, програмно-технологічних розробок, орієнтованих на реалізацію психолого-педагогічних можливостей інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) [5, с. 14].

В свою чергу, науковець В. Биков наголошує, що інформатизація освіти передбачає широке впровадження і застосування інформаційно-комунікаційних технологій при здійсненні навчально-виховної, наукової та управлінської функцій, притаманних освітній галузі [1, с. 141].

Наразі інформатизацію вищої освіти визначають як цілеспрямовану сукупність процесів: організаційних, правових, науково-технічних, навчальних, виховних, пізнавальних; процес актуалізації студентів і педагогів до життя та професійної діяльності в умовах інформатизації суспільства на основі створення єдиного інформаційно-освітнього середовища для оптимального та всебічного використання ІКТ всіма учасниками навчального процесу.

На нашу думку, процес інформатизації освіти підвищує рівень навчальної активності студентів, розширює можливості самоосвіти за допомогою мобільних технологій та розвиває здатність до альтернативного мислення, формування вмінь розробляти стратегії пошуку розв'язання як навчальних, так і професійних задач.

Системна інформатизація вищого навчального закладу передбачає: готовність педагогічних працівників до впровадження інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) і комплексної інформатизації навчального процесу; безперервну систематичну інформаційну підготовку майбутніх економістів; створення й постійне вдосконалення навчально-методичної та матеріально-технічної бази інформатизації навчання; цілісне науково обґрунтоване використання в межах навчального процесу сукупності напрямів застосування ІКТ; ефективне управління інформатизацією економічної підготовки.

Інформаційно компетентний майбутній фахівець економічного профілю повинен бути готовим орієнтуватися в інформаційному просторі, оперувати інформаційними даними, вирішувати завдання своєї професійної галузі, правильно використовуючи за власним вибором ІКТ загального призначення і спеціально професійні, широко вживані у відповідній галузі.

Системний навчально-методичний супровід викладача в неперервному процесі інформатизації ВНЗ повинен бути заснований на використанні інформаційних технологій та представляти собою єдиний програмний продукт, який детермінований основними функціями інформаційно-комунікаційних технологій у професійній діяльності, серед яких:

1. прикладна (розробка навчально-методичних комплексів програмного педагогічного забезпечення, навчання майбутніх економістів за допомогою ПК, використання систем автоматизованого проектування, застосування мультимедійних навчальних програм і відповідного обладнання тощо);

2. інформативна (пошук навчальної інформації в мережі, електронні бібліотеки, бази знань тощо);

3. особистісна (лабораторні практикуми, призначені для самостійного опрацювання);

4. контролююча (автоматизований контроль знань, моніторинг якості підготовки фахівців за допомогою комп'ютера).

Успішне досягнення мети інформатизації вищої освіти та системне впровадження ІКТ у професійну підготовку можливе, на наш погляд, за умови проектування, створення і підтримки ІКТ-насиченого освітнього середовища, яке включає засоби й технології збирання, накопичення, передачі, опрацювання й розподілу навчальної інформації, засоби подання знань, забезпечуючи зв'язки та ефективне функціонування організаційних структур вищих навчальних закладів.

Розвиток інформаційних технологій та динаміка економічного середовища істотно змінюють вимоги до підготовки сучасного економіста з огляду на необхідність формування в нього вмінь використовувати інформаційні технології не лише для розв'язання фахових завдань, але й для організації ефективної пізнавальної діяльності [4, с. 172–173].

Майбутній економіст повинен вміти використовувати всі можливості комп'ютерної техніки, поєднувати інтелектуальну працю з електронними можливостями сучасних ІКТ. Сформувані такі навички можливо лише у процесі наскрізної інформатичної підготовки, що забезпечить інтенсифікацію навчально-виховного процесу, індивідуалізацію навчання; використання форм та методів, спрямованих на особистісний і професійний розвиток та саморозвиток майбутніх фахівців-економістів.

Сучасний майбутній економіст повинен бути обізнаний у новітніх економічних та інформаційно-комунікаційних технологіях; креативно підходити до економічного стратегічного розвитку промисловості; досконало володіти уміннями написання і оформлення бізнес-проектів та багато іншого.

При цьому важливим є моніторинг розвитку інформаційної культури студентів економічних спеціальностей. За останній рік результати опитування вказують на позитивну тенденцію щодо осмисленого сприйняття необхідності саморозвитку інформаційної культури. На запитання: «На скільки ви оцінюєте власний рівень культури пошуку необхідної інформації на виконання поставлених завдань?» – 49% студентів зазначили як високий, 29% – як достатній, 18% – як середній і 4% – як низький.

Ці результати вказують на необхідність роботи зі студентами-економістами у напрямі розвитку їх інформаційної культури.

З огляду на важливість і роль інформації в сучасному професійному середовищі, традиційні форми опанування матеріалом обов'язково повинні доповнюватись інформаційною функцією. Процес розвитку інформаційної культури зробіть його органічно-інтегрованим завдяки використанню майбутніми економістами веб-квесту. При цьому студент вчиться формулювати гіпотези можливих шляхів розв'язання окресленої економічної проблеми та проводить пошук необхідної інформації у просторі різноманітних

джерел даних. Цей засіб розвитку інформаційної культури є важливим у процесі розробки і доопрацювання різноманітних бізнес-проектів і планів.

При цьому розвиток інформаційної культури економістів буде сприяти:

1. пошуку та впровадженню в навчальний процес сучасних інформаційно-комунікаційних технологій;
2. забезпеченню постійної взаємодії між викладачем та студентами;
3. удосконаленню інформаційно-аналітичної та інформаційно-комунікаційної компетентності майбутніх фахівців економічного напрямку;
4. підвищенню інформаційної грамотності;
5. інтенсифікації самостійної роботи студентів економічного вузу.

Підготовка майбутніх економістів із використанням інформаційних технологій спрямована на оволодіння вміннями та навичками роботи з різноманітними пакетами прикладних програм. Так, програмне забезпечення, що використовується й вивчається в курсі економічної інформатики – це *Microsoft Word, Microsoft Excel, Microsoft Access, Visual Basic for Applications, ABBYY FineReader, Acrobat Reader, Internet Explorer, Opera*, (Інтернет-аукціон – *aukro.ua, auction.lviv.net/main.asp*; Інтернет-ресурс – *finance.ua*; Система створення експертних систем – *clipsrules.sourceforge.net*).

В свою чергу, математична підготовка майбутніх економістів із використанням інформаційних технологій спрямована на роботу зі специфічними пакетами прикладних програм: *Mathcad, Mapl, Matlab, Mathematica, Statistica* тощо.

Серед зазначених пакетів прикладних програм найбільшого використання в навчальному процесі дістав пакет *Excel*, завдяки широкому математичному й сервісному забезпеченню, що дозволяє вирішувати значну кількість економічних задач та взаємодіє з іншими прикладними програмами.

У циклі дисциплін професійної підготовки майбутні фахівці економічного напрямку на практичних заняттях набувають досвіду роботи зі спеціальним програмним забезпеченням, за допомогою якого здійснюється автоматизація напрямів господарської діяльності підприємств: «1С: Бухгалтерія», «1С: торгівля. (Управление торговлей)», «1С: Зарплата и Кадры (управление персоналом)», «1С: Производство (УПП)», «1С: Предприятие (комплексный учет)», «Галактика», «Банківське ситуаційне моделювання», «Парус» тощо.

Також важливим є те, що у циклі дисциплін із професійної підготовки для майбутніх економістів використання засобів інформаційних технологій дозволяє: імітувати майбутню професійну діяльність студентів завдяки проведенню експериментів із комп'ютерними моделями економічних об'єктів; розв'язувати задачі, використовуючи необхідний програмний продукт; вирішувати прикладні завдання на застосовувати знання із різноманітних економічних предметів; проводити дослідження із комп'ютерною підтримкою в процесі розробки бізнес-планів; виконувати професійні творчі завдання [4].

На нашу думку, для інтенсифікації процесу професійної підготовки майбутніх фахівців економічного профілю доцільно використовувати інформаційні системи (комплексні комп'ютерні програми), які забезпечують оперативний зворотний зв'язок, комп'ютерну візуалізацію навчальної інформації, архівне збереження великих обсягів інформації з можливістю легкого доступу користувача до бази даних, автоматизацію процесів обчислювальної, інформаційно-пошукової діяльності, обробки результатів експерименту, автоматизацію процесів управління навчальною діяльністю та контролю його результатів.

Висновки. Очевидно, що вища освіта України нині на порозі дуже серйозних випробувань, що значною мірою ускладнені як обраним реформуванням, так і тими підходами, якими воно буде реалізовуватись найближчим часом. Ці напрями, без сумнівів, пов'язані зі стратегією інновацій, а саме:

1. розробкою електронних навчальних посібників із завданнями та необхідною новітньою інформацією, яка наразі актуальна у міжнародному економічному просторі;
2. створенням алгоритмів технологічних операцій та електронних моделей;
3. навчанням студентів опрацьовувати, здобувати необхідну інформацію, підвищувати власну компетентність;

4. проведенням вебінарів, консультативних занять тощо.

При цьому важливо зазначити, що системне використання ІКТ в системі вищої економічної освіти дозволяє: посилити мотивацію студентів економічних вузів до вивчення економічних дисциплін; інтенсифікувати процеси розвитку пам'яті, уваги, спостережливості; підвищити інформативність заняття; реалізувати доступність і ефективність засвоєння інформації за рахунок паралельного сприйняття її різними аналізаторами: візуальним і слуховим; сформувати навички самостійної роботи з навчальним матеріалом; розвивати прагнення до науково-дослідницької діяльності; створити комфортні умови роботи на занятті, що буде сприяти підвищенню якості знань.

Література

1. Биков В. Ю. Моделі організаційних систем відкритої освіти: [монографія] / В. Ю. Биков. – К. : Атака, 2008. – 684 с.
2. Гончаренко С. Український педагогічний словник / Семен Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 376 с.
3. Петренко В. П. Управління процесами інтелектокористування в соціально-економічних системах [наукова монографія] / В. П. Петренко. – Івано-Франківськ: Нова Зоря, 2006. – 352 с.
4. Поясок Т. Б. Система застосування інформаційних технологій у професійній підготовці майбутніх економістів у вищих навчальних закладах : дис. ... д. пед. наук : 13.00.04 / Поясок Тамара Борисівна. – К., 2009. – 559 с.
5. Роберт И. В. Информатизация образования как трансфер-интегративная область научного знания [Електронний ресурс] / И. В. Роберт // Проблемы современного образования. – 2010. – № 2. – С. 13–29. – Режим доступу до журналу : http://www.pmedu.ru/downloads/full-text/2010_2.pdf, с. 14

У статті проаналізовано особливості процесу інформатизації освіти. Окреслено вимоги до інформаційно-компетентного майбутнього фахівця економічного профілю. Розкрито основні функції інформаційно-комунікаційних технологій, необхідних для навчально-методичного супроводу підготовки майбутніх економістів. Представлено результати моніторингу розвитку інформаційної культури студентів економічних спеціальностей. Запропоновано програмне забезпечення, що використовується й вивчається в курсі економічної інформатики.

Ключові слова: інформатизація освіти, майбутні економісти, засоби ІКТ, інформаційні технології.

Козловская Ю. С. Подготовка будущих специалистов экономических специальностей в условиях информатизации образования.

В статье проанализированы особенности процесса информатизации образования. Определены требования к информационно-компетентному будущему специалиста экономического профиля. Раскрыты основные функции информационно-коммуникационных технологий, необходимых для учебно-методического сопровождения подготовки будущих экономистов. Представлены результаты мониторинга развития информационной культуры студентов экономических специальностей. Предложено программное обеспечение, используемое и изучаемое в курсе экономической информатики.

Ключевые слова: информатизация образования, будущие экономисты, средства ИКТ, информационные технологии.

Kozlovsky Y. S. Training of future specialists Economic specialties under education informatization.

The article analyzes the peculiarities of the process of informatization of education. The requirements for the information and professional competence of the future economic profile. It outlines the main functions of information and communication technologies needed for training and methodological support for the preparation of future economists. The results of monitoring the development of information culture of students of economic specialties. Proposed software used and studied in the course of economic science.

Keywords: informatization of education, future economists, ICT tools and information technology.

Рецензент: Величко Н.О., кандидат педагогічних наук,
старший науковий співробітник

ПРОБЛЕМА ПРОФЕСІЙНО-ПРАКТИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ СТОЛЯРІВ БУДІВЕЛЬНОЇ ГАЛУЗІ У ПЕДАГОГІЧНІЙ ТЕОРІЇ ТА ПРАКТИЦІ

Актуальність статті. У площині соціально-економічних реформ, спрямованих на інтеграцію України до Європейського Союзу, змінюються тенденції розвитку усіх галузей виробництва: створення інноваційно-активних підприємств, зміна характеру, змісту та умов праці, поява нових форм організації професійної діяльності, удосконалення техніко-технологічних процесів тощо. З огляду на такі перетворення у виробничих інфраструктурах посилюється роль професійно-технічної (професійної) освіти, що покликана забезпечити належний рівень результативної діяльності суб'єктів, які беруть активну участь у формуванні трудового потенціалу країни.

Професійно-технічна освіта тісно пов'язана з економікою та її виробничою структурою, охоплює сферу підготовки і підвищення кваліфікації робітників у навчальних закладах, готуючи їх до трудової діяльності у певній галузі та спрямована на формування у громадян професійних знань, умінь, навичок, відповідного технічного, технологічного й економічного мислення [11]. Окрім того, професійно-технічна освіта відіграє винятково важливу роль у розв'язанні економічних і соціальних завдань, а тому виникає необхідність збільшити інвестиції в людський капітал і підвищити ефективність систем освіти й навчання [8].

Мета статті. Уточнити суть поняття «професійно-практична підготовка майбутніх столярів будівельних» у контексті реалізації інноваційних підходів забезпечення якості професійної освіти, зокрема компетентнісного та проектно-технологічного.

Аналіз досліджень та виклад основного матеріалу. З урахуванням останніх тенденцій розвитку галузей виробництва спостерігається певний розрив між актуальними запитами ринку праці та рівнем підготовки кваліфікованих робітників у професійно-технічних навчальних закладах (далі – ПТНЗ). Означене посилює основне завдання професійної освіти – підготовка конкурентоспроможних компетентних кваліфікованих робітників, здатних до постійного саморозвитку і самореалізації в умовах ринкових трансформацій.

Сучасні господарства, підприємства, в тому числі й будівельні, постійно впроваджують нову техніку та технології, що своєю чергою призводить до зміни характеру праці й вимагає радикального оновлення професійних знань та вмінь, впровадження інноваційних підходів до організації виробничого навчання і виробничої практики у ПТНЗ.

У контексті теми дослідження, що спрямована на наукове вирішення проблеми удосконалення процесу організації професійно-практичної підготовки майбутніх столярів будівельних, акцентуємо увагу на тих змінах, які відбуваються у будівельній галузі – однієї із найважливіших галузей народного господарства, від якої залежить ефективність функціонування всієї системи господарювання країни. Важливість цього сектору економіки країни полягає у тому, що будівництво створює велику кількість робочих місць та використовує продукцію багатьох галузей народного господарства. Адже з розвитком будівельного сектору економіки розвиваються й інші галузі: виробництво будівельних матеріалів і відповідного обладнання, машинобудівна галузь, металургія та металообробка, виробництво скла, деревообробна промисловість, транспорт, енергетика тощо.

В основі успішного будівельного бізнесу завжди лежить системність. Розуміння справжніх потреб свого клієнта, точно розрахована модель і структуризація об'єкту є запорукою його своєчасної побудови і здачі в користування. Заявлену системність у будівництві забезпечують висококваліфіковані трудові ресурси, кваліфікація та

професійна компетентність яких визначається рівнем опанування майже 200 робітничими професіями [4].

У дослідженнях науковців визначальна роль у процесі професійної підготовки належить саме професійно-практичній складовій.

Винятково важливе значення для удосконалення процесу професійно-практичної підготовки, зокрема й виробничого навчання у ПТНЗ, мають наукові праці С. Батишева [2]. Прогностичними у минулому столітті та актуальними на сьогодні видаються роздуми науковця щодо недостатнього відображення у навчальних планах і програмах науково-технічних досягнень, змін у технологіях і засобах виробництва. Йдеться про назрілу проблему ХХІ ст. – оновлення та модернізацію змісту професійної підготовки кваліфікованих робітників на основі досягнень науки і техніки, впровадження сучасних технологічних процесів, передових методів праці, врахування особливостей галузі, потреб роботодавців.

Пріоритетність професійно-практичної підготовки вбачаємо й у роздумах С. Батишева щодо тлумачення поняття «професіоналізм». Науковець вважає, що «професіоналізм» – це набута під час навчальної практичної діяльності здатність до компетентного виконання функціональних обов'язків, що оплачуються; рівень майстерності в певній справі, що відповідає рівню складності завдань, що виконуються» [3, с. 505].

Таким чином, професійна підготовленість у сукупності із здатностями, особистісними якостями, рефлексивним супроводом, усвідомленням себе суб'єктом обраного виду діяльності може забезпечити належний рівень професіоналізму майбутнього кваліфікованого робітника, який готовий якісно виконувати трудові дії, трудові функції та реалізовувати трудову діяльність.

Ми погоджуємось з думкою О. Марковської, яка розуміє професійно-практичну підготовку як процес оволодіння інтегративною системою професійних знань, умінь, навичок і кваліфікації з робітничої професії, що формуються під час виробничого навчання і практики, для якісного виконання трудових функцій у відповідній виробничій галузі [7, с. 22].

Результати аналізу наукових праць вітчизняних та зарубіжних учених засвідчують актуальність проблем організації та підвищення рівня професійно-практичної підготовки на засадах проектних технологій, що відбивається у сучасних нормативних документах, які регламентують навчально-виховний процес у ПТНЗ [9].

Як зазначає Ю. Кравець, для задоволення соціально-економічних потреб суспільства постала гостра необхідність заміни кваліфікаційних характеристик як опису професійних функцій професійними стандартами як багатофункціональним документом, що визначає вимоги до професійних якостей особистості, спектр її компетенцій. Без професійних стандартів не може бути ефективних державних стандартів професійно-технічної освіти (освітніх стандартів) [6, с. 50].

Окремі проекти професійних стандартів з професій будівельної галузі уже підготовлені, зокрема, відповідно до програми спільної діяльності Міністерства освіти і науки України та Національної академії педагогічних наук України на 2014-2016 рр., Інститутом професійно-технічної освіти НАПН України розпочато спільну роботу з розроблення трьох державних стандартів професійно-технічної освіти з робітничих професій будівельної галузі, а саме: «Опоряджувальник будівельний», «Монтажник будівельний», «Деревообробник будівельний». На основі професійних стандартів розроблені освітні стандарти з урахуванням компетентнісного підходу. Важливими особливостями та перевагами проектів таких освітніх стандартів є їх чітке структурування за конкретними кваліфікаціями; відповідність дескрипторам Національної рамки кваліфікацій; досягнення результатів навчання через набуття професійних та ключових компетентностей; можливість вибору різних траєкторій професійної підготовки; наближення до міжнародних систем підготовки кваліфікованих робітників.

Виокремлення конкретних кваліфікацій у структурі освітнього стандарту дає змогу більш якісно організувати й професійно-практичну підготовку, спрямувати її зміст на

оволодіння певною кваліфікацією, підібрати ефективні педагогічні технології у здійсненні виробничого навчання.

В умовах розвитку інноваційної трудової діяльності посилюється потреба створення ефективних умов, розроблення та реалізації інноваційних моделей для забезпечення якості професійно-практичної підготовки майбутніх столярів будівельних. Наслідками таких впливів є цілеспрямовані зміни цілей, умов, змісту, засобів, методів, форм навчальної діяльності, які забезпечать узгодженість з іншими нововведеннями.

Роль інноваційної діяльності у професійно-технічній освіті, проблеми запровадження інноваційних технологій навчання у ПТНЗ, механізми зіставлення традиційного та інноваційного навчання є предметом дослідження українських вчених (М. Артюшина [1], О. Дубасенюк [5], О. Пометун [10], Г. Романова [12], О. Стечкевич [13] та ін.).

Науковцями доведено, що реалізація інноваційних педагогічних технологій у навчальному процесі забезпечує високий рівень сформованості позитивного ставлення майбутнього фахівця до себе та обраної професії, розвиток професійних компетентностей та становлення особистості як професіонала.

Численні наукові пошуки у педагогічній площині представлені якісними результатами у формуванні професійних компетентностей і освоєнні досвіду у професійних ситуаціях за рахунок використання інноваційних педагогічних технологій, методів активізації діяльності студентів, методів випереджувального навчання у проведенні різних видів і форм навчальної роботи, моделювання професійних ситуацій, впровадження проектних технологій у процес виробничого навчання тощо. Йдеться про підтверджену поліфункціональність інноваційних педагогічних технологій, реалізація яких має позитивний вплив не тільки на рівень професійної компетентності суб'єкта навчання, а й на його особистісне зростання, підготовку до комфортної життєдіяльності в умовах сучасного соціально-економічного розвитку суспільства.

Власний педагогічний досвід дозволяє констатувати, що професійна підготовка майбутніх столярів будівельних відбувається переважно з використанням традиційних методів (бесіда, пояснення, демонстрування прийомів роботи тощо). Недостатньо обґрунтованими залишаються проблеми, пов'язані з відсутністю методик впровадження інноваційних підходів до організації виробничого навчання і практики у ПТНЗ; механізмів інтеграції теоретичного та практичного навчання, включаючи їх переорієнтацію на практичне спрямування.

Традиційно теоретичне та практичне засвоєння змісту навчального матеріалу загальнопедагогічних, спеціальних дисциплін, виробничого навчання потребує перегляду з метою виділення циклу проблем і, відповідно, створення таких педагогічних умов, які б забезпечили:

- оновлення змісту професійно-практичної підготовки з врахуванням положень компетентнісного підходу;
- активно-творче впровадження інноваційних педагогічних технологій, зокрема проектних, у професійно-практичній підготовці майбутніх столярів будівельних;
- підвищення рівня професійної майстерності майстрів виробничого навчання з питань організації процесу професійно-практичної підготовки у ПТНЗ.

У цьому контексті утворюється так звана інтерактивна навчальна площина, в якій учень стає не об'єктом, а суб'єктом навчання, відчуває себе активним учасником подій і власної освіти та розвитку. Інтерактивне навчання передбачає моделювання виробничих ситуацій, спільне вирішення проблеми на основі аналізу обставин та відповідної професійної ситуації, створення проектів тощо.

Значні дидактичні можливості в організації пізнавально-трудої діяльності майбутніх столярів будівельних містять технології проектного навчання, пов'язані з проектуванням, створенням і виготовленням реального об'єкта (продукту праці). Проектні технології органічно вписуються у навчально-виховний процес, забезпечуючи реалізацію принципів міждисциплінарності, інтеграції, зв'язку теорії з практикою. Особливо пер-

спективний позитивний навчальний результат вбачаємо у використанні проектних технологій у процесі виконання кваліфікаційної роботи, курсового (дипломного) проекту, адже у ході виконання проектів учні навчаються самостійно, набувають нових знань, вмінь та навичок, що інтегруються в процесі їх практичного використання для вирішення поставлених завдань. Це зумовлює доцільність широкого застосування проектних технологій у процесі організації професійно-практичної підготовки у ПТНЗ.

Проектні технології забезпечують перехід від традиційного до нового типу навчання. Вони посилюють його розвивальний характер, передбачають загально обґрунтовану, сплановану й усвідомлену діяльність суб'єктів навчального процесу. Основний акцент у проектних технологіях зосереджений на формуванні у майбутніх кваліфікованих робітників умінь не просто засвоювати і відтворювати інформацію, а розвивати вміння вищого рівня, а саме: здійснювати аналіз і синтез інформації, що стосується певної проблеми; знаходити і вибирати необхідні ресурси для проекту; свідомо планувати свою діяльність для досягнення поставлених завдань; оцінювати об'єкти та результати власної роботи.

На практиці організація навчально-виховного процесу реалізовується через стійкі педагогічні форми (урок, урок виробничого навчання, виховний захід тощо), структура дії та зміст яких є сталим для системи професійно-технічної освіти. Окрім того, сталими є й визначені у Державному стандарті професійної освіти з професії «Столяр будівельний» види вправ, навчально-виробничих робіт, перелік завдань для кваліфікаційних пробних робіт. Таким чином, у рамках усталених форм професійної підготовки та державних вимог до результатів навчання у професійно-практичній частині ключовими постатями у досягненні бажаних та актуалізованих ринком праці інновацій є суб'єкти педагогічної взаємодії: педагог (викладач чи майстер виробничого навчання) і учень. Результат такої взаємодії забезпечується, перш за все, готовністю ПТНЗ до реалізації інноваційної діяльності, усвідомленням педагогічними працівниками значення особистісно-професійного саморозвитку, сформованістю належним рівнем професійної мотивації учнів до здійснення пізнавально-творчої та діяльнісної активності.

Висновок. З викладеного вище уможливується уточнення поняття професійно-практичної підготовки у контексті зазначеної проблематики. Отже, професійно-практична підготовка майбутніх столярів будівельних є організованим у інноваційному освітньому середовищі процесом, що регламентується нормативно-правовими документами освітньої галузі та змістовно реалізовується у педагогічній взаємодії шляхом творчого використання традиційних й інноваційних педагогічних технологій з метою досягнення якісного рівня професійної підготовки майбутніх кваліфікованих робітників.

Наступним кроком дослідження є обґрунтування педагогічних умов організації виробничого навчання майбутніх столярів будівельних на засадах компетентнісного та проектно-технологічного підходів.

Література

1. Артюшина М. В. Інноваційна діяльність у професійно-технічній освіті: поняття, підходи, технології / М. В. Артюшина// Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми: збірник наук. праць. – Київ-Вінниця: ТОВ фірма «Планер», 2014. – Вип. №37. – С. 133-137.
2. Батышев С. Я. Профессиональная педагогика: Учеб. для студ., обучающихся по педагогическим специальностям. – 2-е изд., доп. – М.: Ассоциация «Профессиональное образование», 1999. – С. 34.
3. Батышев С. Я. Профессиональная педагогика : учеб. для студ. вузов / под ред. С. Я. Батышева. – М. : ВЛАДОС, 1997. – 526 с.
4. Довідник кваліфікаційних характеристик професій працівників. Випуск 64 «Будівельні, монтажні та ремонтно-будівельні роботи. Будівництво метрополітенів, тунелів та підземних споруд спеціального призначення» [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.jobs.ua/ukr/dkhp/vipusk-64/>. – Загол. з екрану.

5. Дубасенюк О. А. Інноваційні навчальні технології – основа модернізації університетської освіти / О. А. Дубасенюк // Освітні інноваційні технології в процесі викладання навчальних дисциплін: збірник наук. праць / за заг. ред. О. А. Дубасенюк. – Житомир: Вид-во ЖДУ, 2004. – С. 3-14.

6. Кравець Ю. І. Професійні стандарти у системі підготовки робітничих кадрів / Ю. І. Кравець // Науковий вісник Інституту професійно-технічної освіти НАПН України. Професійна педагогіка : збірник наук. праць: Вип. 5 / Ін-т проф.-тех. освіти НАПН України ; [Ред. кол. : В. О. Радкевич (голова) та ін.]. – К. : Педагогічна думка, 2013. – С. 46-52.

7. Марковська О. Є. Педагогічні умови організації виробничого навчання і практики майбутніх інженерів-педагогів машинобудівного профілю : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Оксана Євгенівна Марковська. – К., 2013. – 341 с.

8. Олейникова О. Н. Основные векторы развития интеграционных процессов в области профессионального образования и обучения в ЕС / О. Н. Олейникова [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.eed.ru/opinions/o-13-15.html>. – Загол. с екрана.

9. Про затвердження Положення про порядок здійснення інноваційної освітньої діяльності. Наказ Міністерства освіти і науки України від 07 листопада 2000 № 522 із змінами, внесеними згідно з Наказами Міністерства освіти і науки № 1352 від 30. 11. 2012, № 380 від 31. 03. 2015. Наказ Міністерства освіти і науки України № 522 від 07 листопада 2000 р. [Електронний ресурс]. – Режим доступа: <http://zakon0.rada.gov.ua/laws/show/z0946-00>. – Загол. з екрана.

10. Пометун О. Енциклопедія інтерактивного навчання: науково-методичне видання. – К.: СПБ Кулінічев Б. М., 2007. – 144 с.

11. Професійна освіта: словник: навч. посіб. / уклад. С. У. Гончаренко та ін.; за ред. Н. Г. Ничкало. – К. : Вища шк., 2000. – 380 с.

12. Романова Г. М. Теорія і практика підготовки викладачів вищих економічних навчальних закладів до проектування навчальних технологій: дис. ... д-ра пед. наук; 13.00.04 / Ганна Миколаївна Романова. – Житомир, 2012. – 543 с.

13. Стечкевич О. Впровадження інноваційних методик на уроках виробничого навчання в ПТНЗ / Стечкевич О. // Інноваційні методики навчання у професійно-технічній освіті: монографія / за ред. І. Козловської. – Львів: Сполом, 2006. – 172 с.

У статті висвітлено проблеми професійно-технічної підготовки майбутніх столярів будівельної галузі у педагогічній теорії та практиці, способи їх вирішення. Розглядається актуальність проблем організації та підвищення рівня професійно-практичної підготовки столярів будівельних на засадах проектних технологій у професійно-технічних навчальних закладах. Розкривається роль інноваційної діяльності у професійно-технічній освіті.

Ключові слова: професійно-технічна освіта, професійно-практична підготовка, професія «столяр будівельний», виробниче навчання, інноваційна діяльність, проектні технології, професійні стандарти.

Слободяник О. В. Проблема профессиональной практической подготовки будущих столяров строительной отрасли в педагогической теории и практике.

В статье отражены проблемы профессионально-технической подготовки будущих столяров строительной отрасли в педагогической теории и практике, способы их решения. Рассматривается актуальность проблем организации и повышение уровня профессионально-практической подготовки столяров строительных на основе проектных технологий в профессионально-технических учебных заведениях. Раскрывается роль инновационной деятельности в профессионально-техническом образовании.

Ключевые слова: профессионально-техническое образование, профессионально-практическая подготовка, профессия «столяр строительный», производственное обучение, инновационная деятельность, проектные технологии, профессиональные стандарты.

Slobodanyk O. Problem professionally practical preparations of future joiners of a build industry in a pedagogical theory and practice

In the article the problem of vocational training of future carpenters construction industry in the pedagogical theory and practice, how to address them. We consider the problems of relevance and increasing the level of vocational and practical training carpenters building on the principles of design technology in vocational schools. The role of innovation in vocational education.

Key words: vocational education, vocational and practical training, profession "joiner builds" production training, innovation, design technology, professional standards.

Рецензент: Єльнікова Г. В., доктор педагогічних наук, професор

ПРАКТИКО-ОРІЄНТОВАНА ПІДГОТОВКА ФАХІВЦІВ В УМОВАХ РЕГІОНАЛЬНОГО ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

Постановка проблеми дослідження. На теперішній час вітчизняний ринок праці потребує якісної фахової підготовки спеціалістів, здатних до активної професійної діяльності, конкурентоспроможних в сучасних умовах господарювання підприємств і організацій. Аналітики ринку праці констатують, що в суспільстві вже тривалий час існують суперечності між попитом на якісну робочу силу та спроможністю вищої школи забезпечити високі вимоги роботодавців до компетенцій молодих фахівців.

Слід зазначити, що вітчизняними вищими навчальними закладами накопичено значний педагогічний досвід підготовки студентів на засадах компетентнісного підходу. Проте роботодавці критично оцінюють рівень фахової підготовки майбутніх спеціалістів, зокрема в галузі економіки і підприємництва, зауважуючи, що значна частина випускників вищих навчальних закладів (ВНЗ) не готова до виконання посадових обов'язків з причини домінантності теоретичної підготовки, слабкого зв'язку освіти з реальним сектором економіки, недостатності практичних умінь і навичок. Існуюча ситуація актуалізує необхідність подальшого пошуку шляхів підвищення якості професійної освіти. Одним із них є впровадження в навчальний процес ВНЗ ефективних педагогічних технологій, зокрема, йдеться про практико-орієнтоване навчання.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблеми впровадження практико-орієнтованого підходу в професійну підготовку фахівців присвячені дослідження вітчизняних та зарубіжних учених: Н. В. Басалаєвої, О. В. Бірченко, А. О. Вербицького, О. М. Котикової, Г. О. Ковальчук, М. Ю. Коллегаєва, С. Г. Коп'євої, Н. В. Матюшенко, І. О. Пальчикової, Т. В. Пушкарьової та інших.

Проте ця проблема залишається актуальною у підготовці майбутніх економістів, фінансистів, менеджерів, зокрема в умовах регіонального вищого навчального закладу.

Мета статті – розкрити прийоми практико-орієнтованої підготовки майбутніх економістів в умовах регіонального ВНЗ.

Виклад основного матеріалу. Результати аналізу наукової літератури свідчать про те, що більшість дослідників найефективним вважають практико-орієнтований підхід до підготовки фахівців у системі вищої освіти. Він може здійснюватися із застосуванням професійно-орієнтованих технологій навчання, урахуванням вимог регіонального ринку праці, що, безсумнівно, сприяє формуванню у студентів значущих для майбутньої професійної діяльності якостей особистості, а також знань, умінь, навичок і здатностей, які забезпечують якісне виконання професійних обов'язків за обраною спеціальністю [5; 8; 10].

З огляду на зазначену мету даної статті, розглянемо суть практико-орієнтованого підходу, яка, на наш погляд, найбільш повно розкрита в тлумаченні С. Г. Коп'євої: «Професійна практико-орієнтована підготовка в сучасній вищій школі розуміється як «підготовка, яка інтегрує в собі фундаментальність знання з використанням оптимального поєднання професійно-орієнтованих технологій, форм і методів навчання, що забезпечує не тільки формування універсальних і професійних компетенцій, професійної мобільності, але й здібності до професійного саморозвитку і самовдосконалення, а також новаторству та творчості [7, с. 85–86].

Результати проведених досліджень із зазначеної проблеми та втілення їх в практику роботи науково-педагогічного колективу регіонального ВНЗ дають нам змогу представити деякі шляхи вдосконалення практико-орієнтованої підготовки майбутніх фахівців, зокрема:

– створення професійного середовища через співпрацю інституту з підприємствами і організаціями регіону та залучення у навчальний процес фахівців-практиків, які є носіями професії;

– введення в процес професійної підготовки майбутніх економістів міжпредметного тренінгу (варіативна компонента) на базі навчально-тренінгової фірми тощо.

До засобів забезпечення якості професійної підготовки фахівців, на наш погляд, також слід віднести розробку механізмів взаємодії вищих професійних навчальних закладів із потенційними роботодавцями, які виступають кінцевими споживачами освітніх послуг. Як представники суспільства вони оцінюють продукт освіти, надаючи робочі місця та призначаючи первинні зарплати молодим фахівцям. Отже, саме їхні потреби необхідно враховувати при складанні навчальних програм та визначенні професійних компетенцій сучасних спеціалістів [2].

Очевидно, що нині роботодавці висувують високі вимоги до молодих фахівців: вони мають бути здатні до ефективної професійної діяльності, швидкої адаптації на робочому місці, оволодіння сучасними технологіями за фахом, використання отриманих знань для вирішення професійних завдань. На думку більшості дослідників, реалізація цих вимог можлива за умов залучення роботодавців до підготовки фахівців через цільове фінансування навчання, узгодження програм, проведення практик, стажування, фахове консультування тощо, що має стати звичним явищем у діяльності ВНЗ. Досліджуючи проблеми ринку праці та зайнятості, Г. І. Калінічева підкреслює, що у досягненні якості та ефективності професійної освіти «...важливою є так звана вертикальна інтеграція університетів з провідними підприємствами, а також розбудова і сприяння інституту соціального партнерства» [4, с. 149].

Сучасною вищою школою напрацьовано достатній досвід партнерських стосунків із роботодавцями на етапі працевлаштування випускників. У багатьох ВНЗ створені спеціальні служби, відділи, лабораторії, які займаються проблемами працевлаштування молодих фахівців. Основними формами роботи цих структур є тренінги з працевлаштування, консультативна робота з пошуку робочого місця, проведення «ярмарок вакансій», установлення контактів з центрами зайнятості, кадровими агентствами тощо. Однак механізми взаємодії вищого навчального закладу з роботодавцями в процесі професійної підготовки студентів потребують подальших розробок.

З метою реалізації таких завдань в Західнодонбаському інституті МАУП розроблено багаторівневу структуру співробітництва «ВНЗ – підприємство». Випускаючими кафедрами сформовано перелік базових підприємств, організацій і установ, на яких наскрізні практики проходять студенти 1–5 курсів. В рамках програми організовуються круглі столи, ділові ігри, тренінги, консультування, стажування викладачів, спільні дослідження тощо. Так, на першому рівні представлені форми взаємодії ВНЗ, факультетів, випускаючих кафедр, відділу науково-дослідної роботи з підприємствами в цілому. На другому рівні здійснюється співпраця підрозділів інституту з фінансово-економічними департаментами, управліннями, службами організацій. Третій рівень передбачає співробітництво випускаючих кафедр безпосередньо з фінансовими, планово-економічними відділами, бухгалтеріями, відділами маркетингу тощо. На четвертому рівні вважаємо доцільним здійснення безпосередньої передачі досвіду провідних фахівців підприємств студентам і викладачам.

Такий багаторівневий механізм співпраці вищого навчального закладу з підприємствами та їх структурами представлено нами на схемі 1. Багаторічний досвід роботи підтверджує доцільність взаємодії вищого навчального закладу з підприємствами і організаціями, яка дає можливість:

1. забезпечувати студентів базами практик;
2. своєчасно корегувати рівень практичної підготовки студентів;
3. кваліфікацію викладачів випускаючих кафедр;
4. враховувати вимоги роботодавців щодо формування компетенції майбутніх еко-

номістів;

5. формувати достатній рівень конкурентоспроможності випускників та досягати високого рівня їх працевлаштування (90–95%).

Практикою запровадження механізму «ВНЗ – підприємство» доведено, що саме взаємодія «ВНЗ – підприємство» створює професійне середовище, в якому відбувається професійне становлення майбутнього фахівця-економіста.

Значне місце в підготовці фахівців займає така форма організації професійної освіти, як практика, головним завданням якої виступає оптимальне поєднання академічної освіти відповідно до державних стандартів з практичною підготовкою, визначеною кваліфікаційною характеристикою. На це звертає увагу О. М. Котикова. Вона підкреслює, що практико-орієнтоване навчання буде успішним за умов використання продуктивних технологій [8].

Схема 1

Механізм співпраці «ВНЗ – підприємство»

Рівні співпраці	Суб'єкти співпраці		Форми співпраці
	Виробнича структура	ВНЗ	
1-й рівень	Підприємство	ВНЗ	Виробнича практика. Працевлаштування студентів на час канікул.
		Факультет	Круглі столи з представниками професії. Навчально-виробничі тренінги. Ділові ігри з участю професіоналів.
		Кафедра	Зустрічі ведучих спеціалістів підприємства з викладачами та студентами на робочих місцях з метою ознайомлення з умовами та специфікою праці. Підвищення рівня кваліфікації для викладачів.
		Відділ НДР	Проведення досліджень за тематикою, запропонованою підприємством, силами студентів, аспірантів, пошукачів, викладацького складу.
2-й рівень	Служба підприємства (наприклад, Економічна)	Факультет	Практичні семінари керівників служби підприємства з викладачами для студентів. Ситуаційні тренінги. Ділові ігри за участю спеціалістів від виробництва.
		Кафедра	Практична робота студентів на робочому місці до закінчення вивчення дисципліни. Стажування викладачів кафедри.
		Відділ НДР	Сумісна робота професіоналів-спеціалістів та представників кафедри (студентів) над конкретною науковою проблемою.
3-й рівень	Структурний підрозділ служби підприємства (наприклад, фінансовий відділ, планово-економічний відділ, бухгалтерія тощо)	Кафедра	Виробнича практика для викладачів. Проведення практичних занять з студентами по окремих темах безпосередньо на майбутньому робочому місці, організованих разом спеціалістом відділу та викладачем.
4-й рівень	Ведучий спеціаліст відділу	Кафедра	Майстер-клас для студентів безпосередньо на робочих місцях.

Розглядаючи підходи до побудови процесу інтеріоризації професійно-орієнтованих знань студентами в процесі вузівської підготовки Т. В. Пушкарьова зазначає, що процес професійної підготовки має бути зорієнтований на певну «копію» професійної діяльності, тобто квазіпрофесійну діяльність, яка дозволить студентам інтеріоризувати всі ті знання, які студенти набувають у навчальному закладі, зробити їх особистісно значущими та професійно важливими для формування своєї конкурентоспроможності на ринку праці [11, с. 305]. За її визначенням суть квазіпрофесійної діяльності полягає в моделюванні або відтворенні умов і ситуацій професійної діяльності майбутнього фахівця. Вона навчальна за формою і професійна за змістом являє собою трансформацію змісту та форм навчальної діяльності в адекватні їм зміст і форми професійної діяльності [3]. Квазіпрофесійна діяльність є певною перехідною ланкою між навчальною та трудовою професійною діяльністю і має три контексти: предметний, соціальний, психологічний [1]. Базуючись на цих положеннях, можна припуститися думки, що саме застосування квазіпрофесійної діяльності в процесі професійної підготовки майбутніх фахівців у регіональному ВНЗ уможливить більш ефективне засвоєння як предметного, так і соціального контекстів професійної діяльності при виконанні типів практичних завдань. На необхідності відтворювати умови, які максимально наближені до реальних, наголошує й М. Ю. Коллегаєв [6, с. 2].

Для перевірки цієї гіпотези у Західнодонбаському інституті МАУП була створена навчально-тренінгова фірма (НТФ) «Технопак», де майбутні економісти здійснюють фінансово-господарську діяльність в умовах віртуального підприємства.

Тренінг організовано на первинних посадах адміністративно-управлінського апарату віртуального підприємства, що відповідає освітньо-кваліфікаційному рівню вищої освіти «бакалавр» і дозволяє забезпечити закріплення знань і набуття навичок, достатніх для виконання завдань та обов'язків відповідного рівня професійної діяльності. В процесі тренінгу студент послідовно виконує повний комплекс завдань в усіх фінансово-економічних підрозділах підприємства з врахуванням існуючих інформаційних взаємозв'язків між ними, компетенції та відповідальності окремих посадових осіб. Цикл практичної підготовки на НТФ представлено на рис. 1.

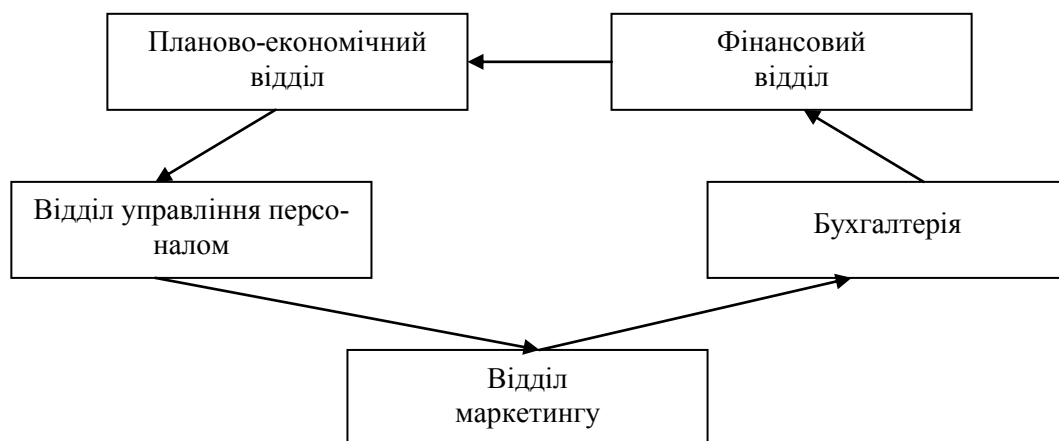


Рис. 1. Цикл практичної підготовки студентів на НТФ «ТЕХНОПАК»

Важливе значення для організації діяльності навчально-тренінгової фірми має визначення обсягів стажування студентів у графіку навчального процесу. Слід зазначити, що за таких умов практична підготовка майбутніх фахівців здійснюється за рахунок годин варіативної компоненти навчального плану. В таблиці 1 нами представлено розподіл годин стажування за модулями на 2–4 курсах.

Таблиця 1

Обсяги стажування студентів на НТФ «ТЕХНОПАК»

Курс	Півріччя	Кількість тижнів	Денне навантаження	Назва модулю	Загальна кількість годин
II	2	1	4	Ознайомчо-інформаційний	20
III	2	2	4	Навчально-виробничий	40
IV	1	2	4	Професійно-виробничий	40
Всього					100

Впровадження навчально-тренінгової фірми як педагогічної технології в процес професійної підготовки майбутніх фахівців – складний процес, який потребує певних організаційно-педагогічних умов. Так, досвід роботи зі створення навчально-тренінгової фірми «Технопак» дає підстави визначити необхідні педагогічні умови, до яких ми віднесли наступне:

1. вивчення досвіду діяльності навчально-тренінгових фірм у зарубіжній та вітчизняній практиці;
2. наукове консультування провідних фахівців зі створення тренінгових центрів;
3. визначення змісту діяльності кожного підрозділу навчально-тренінгової фірми;
4. розроблення методичного забезпечення: положення про відділи, посадові інструкції, перелік робіт кожного відділу, розподіл їх протягом місяця, тижня, завдань на кожен день на кожне робоче місце та алгоритму їх виконання;
5. підготовка викладачів-тренерів до роботи на НТФ: інформаційна підготовка, з'ясування міжпредметних зв'язків, поєднання теорії з практичною діяльністю, психологічна підготовка до нових соціальних ролей.

Водночас з педагогічними умовами виникла необхідність створення організаційних умов впровадження навчально-тренінгової фірми:

- розроблення положення про діяльність тренінгової фірми;
- з'ясування структурно-функціональної моделі НТФ;
- підбір керівного складу та викладачів-тренерів;
- створення матеріально-технічної бази: підготовка приміщення, закупівля обладнання (оргтехніка, меблі тощо), придбання інформаційного забезпечення.

Досвід роботи доводить доцільність такої форми практичної підготовки майбутніх фахівців. Студенти мають можливість самостійно виконувати професійні завдання, приймати рішення, нести відповідальність за результати роботи. Це значно активізує навчальну діяльність. У студентів виникає низка професійних питань, які вони ставлять на теоретичних і практичних заняттях, з'являється потреба у додаткових консультаціях викладачів.

Таким чином, з впевненістю можна констатувати, що даний вид професійної підготовки має суттєві переваги: студенти отримують практичні навички діяльності на реальному робочому місці не тільки за обраною професією, але і суміжними спеціальностями, а також формуються уміння професійного спілкування, корпоративної поведінки, відповідальності за результати роботи, що значно підвищує рівень їхньої конкурентоспроможності на ринку праці.

Про це свідчать і результати опитування студентів III–IV курсів, які пройшли практику на навчально-тренінговій фірмі (рис. 2). Так, 28,6% студентів III курсу та 22,9% студентів IV курсу до переваг практики на НТФ віднесли можливість працювати в усіх фінансово-економічних відділах віртуального підприємства. Відмітили, що стажерам дові-

ряють виконувати на робочих місцях серйозну роботу 33,9% студентам III курсу та 18,8% – студентам IV курсу.

Позитивні результати ми отримали при опитуванні від студентів III–IV курсу щодо самостійної роботи на НТФ та систематизації раніше отриманих знань та розуміння їх практичної спрямованості.

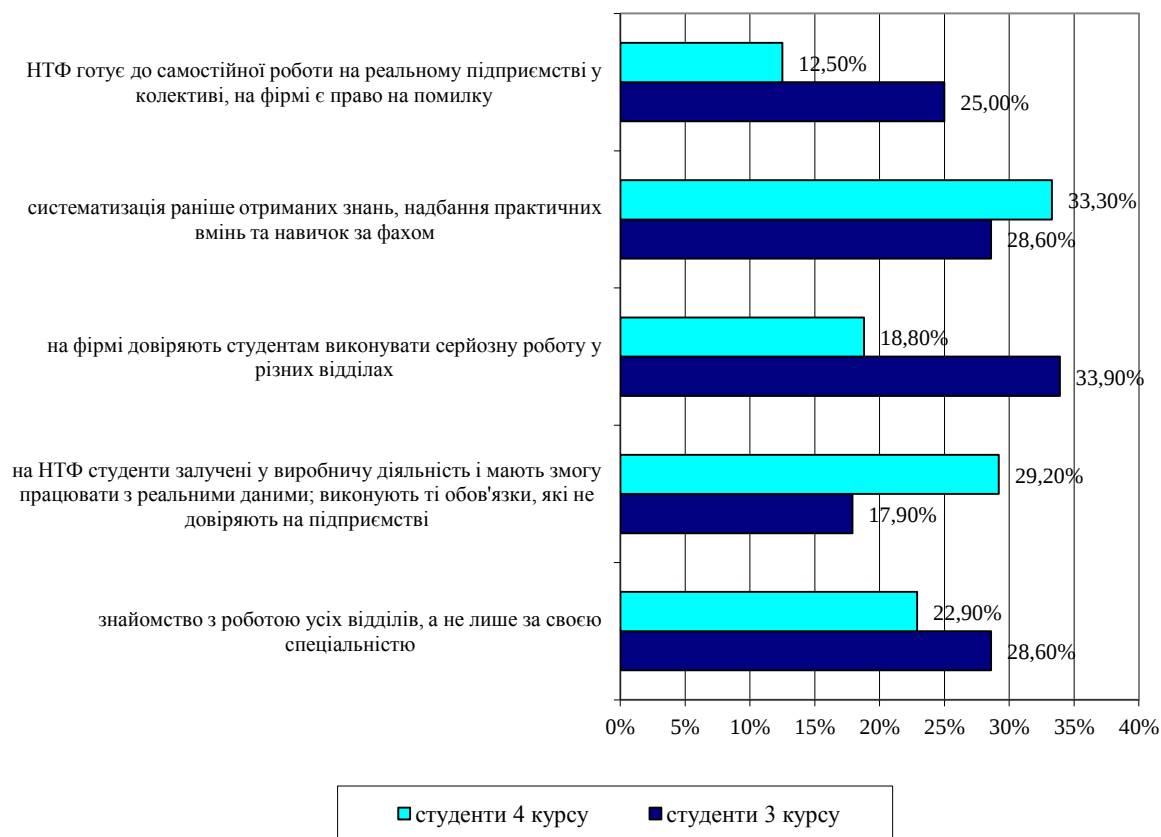


Рис. 2. Результати аналізу переваги практики на тренінговій фірмі

Таким чином, можна зробити певні **висновки** щодо шляхів впровадження практико-орієнтованого навчання студентів в умовах регіонального ВНЗ. Важливе значення у створенні професійного середовища, в якому відбувається становлення майбутнього фахівця, має співпраця вищого навчального закладу з потенційними роботодавцями, які можуть охоплювати студентів з першого до випускного курсів різними формами практичних занять. Визначено, що значна роль у формуванні практичних навичок належить організації квазіпрофесійної діяльності. Практична підготовка в умовах навчально-тренінгової фірми дає можливість в модельованих ситуаціях майбутньої діяльності навчити студентів-економістів вирішувати професійні завдання, приймати рішення та взаємодіяти.

Подальшого дослідження потребують шляхи впровадження тренінгових технологій на різних етапах професійної підготовки студентів, зокрема в умовах віртуального виробництва.

Література

1. Басалаева Н. В. Особенности смыслообразования в условиях квазипрофессиональной деятельности: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01 / Н. В. Басалаева. – Барнаул, 2006. – 191с.
2. Бирченко Е. В. Конкурентоспособность выпускника вуза: взгляд работодателя / Е. В. Бирченко / Вчені записки Харківського гуманітарного інституту «Народна українська академія». – Х.: Око, 1999 р. – Т. 5. – С. 62-70.
3. Вербицкий А. А. Деловая игра как форма контекстного обучения и квазипрофессиональной деятельности студентов / А. А. Вербицкий // Вестник Московского государственного гуманитарного университета им. М. А. Шолохова. Педагогика и психология, 2009. – №4. – С. 73-84.

4. Калінічева Г. І. Модернізація системи вищої освіти України як засіб регулювання ринку праці та зайнятості / Г. І. Калінічева // Вища освіта України – Додаток 3 (т. 2) – 2006 р. – Темат. випуск «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору». – С. 139-150.

5. Ковальчук Г. О. Активізація навчання в економічній освіті. Навч. посібник/ Г. О. Ковальчук. – Вид. 2-ге доп. – К.: КНЕУ, 2003. – 298с.

6. Коллегаев М. Ю. Особенности реализации квазипрофессиональной деятельности в профессиональной подготовке бакалавров туризма / М. Ю. Коллегаев // Педагогика высшей школы и профессиональное образование, 2012. – №3(5). – С. 21-23.

7. Копьева С. Г. Содержание, формы и методы профессиональной практико-ориентированной подготовки / С. Г. Копьева // Вестник РМАТ. – № 1(7), 2013. – С. 85-88.

8. Котикова О. М. Практико-орієнтована психолого-педагогічна підготовка майбутніх юристів [Текст]: монографія / О. М. Котикова, К.: КНЕУ, 2010. – 343 с.

9. Матюшенко Н. В. Практико-орієнтована підготовка майбутніх учителів гуманітарного профілю засобами продуктивних технологій / Н. В. Матюшенко // Наука і освіта, 2014. – № 5. – С. 242-247.

10. Пальчикова І. Неперервність підготовки педагогічних кадрів: практико-орієнтований аспект / І. Пальчикова // Гірська школа українських карпат, 2013. – № 8-9. – С. 114-117.

11. Пушкарева Т. В. Практико-ориентированные подходы к интериоризации профессиональных знаний студентами в вузе / Т. В. Пушкарева // Прогрессивная педагогика, 2011. – №10 (25). – С. 305-307.

У статті розглянуто шляхи впровадження практико-орієнтованої підготовки студентів в умовах регіонального вищого навчального закладу економічного спрямування. З'ясовано важливе значення у професійному становленні майбутніх фахівців взаємодії ВНЗ із потенційними роботодавцями. Представлено різномірну структуру співпраці навчального закладу із підприємствами. Розкрито шляхи формування практичних навичок майбутніх економістів через квазіпрофесійну діяльність у навчально-тренінговій фірмі.

Ключові слова: практико-орієнтоване навчання, професійне середовище, співпраця «ВНЗ-підприємство», квазіпрофесійна діяльність, навчально-тренінгова фірма, професійна підготовка.

Житник Н. В. Практико-ориентированная подготовка специалистов в условиях регионального высшего учебного заведения.

В статье рассмотрены пути внедрения практико-ориентированной подготовки студентов в условиях регионального высшего учебного заведения экономического профиля. Выяснено важное значение в профессиональном становлении будущих специалистов взаимодействия вузов с потенциальными работодателями. Представлена разноуровневая структура сотрудничества учебного заведения с предприятиями. Раскрыты пути формирования практических навыков будущих экономистов путем квазипрофессиональной деятельности в учебно-тренинговой фирме.

Ключевые слова: практико-ориентированное обучение, профессиональная среда, сотрудничество «ВУЗ-предприятие», квазипрофессиональная деятельность, учебно-тренинговая фирма, профессиональная деятельность.

Zhytnyk N. V. Practice-oriented training of professionals in the conditions of regional higher education institution.

The paper has studied the ways of introduction of students' practice-oriented training in the conditions of regional higher education institution. Interaction between the higher education institutions and potential employers has been found out to be very important in the formation of future professionals. The multilevel structure of cooperation of the institution with the enterprises has been presented. The ways of formation of future professionals practical skills through the quasi-professional activities in teaching and training company have been disclosed.

Keywords: practice-oriented training, professional environment, cooperation «higher education institution – enterprise», quasi-professional activities, teaching and training company, professional activity.

Розділ 2

ВИХОВАННЯ МОЛОДІ В СИСТЕМІ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

УДК 37.335:355.1

Сідак В.С.

ВІЙСЬКОВО-ПАТРІОТИЧНЕ ВИХОВАННЯ МОЛОДІ У НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ УКРАЇНИ

Постановка проблеми. Актуальність теми «Військово-патріотичне виховання молоді у навчальних закладах» (військових і цивільних) у сучасних умовах, очевидно, не викликає сумнівів. Реалії сьогодення (окупація Росією Криму, бої на Сході України) підтверджують цю актуальність. Більш того, вони свідчать про потребу активізації та поглиблення зазначеної роботи.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблемі військово-патріотичного виховання молоді присвятили свої праці чимало науковців. В першу чергу слід назвати військових педагогів та психологів, а також тих цивільних науковців, які досліджували названу проблему: С. Д. Максименко, В. І. Алещенко, В. Ф. Баранівський, В. М. Федічев, Д. М. Фурманчук, І. М. Куліда, І. В. Новодерьожкін, А. В. Крimeць, Л. П. Фоменко, О. В. Копаниця, В. М. Грицюк

Вони багато приділили уваги змісту, принципам, формам, методам, механізмам військово-патріотичного виховання, досвіду в цьому питанні інших країн, що заслуговує великої похвали.

Цілі статті та постановка завдань. Не вирішеною залишається частина цієї великої проблеми, а саме: щодо ефективних шляхів активізації даної роботи в умовах ведення Росією неоголошеної гібридної війни проти України, коли її Збройні Сили, спецслужби, інші силові відомства заново відроджуються у кровопролитній боротьбі з лютим ворогом.

За результатами дослідження необхідно запропонувати загальні підходи до вирішення зазначеної проблеми, визначити шляхи щодо активізації процесу військово-патріотичного виховання у навчальних закладах освіти України взагалі, а у військових та воєнізованих – в першу чергу.

Основний матеріал дослідження. Перед тим, як сказати, яким видається удосконалення та підвищення ефективності військово-патріотичного виховання у навчальних закладах, слід з'ясувати, чи було воно до цього, і якщо було, то яким!

Однозначно відповісти важко. Після проголошення незалежності України був певний прорив в цьому напрямку. В першу чергу це спостерігалось у військових та інших мілітаризованих навчальних закладах: СБУ, МВС, ДПС та інших. Пригадується, як розпочалось вивчення військової історії України та історії вітчизняних спецслужб; започатковувались наукові дослідження в цьому напрямку; проводились науково-практичні та читацькі конференції; впроваджувались національні військові традиції; створювались музеї історії збройних сил і спецслужб; відкривались меморіальні дошки; організовувались походи по місцях бойової слави українського війська та прийняття військової присяги на цих місцях.

У цивільних вишах, середніх школах почалось об'єктивне висвітлення історії України, корисними і цікавими стали лекції та уроки по «українознавству»; збільшувалась увага до вивчення української мови та літератури тощо. Все це, звичайно, давало позитивні результати: сіяло зерно патріотизму і формувало стійкий інтерес до військової історії.

Але, на жаль, з часом ситуація почала поступово змінюватись. Неодноразово урізались і перекроювались шкільні та вузівські програми з історії України (не в інтересах

об'єктивності); патріотичне, як і військово-патріотичне виховання стало наповнюватись іншим змістом – цінностями «руського мира» та ідеологемами радянського періоду, який нібито був найефективнішим і найщасливішим в історії українського народу.

Безперечно, в радянський період в Україні були великі трагедії (і це доведено), але були й вагомі досягнення: в розвитку науки і техніки, освіти. Взяти хоча б наших геніальних вчених В. І. Вернадського, С. П. Корольова, М. М. Амосова, наших видатних, всесвітньовідомих педагогів А. С. Макаренка, В. С. Сухомлинського. Хіба можна забути неоціненний вклад українського народу в розгром гітлерівських загарбників.

Видається логічним висновок, що все краще того періоду треба пам'ятати, творчо використовувати, але сьогодні (в нашій незалежній державі) військово-патріотичне виховання молоді має здійснюватись, в першу чергу, на славних бойових традиціях з історії українських, національних збройних сил та сил безпеки. Це головне!

Може виникнути питання: «А чи є у нас що взяти і показати з цієї історії?» Звичайно є. Якщо об'єктивно, чесно, неупереджено, відкинувши фальсифікат, показати:

- державницьку і військову діяльність наших далеких предків князів Київської Русі: Святослава Ігоровича, Володимира Великого, Володимира Мономаха, Ярослава Мудрого, короля Данила Галицького;

- бойові звитяги військ гетьманів Петра Сагайдачного та Богдана Хмельницького;

- Армії Української Народної Республіки та Української Галицької армії;

- героїчну боротьбу повстанців «Холодного Яру»;

- майже десятилітню збройну боротьбу приреченої але нескореної Української повстанської армії.

Незаперечний факт, що за часів Радянської влади багато чого з військової історії України свідомо замовчувалось або ж фальсифікувалось. Лиш недавно широкому загалу стало відомо:

- про блискучі перемоги над московськими загарбниками українського війська під проводом гетьмана Івана Виговського в Конотопській битві (1665 р.) та під проводом князя Костянтина Острозького в Оршанській битві (1514 р.);

- про вирішальну збройну допомогу польським військам з боку формувань УНР під керівництвом генерал-хорунжого Марка Безручка в порятунку в 1920 р. не лише Варшави, але й усієї Польщі від більшовицької навали, відомого з історії як «чудо на Віслі».

Фальсифікації нашої військової історії, як відомо, носили цілеспрямований характер. Ось лише один приклад.

В середині січня 1918 р. багатотисячна більшовицька армія під проводом М. А. Муравйова стрімко просувалась по Чернігівщині в напрямку Києва, змітаючи на своєму шляху всякий спротив. 16 січня у столиці спалахнуло (не випадково) підготовлене більшовиками повстання робітників заводу «Арсенал».

Але 16 січня 1918 р. червоне військо під залізничною станцією «Крути» наштотувалося на героїчний опір українських військових формувань та добровольчих загонів, вірних Центральній Раді. Бій тривав протягом 10 годин.

В українській та закордонній історіографії, а особливо в радянській (зрозуміло чому), про цю важливу подію в історії нашої країни знаходимо багато небилиць і домислів. Головна з них та, що в бою під Крутами більшовицькому війську протистояли біля 300 необстріляних, погано озброєних і кинутих урядом на призволяще київських студентів та гімназистів-патріотів, які майже всі загинули невідомо ради чого.

Цю небилицю запустили в обіг тогочасні публіцисти, яку без належного вивчення обставин підхопили наступні дослідники різних політичних уподобань і яка, на жаль, свідомо чи несвідомо розповсюджується і зараз в багатьох наукових і публіцистичних виданнях, а також у засобах масової інформації.

Це в той час, коли є незаперечні докази того, що завдяки належній організації бою досвідченими командирами, мужності та стійкості українських вояків агресору був завданий нищівний удар.

Навіть більшовицький воєначальник В. А. Антонов-Овсієнко у своїх спогадах пише про жорстокий спротив українських вояків у бою під Крутами.

Більше того, на військовому цвинтарі поблизу ст. Крути радянською владою встановлено обеліск з надписом: «Героям революції, загинувшим за владу Рад в боях з петлюрівцями в січні 1918 р.». Біля обеліску науковцями НДІ «українознавства» МОН України під керівництвом кандидата історичних наук В. І. Ульяничу було виявлено і в установленому порядку досліджено більше 300 могил вояків (як виявилось – переважно матросів) саме армії М. А. Муравйова. Відомо, що в разі більшою була кількість поранених червоноармійців.

Постає питання, чи могли кілька сотень (як стверджували) необстріляних, погано озброєних студентів та гімназистів завдати противнику таких втрат? Звичайно ні!

Як показали дослідження та спогади українських старшин – безпосередніх учасників бою, загальна кількість вояків у зведеному формуванні захисників ст. Крути становила 1065 бійців (юнкерів, вояків студентського куреня січових стрільців, козаків і добровольців з сусідніх сіл), та 20 старшин. Більшість бійців мала належну військову підготовку. Були серед них й колишні фронтовики. В їх розпорядженні була не тільки стрілецька зброя, але й бронепотяг та броневики з кулеметами та гарматами.

Звичайно, були втрати і в українського війська: загинув 121 вояк, із них 24-х юнкери, які прикривали вогнем відхід основних сил. Під час відступу вони попали в полон і були розстріляні муравйовцями в с. Літки Броварської округи. Серед цих 24 загинув і брат поета Павла Тичини. Частина загиблих була похована в Києві на «Аскольдовій могилі».

Внаслідок бою під Крутами війська агресора втратили боєздатність на три дні, оскільки мусили підтягнути нові сили, відремонтувати підірвані мости, зруйновані залізничні колії для продовження наступу на Київ. Цей передих дав можливість урядові УНР зосередити зусилля на нейтралізації більшовицького збройного повстання в м. Києві, а також створити умови для підписання рятівного для УНР Берестейського мирного договору [1].

Безперечно, що висвітлення таких героїчних сторінок нашої історії (а їх багато), буде сприяти патріотичному вихованню не тільки молоді, але й суспільству в цілому, і що обов'язково змінить відношення суспільства до Збройних Сил і сил безпеки, до військовослужбовців та їх ратної праці, що вкрай важливо.

Абсолютно нова сторінка героїчної військової історії нашого народу, можливо навіть цілий пласт, відкривається сьогодні в зоні антитерористичної операції (АТО), і цю історію молодь повинна знати, усвідомлювати, формувати власну життєву позицію і діяти в разі потреби адекватно.

Для цього держава, заклади освіти, суспільство повинні виявляти, відкривати справжніх героїв сьогодення (бійців Небесної сотні, воїнів АТО), висвітлювати їх подвиги, залучати до роботи з молоддю, вшановувати належним чином загиблих [2].

Сьогодні перед нашими митцями (кінорежисерами, драматургами, письменниками, поетами, художниками, ЗМІ) стоїть завдання: належним чином відобразити не тільки славне минуле українського воїнства, але й показати його героїчне сьогодення в боротьбі за свободу і незалежність Української держави.

Адже дуже мало таких кінофільмів, художніх творів, пісень, статей, які б відображали це героїчне сьогодення!..

Видається логічним, що військово-патріотичне виховання молоді має починатися за відповідною програмою зі школи і бути складовою початкової військової підготовки. Є позитивний приклад успішної, виховної роботи з учнями групи «волонтерів» у ряді шкіл Чернівецької області за програмою, розробленою кандидатом історичних наук Д. С. Ліщуком, під назвою «Козацький гарт», яка (як і методичний посібник) схвалені МОН України. Цей досвід може бути поширений [3].

Великі можливості для ефективного військово-патріотичного виховання студентської молоді мають ВНЗ, як в ході навчального процесу і науково-дослідної робо-

ти, так і в позааудиторних заходах. Багато вишів мають військові кафедри і готують офіцерів запасу. Як показують опитування слухачів, питанням ідейного гарту на цих кафедрах не приділяється належної уваги [4].

Потребує суттєвої активізації патріотичне та й військово-патріотичне виховання студентської молоді у приватних вишах.

На думку автора, військові виші мають бути зразком військово-патріотичного виховання курсантів та слухачів, а також наставниками, координаторами і експертами щодо цієї роботи в інших закладах освіти.

Саме військові виші мають показати, продемонструвати (усіма можливими засобами), як виховати воїна, громадянина – патріота незалежної Української держави незалежно від його національності, готового в разі необхідності стати на її захист зі зброєю в руках [5, 6].

Особливо слід звернути увагу на велику відповідальність ВНЗ, які готують фахівців (оперативних співробітників) для загальнодержавних та військових спецслужб – розвідки і контррозвідки [7].

Відповідальність тут не тільки за їх належну підготовку, а й за високу якість їх військово-патріотичного виховання, важливою складовою якого для даної категорії є «спеціальне професійне виховання».

Справа в тому, що курсанти та слухачі цих вишів отримують знання про форми і методи, механізми та засоби оперативної роботи, а також уміння і навички їх застосування. Інакше кажучи, вони мають стати компетентними фахівцями щодо технології оперативної діяльності в боротьбі з ворогом.

А це зброя, яка має бути в надійних руках.

Забезпечити цю надійність має: в першу чергу, належний відбір кандидатів на навчання, а далі – військово-патріотичне виховання та високий рівень ідейно-патріотичного гарту.

Окремо слід сказати про спеціальне професійне виховання, а саме:

– формування у особи почуття великої суспільної значущості даної професії, поваги і любові до неї;

– усвідомлення свого високого покликання вести боротьбу на таємному фронті з посяганнями на державні інтереси в екстремальних ситуаціях і нестандартними методами;

– глибокої пошани до кращих традицій вітчизняних спецслужб;

– готовності в разі потреби стати зі зброєю в руках на захист Батьківщини.

Необхідним є моральне виховання, направлене на усвідомлення кожною особою високого покликання й обов'язку, професіоналізму і самовідданості, гідності і честі, духовності й порядності.

Важливим залишається правове виховання з метою формування у майбутніх розвідників і контррозвідників високої правосвідомості та правослухняності, поваги до Конституції та законів України.

Не зайвим буде і вивчення зарубіжного досвіду (США, Англії, Німеччини) з цього питання.

Широкомасштабні інформаційно-психологічні операції агресора проти нашої країни з використанням брудних пропагандистських, маніпулятивних та дезінформаційних технологій, які здійснюються сьогодні, на жаль, знижують ефективність виховної роботи з молоддю. Тому нагальною є потреба активізації адекватних вітчизняних упереджувальних контрпропагандистських заходів з використанням ЗМІ та інших сил і засобів держави [8].

Висновки.

1. Як зазначено вище, військово-патріотичне виховання молоді у закладах освіти має базуватися, в першу чергу, на славних бойових традиціях з історії українських, національних збройних сил та сил безпеки. Не менш важливим для цього є і знання про сучасні бойові подвиги українських воїнів, захисників Батьківщини від російської агресії на Сході України, знання конкретних учасників цих подій, героїв сьогодення. Але, як

відомо, у формуванні ідейно-патріотичної зрілості, відповідного світогляду дають позитив лише ті знання, що набувають характер переконань. Ідейно-патріотична переконаність, у свою чергу, має дати логічне продовження в життєвій позиції людини, її моральному обличчі, справах і вчинках. Отже, перетворення знань на переконання – суть процесу військово-патріотичного виховання молоді. Саме на цьому мають зосередити свою увагу і зусилля педагоги і психологи вишів.

2. Заходи щодо підвищення рівня ефективності військово-патріотичного виховання у наших закладах освіти не дадуть бажаного результату, якщо не буде їх належного наукового (психолого-педагогічного) забезпечення. Корисною тут може бути взаємодія військових та воєнізованих ВНЗ у вирішенні даної проблеми з провідними науковими установами – Інститутом психології Національної академії педагогічних наук України, Національної академії правових наук України та інших.

Література

1. «Українознавство», № 1. – К.: НДІ українознавства МОН України, 2008. – С. 214-219.
2. Актуальні питання ідеології та ідеологічної роботи в українському війську: монографія / [Алещенко В. І., Баранівський В. Ф., Кобзар А. О., Кримець Л. В.]; під заг. ред. В. Ф. Баранівського – К.: «Золоті ворота», 2014. – С. 178-194.
3. Ліщук Д. С. Козацький гарт: окремі аспекти військово-патріотичного виховання молоді: методичний посібник. – К.: НАОУ, 2007. – 102 с.
4. Шелест Н. А. Мотиваційний компонент – напрям вдосконалення системи підготовки офіцерів запасу / Соціально-гуманітарні та правові проблеми діяльності Збройних Сил України: матеріали науково-практичної конференції (Київ, 24 квітня 2014 р.) / Міністерство оборони України, Національний університет оборони України імені Івана Черняховського. – К.: НУОУ, 2014. – С. 254-256.
5. Баранівський В. Ф. Національно-патріотичне виховання військової інтелігенції у вищих навчальних закладах України / В. Ф. Баранівський // XXIII Міжнародні людинознавчі читання «Гуманізм. Людина. Час». – м. Дрогобич, ДПУ ім. І. Франка, 2011 р. – С. 236-241.
6. Куліда І. М. Система військово-патріотичного виховання як передумова формування авторитету майбутнього офіцера / Соціально-гуманітарні та правові проблеми діяльності Збройних Сил України: матеріали науково-практичної конференції (Київ, 24 квітня 2014 р.) / Міністерство оборони України, Національний університет оборони України імені Івана Черняховського. – К.: НУОУ, 2014. – С. 183-185.
7. Грицюк В. М. Світоглядні засади виховного ідеалу української молоді. / Соціально-гуманітарні та правові проблеми діяльності Збройних Сил України: матеріали науково-практичної конференції (Київ, 24 квітня 2014 р.) / Міністерство оборони України, Національний університет оборони України імені Івана Черняховського. – К.: НУОУ, 2014. – С. 150-152.
8. Військова психологія та педагогіка: інноваційний підхід: підручник у 2 ч. – Ч. 1 / колектив авторів; заг. ред. С. Д. Максименка. – К.: НУОУ, 2012 – С. 4–6.

З'ясовано, що стан військово-патріотичного виховання молоді у навчальних закладах не відповідає вимогам сьогодення. У значній мірі воно базується на цінностях та «ідеологемах» радянського періоду. Нагальною є потреба організації зазначеного виховання на нових підходах і принципах, адекватних потребам часу, на засадах славних бойових традицій українських національних збройних сил як з історичного минулого, так і сьогодення.

За результатами дослідження визначені напрями, методи і механізми військово-патріотичного виховання молоді в навчальних закладах. Суттю виховання має бути формування у молоді на засадах об'єктивного висвітлення історії України та героїчних сторінок її збройних сил, ідейно-патріотичної зрілості та переконань, що повинно викликати потребу у відповідних діях і справах на захист Батьківщини.

Розроблено практичні рекомендації, які є підґрунтям для формування прогнозів, розробки концепцій і програм щодо активного і ефективного здійснення військово-патріотичного виховання молоді у навчальних закладах України.

Сидак В. С. Военно-патриотическое воспитание молодежи в учебных заведениях Украины.

Установлено, что состояние военно-патриотического воспитания молодежи в учебных заведениях не соответствует требованиям настоящего времени. В значительной мере оно базируется на ценностях и «идеологемах» советского периода. Неотложной является необходимость организации названного воспитания на новых подходах и принципах, адекватных потребностям времени, на основе славных боевых традиций украинских национальных вооруженных сил как из исторического прошлого, так и нынешнего времени.

За результатами исследования определены направления, методы и механизмы военно-патриотического воспитания молодёжи в учебных заведениях. Сущностью воспитания должно стать формирование в молодежи на основе объективного освещения истории Украины и героических страниц ее вооруженных сил идейно-патриотической зрелости и убеждений, что должно вызывать потребность в соответствующих действиях и делах по защите Родины.

Разработаны практические рекомендации, которые являются базой для формирования прогнозов, разработки концепций и программ для активного и эффективного осуществления военно-патриотического воспитания молодежи в учебных заведениях Украины.

Sidak V. S. Military-patriotic education of youth in educational institutions of Ukraine.

It has been clarified that the state of military-patriotic education of youth does not correspond to the current demands. It is mainly based on the values and «ideologemes» of the soviet period. The necessity for the organization of an education, based on new approaches and principles, which are relevant to the time requirements, glorious combat traditions of the Armed Forces of Ukraine of its historical past and the present.

Directions, methods and mechanisms of military-patriotic education of youth in educational institutions have been defined. The gist of education is based on the formation of ideological and patriotic maturity and beliefs, based on the objective reflection of the history of Ukraine and heroic events of its armed forces, which should stimulate appropriate actions towards the defense of the Motherland.

Practical recommendations have been made as a background for the formation of forecasts, developing of concepts and programs aimed at active and effective fulfilment of military-patriotic education of youth in educational institutions of Ukraine.

Розділ 3

МЕТОДИКА І ТЕХНОЛОГІЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ І НАВЧАННЯ

УДК 378.147.091.313 (043.5)

Суржок Г. М.

МОТИВУВАННЯ МАЙБУТНІХ КВАЛІФІКОВАНИХ РОБІТНИКІВ БУДІВЕЛЬНОГО ПРОФІЛЮ ДО ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ ЗДОРОВ'Я

Постановка проблеми. Прагнення України вступити до Європейського Союзу, бути державою високорозвиненою, правовою, демократичною, авторитетною у світовій спільноті спонукає до необхідності вирішувати не тільки політичні, економічні проблеми, але й турбуватися про своїх громадян і, перш за все, про формування культури здоров'я підростаючого покоління. Сучасні умови, соціальні та екологічні, все частіше висувають на перший план проблему формування здоров'язберігаючої компетентності як передумову й запоруку здорового способу життя та, відповідно, як одну з найважливіших засад культури здоров'я. Розв'язання проблеми формування культури здоров'я особливо важливе для такої категорії молоді, як учні навчальних закладів I-II рівнів акредитації, зокрема, будівельного профілю. Сучасний кваліфікований робітник-будівельник має відрізнятися не тільки високим рівнем професійної підготовки, а й усвідомлювати відповідальність за збереження власного здоров'я в процесі майбутньої професійної діяльності. Для розв'язання цього завдання необхідно сформуванню в майбутніх кваліфікованих робітників будівельного профілю стійку мотивацію до здорового способу життя, здійснити комплекс здоров'язберігаючих заходів, спрямованих на усвідомлення цінності здоров'я.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Аналіз наукових досліджень показує, що останнім часом проблемі ціннісного ставлення до здоров'я та формуванню культури здоров'я особистості приділяється значна увага (В. Бараненко, О. Багнетова; В. Горашук; Ю. Драгнев, Г. Зайцев; С. Кириленко; Г. Кривошеєва; Л. Татарнікова; М. Чуркіна та ін.). Різним аспектам проблеми формування культури здоров'я, формування навичок здорового способу життя дітей, підлітків, молоді, учнів загальноосвітніх навчальних закладів, учнів закладів професійної освіти присвятили свої праці С. Свириденко, Н. Соловйова, В. Бобрицька, Т. Бойченко, Т. Воронцова, О. Дубогай, Л. Дудорова, С. Омельченко, С. Сичов, І. Смолякова, С. Страшко, Л. Сущенко, О. Єжова, Г. Даниленко, Н. Кудикіна, К. Ісмаїлов, М. Шимановський та інші дослідники. Водночас педагогічні умови формування культури здоров'я у майбутніх кваліфікованих робітників будівельного профілю досліджено недостатньо.

Метою статті є обґрунтування однієї з педагогічних умов формування культури здоров'я у майбутніх кваліфікованих робітників будівельного профілю, а саме: мотивування учнів ПТНЗ до активної навчально-пізнавальної діяльності.

Виклад основного матеріалу дослідження. Формування культури здоров'я майбутніх кваліфікованих робітників будівельного профілю залежить від багатьох різноманітних чинників і умов, під якими ми розуміємо зовнішні та внутрішні обставини, що визначають прояв і становлення досліджуваного феномена в учнів. У даному випадку під педагогічними умовами розуміємо середовище, в якому реалізується причинно-наслідковий зв'язок між досліджуваними предметами, явищами, процесами. Тобто під педагогічними умовами формування культури здоров'я майбутніх кваліфікованих робітників будівельного профілю будемо розуміти спеціально створені обставини, що сприяють становленню цього феномена у майбутніх фахівців.

У контексті нашого дослідження становить інтерес позиція О. Глагошук [2]. Науковець цілком справедливо вважає, що велике значення в підготовці майбутніх висококваліфікованих фахівців до збереження і зміцнення власного здоров'я під час занять з фізичного

виховання відіграють практичні заняття з обраних видів спорту. Для того, щоб оптимально застосувати оздоровчі технології на заняттях з фізичного виховання у ВНЗ та на заняттях з самостійної підготовки, дуже важливо, на думку О. Гладошук, щоб учні під час навчання оволодівали не тільки теоретичними знаннями щодо їх використання, але й самі засвоювали їх на практиці. Науковець стверджує, що зміст занять з спортивних дисциплін, які викладаються на кафедрах фізичного виховання, повною мірою дозволяє учням на практиці освоювати найбільш сприятливі оздоровчі технології, визначаючи однією з умов вдосконалення культури зміцнення власного здоров'я та ведення здорового способу життя використання на практичних і самостійних заняттях з фізичного виховання оздоровчих технологій та вивчення методики їхнього застосування на практиці.

Педагогічні умови формування культури здоров'я учнів в умовах комп'ютеризації навчання обґрунтовує Ю. Драгнєв [3]. З-поміж них: створення позитивної мотивації учнів до розуміння здоров'я як цінності, застосування оздоровчих технологій зменшення негативного впливу комп'ютера на здоров'я учнів у навчальному процесі та в процесі самостійної роботи, спрямування змісту оздоровчих технологій на розвиток аспектів індивідуального здоров'я (духовного, психічного, фізичного) учнів в умовах комп'ютеризації навчання, організація навчального процесу з урахуванням сукупності компонентів культури здоров'я учнів в умовах комп'ютеризації навчання.

Педагогічними умовами формування культури здоров'я старшокласників Г. Капрanova визначає: розгляд культури здоров'я всіма суб'єктами навчально-виховного процесу як пріоритетної мети; створення позитивної мотивації до здоров'я як цінності; застосування інтерактивних форм та методів [4].

Найбільш ефективними соціально-педагогічними умовами формування культури здоров'я старшокласників С. Кириленко вважає: усунення помилок у виховному процесі; посилення уваги до особистості старшокласника з урахуванням його можливостей і потреб, допомога в захисті прав підлітків шляхом використання здоров'язміцнюючих, здоров'яформуючих, здоров'язберігаючих технологій; розширення соціального досвіду та життєвих навичок старшокласників, що передбачає їх позитивну мотивацію щодо ведення здорового способу життя, культуру здоров'я; створення шкільних традицій здорового способу життя на основі проведення оздоровчої роботи серед учнівської молоді, вчителів, батьківської громадськості; цілеспрямоване науково-методичне забезпечення, удосконалення теоретичної і методичної підготовки педагогічних кадрів до здійснення діяльності з формування культури здоров'я старшокласників шляхом організованого навчання на курсах в обласних інститутах післядипломної педагогічної освіти, проведення обласних (міських, районних) проблемних семінарів, семінарів-практикумів з використанням інтерактивних форм та методів навчання, а також шляхом самоосвіти [5].

У контексті нашого дослідження становлять інтерес визначені Г. Кривошеєвою психолого-педагогічні умови формування культури здоров'я учнів у навчальному процесі університету: координація цілей формування культури здоров'я і вищої освіти в цілому; постійне спонукання учнів до потреби у зміцненні свого здоров'я; організація самостійної діяльності учнів, спрямованої на самооздоровлення, самоосвіту, саморозвиток й самовиховання; синтез наукових знань про здоров'я, способи його зміцнення й формування, розроблених в психології, філософії, медицині, екології, фізичному вихованні та у зв'язку з цим розробки інтегрованих курсів; орієнтація навчальних планів і програм інтегрованих курсів на максимальне наближення навчальної роботи учнів до самостійної практичної діяльності з питань самооздоровлення, на формування у майбутніх фахівців «настанови» на здоров'я; формування культури здоров'я з урахуванням її початкового рівня у кожного учня [6].

Вважаємо ці умови цілком прийнятними для формування культури здоров'я не лише учнів університету, а й учнів коледжів, наприклад, коледжів будівництва й архітектури.

Опікуючись проблемою формування культури здоров'я в учнів початкової школи, Ю. Мельник визначає такі соціально-педагогічні засади формування означеного феномену: вза-

ємодія соціальних інститутів суспільства в системі соціально-педагогічної діяльності з формування культури здоров'я молодших школярів; організація діяльності соціального педагога з проблеми формування культури здоров'я молодших школярів; упровадження соціально-педагогічної технології формування культури здоров'я в початковій школі [7].

Педагогічними умовами формування в учнів культури здорового способу життя Л. Соколенко вважає: розробку змісту валеологічної освіти, спрямованої на формування в учнів знань, позитивних ставлень, ціннісних орієнтацій у галузі здорового способу життя; впровадження змістового і методичного забезпечення виховної позааудиторної діяльності, яка передбачала рефлексію учнями здобутих знань, їх трансформацію через емоційні переживання і практичні дії, активізацію зворотного зв'язку; активізацію самостійної усвідомленої роботи учнів зі самовдосконалення з усіх аспектів здорового способу життя [8].

Як бачимо, існують різні підходи до визначення педагогічних умов формування культури здоров'я особистості, що дає підстави вважати цю проблему до кінця не вирішеною і продовжити пошук оптимальних умов розвитку культури здоров'я майбутніх кваліфікованих робітників будівельного профілю в процесі професійної підготовки.

Для визначення педагогічних умов формування культури здоров'я учнів особливе значення мали теоретичні положення, означені в роботах Н. Башавець, Е. Зеєра, П. Лузана, С. Оксанич, Т. Сборцевої та ін.

Аналіз наукових праць Л. Безугла, Ю. Драгнева, Г. Капранової, С. Кириленко, Г. Кривошеєвої, Ю. Мельник, Л. Соколенко та ін., вивчення сучасної практики професійної підготовки учнів будівельних спеціальностей, врахування результатів констатувального етапу експериментальної роботи та власного педагогічного досвіду дозволили висловити припущення про те, що успішне формування культури здоров'я майбутніх кваліфікованих робітників будівельного профілю в процесі професійної підготовки можливе за впровадження таких педагогічних умов:

- мотивування учнів професійно-технічних навчальних закладів до активної навчально-пізнавальної діяльності, спрямованої на формування основ здорового способу життя;
- включення до змісту професійної підготовки майбутніх кваліфікованих робітників будівельного профілю важливих для професійної діяльності здоров'язбережувальних технологій;
- упровадження авторської технології формування культури здоров'я майбутніх кваліфікованих робітників.

Важливим у формування культури здоров'я майбутніх кваліфікованих робітників будівельного профілю є розвиток у них стійкої мотивації здорового способу життя.

Загальновідомо, що мотивація спонукає людину до професійного розвитку у відповідному напрямі для досягнення мети. Мотивація не лише детермінує поведінку людини, а й пронизує всі сфери психічної діяльності (С. Рубінштейн). Мотиваційна сфера посідає провідне місце у структурі особистості. І тому, саме від установок, інтересів, потреб майбутніх кваліфікованих робітників будівельного профілю залежить формування їхньої культури здоров'я.

Цілком справедливою вважаємо думку К. Абульханової-Славської стосовно того, що «якщо джерело професійного самовдосконалення знаходиться в соціальному оточенні, то рушійні сили цього процесу потрібно шукати в самій особистості – серед мотивів самовдосконалення» [1]. Тому можна зробити висновок: для того, щоб успішно керувати процесом формування культури здоров'я майбутніх кваліфікованих робітників будівельного профілю, необхідно вирішити двоєдине завдання – створювати відповідні умови повсякденної професійної діяльності (а в умовах професійної підготовки – квазіпрофесійної діяльності) й формувати у учнів відповідні потреби у розвитку власної культури здоров'я та мотивацію на збереження і зміцнення здоров'я під час виконання завдань навчальної практики, а згодом – професійної діяльності кваліфікованого робітника будівельного профілю.

Наведемо приклад реалізації цієї педагогічної умови під час вивчення дисципліни «Охорона праці в галузі». Ця дисципліна відноситься до дисциплін професійної та практичної підготовки (розділ «Вибіркові навчальні дисципліни») молодшого спеціаліста в галузі знань 0601 «Будівництво та архітектура», за напрямом «Будівництво», спеціальністю 5.0601010 «Будівництво та експлуатація будівель і споруд». Згідно з навчальним планом, на вивчення дисципліни відведено 36 годин: 6 – лекційних, 12 – практичних занять та 18 годин для самостійної роботи учнів. З метою мотивування учнів до активної навчально-пізнавальної діяльності, спрямованої на формування основ здорового способу життя з урахуванням особливостей майбутньої професії, необхідно коригувати зміст цієї нормативної дисципліни. Так, наприклад, під час вивчення теми про травматизм і професійні захворювання в галузі учням пропонуються вправи на поглиблене засвоєння знань, що стосуються культури здоров'я майбутніх фахівців. Учні мають самостійно підбирати й аналізувати інформацію стосовно травматизму на виробництві. Під час таких занять використовується метод рольової гри. Учні намагаються програвати ті чи інші професійні ситуації аби усвідомити причини їх виникнення й разом знайти шляхи виходу зі складних ситуацій.

При розгляді питання, що стосувалося вимог безпеки під час експлуатації складного технологічного обладнання були організовані й проведені ділові й рольові ігри: «Безпека розміщення обладнання» (учні програвали ситуації нехтування головними правилами й наслідки безпечного ставлення до правил охорони праці в галузі), «Безпечне робоче місце», «Безпечне використання контрольно-вимірювальних приладів», «Безпека автоматизованих систем управління», «Електробезпека на будівництві», «Увага! Шкідливі речовини!» тощо. Загальновідомо, що ігри належать до методів активного навчання. У ділових іграх, що використовувалися під час експерименту, майбутні робітники-будівельники не тільки самостійно оволодівали знаннями, вміннями і навичками, а й набували емоційно-ціннісного досвіду. Емоції в даному випадку виступають як мотив діяльності, зокрема ігрової. Саме гра робить навчальний процес привабливим, цікавим і веде за собою розвиток, сприяє формуванню культури здоров'я майбутніх робітників-будівельників. В даному випадку ділова гра може бути визначена як знакова модель професійної діяльності майбутніх будівельників, контекст якої задається знаковими засобами – за допомогою моделювання, імітації.

Таким чином, можемо стверджувати, що ділова гра дозволяє максимально наблизити навчальний процес майбутніх кваліфікованих робітників будівельного профілю до виробничих умов, стимулює учнів до пошуку шляхів творчого вирішення професійних завдань, орієнтована на найвищий рівень оволодіння знаннями і безпосередньо сприяє формуванню професійних умінь, у тому числі й умінь і навичок дотримання норм і цінностей здорового способу життя, оволодіння оздоровчими технологіями тощо.

Отже, виходячи зі сказаного вище, можна зробити **висновок**, що мотивування учнів професійно-технічних навчальних закладів до активної навчально-пізнавальної діяльності, спрямованої на формування основ здорового способу життя є важливою педагогічною умовою формування культури здоров'я майбутніх кваліфікованих робітників будівельного профілю в процесі професійної підготовки.

Література

1. Абульханова К. А. Психология и педагогика : учеб. пособие / под ред. К. А. Абульхановой, Н. В. Васиной, Л. Г. Лаптева, В. А. Сластенина. – М. : Совершенство, 1998. – 320 с.
2. Гладошук О. Г. Педагогічні умови вдосконалення культури зміцнення здоров'я студентів в системі фізичного виховання у вищому навчальному закладі. – Рукопис. Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук зі спеціальності 13.00.02 – теорія та методика навчання (фізична культура, основи здоров'я). – Національний педагогічний університет ім. М.П. Драгоманова, Київ, 2008.

3. Драгнев Ю. В. Формування культури здоров'я студентів в умовах комп'ютеризації навчання : дис...канд. пед. наук : 13.00.04 / Юрій Володимирович Драгнев / Луган. держ. пед. ун-т імені Тараса Шевченка. – Луганськ, 2008. – 300 с.

4. Капранова Г. В. Формування культури здоров'я у старшокласників загальноосвітньої школи промислового міста: автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07 / Г. В. Капранова ; Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. – К., 2010. – 22 с.

5. Кириленко С. Соціально-педагогічні умови формування культури здоров'я старшокласників : дис... канд. пед. наук : 13.00.07 / Кириленко Світлана Володимирівна / Інститут проблем виховання Академії пед. наук України. – К., 2004. – 240 с.

6. Кривошеєва Г. Л. Формування культури здоров'я студентів університету: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Кривошеєва Галина Леонідівна / Донецький національний ун-т. – Луганськ. – 2001. – 228 с.

7. Мельник Ю. Б. Соціально-педагогічні засади формування культури здоров'я в учнів початкової школи : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.05 «Соціальна педагогіка» / Ю. Б. Мельник. – Луганськ, 2010. – 20 с.

8. Соколенко Л. С. Формування культури здорового способу життя студентів вищих навчальних закладів : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07 / Л. С. Соколенко; Уман. держ. пед. ун-т ім. П. Тичини. – Умань, 2011. – 20 с.

У роботі проаналізовано підходи різних науковців до визначення педагогічних умов формування культури здоров'я особистості. Виокремлено педагогічні умови формування культури здоров'я у майбутніх кваліфікованих робітників будівельного профілю. Схарактеризовано одну з педагогічних умов, а саме: мотивування учнів професійно-технічних навчальних закладів до активної навчально-пізнавальної діяльності, спрямованої на формування основ здорового способу життя.

Ключові слова: культура здоров'я, майбутні кваліфіковані робітники будівельного профілю, культура здоров'я майбутніх кваліфікованих робітників будівельного профілю, педагогічні умови, формування.

Суржок А. Н. Мотивирование будущих квалифицированных работников строительного профиля к формированию культуры здоровья.

В работе проанализированы подходы различных ученых к определению педагогических условий формирования культуры здоровья личности. Выделены педагогические условия формирования культуры здоровья у будущих квалифицированных рабочих строительного профиля. Охарактеризована одна из педагогических условий, а именно: мотивирование учеников профессионально-технических учебных заведений к активной учебно-познавательной деятельности, направленной на формирование основ здорового образа жизни.

Ключевые слова: культура здоровья, будущие квалифицированные рабочие строительного профиля, культура здоровья будущих квалифицированных рабочих строительного профиля, педагогические условия, формирование.

Surzhok A. Motivation future qualified workers building profile to a culture of health.

The paper analyzes the approaches of different researchers to determine the conditions of pedagogical culture of health of the individual. Thesis there is determined pedagogical conditions of a culture of health in the future skilled workers building structure. Author determined one of the pedagogical conditions, namely: to motivate students of vocational schools active teaching and learning activities aimed at laying the foundations of a healthy lifestyle.

Keywords: health culture, future skilled workers building structure, culture health of future skilled workers building structure, pedagogical conditions, formation.

Рецензент: Романова Г.М., доктор педагогічних наук, професор

КУЛЬТУРА СПІЛКУВАННЯ ЯК СКЛADOVA КОМУНІКАТИВНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ КВАЛІФІКОВАНИХ РОБІТНИКІВ ПІДПРИЄМСТВ ТОРГІВЛІ

Постановка проблеми. За сучасних економічних умов торгівля, як одна із важливих складових сфер економіки, набуває все більшого розвитку і масштабів. Сьогодні в цієї галузі пріоритетними стають питання підвищення загальноосвітнього, культурного та фахового рівня кваліфікованих робітників підприємств торгівлі, забезпечення їх конкурентоспроможності.

У зв'язку з цим актуалізується проблема підготовки висококваліфікованих робітників підприємств торгівлі, який окрім інших професійних якостей повинен бути спроможним ефективно та швидко долати різні комунікативні бар'єри, налагоджувати стосунки з споживачами. Таким чином, зростає значимість таких комунікативних якостей, як виробнича культура, комунікабельність, культура спілкування.

Враховуючи зазначені фактори, виникає нагальна потреба у формуванні комунікативної культури майбутніх робітників підприємств торгівлі, що передбачає, перш за все, дослідження культури спілкування як однієї з складової загальної культури.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема комунікативної культури та культури спілкування у фахівців різного профілю привертала увагу багатьох дослідників, серед яких О. Бодальов, Б. Ломова, А. Мудрик, М. Обозова, Б. Паригін, О. Леонтьєв та ін.

Спілкування є найважливішим професійним інструментом в різних видах діяльності, що було доведено в дослідженнях Н. Кузьміної, В. Кан-Калика, А. Щербакової та ін.

Різні аспекти проблеми спілкування знайшли висвітлення у психолого-педагогічних і соціальних дослідженнях Б. Ананьєва, А. Барташева, Г. Васяновича, Г. Дегтярьової, О. Киричука, С. Рубінштейна, М. Скиби, В. Сухомлинського, Н. Хворостовської та ін.

До проблем процесу спілкування, у тому числі професійного спілкування, зверталися і звертаються багато вчених. Так, концепцію про діяльнісне розуміння процесу спілкування, його внутрішній та зовнішній зміст висвітлюють у своїх працях О. Бондаренко, О. Леонтьєв, Л. Петровська та ін.

Проблему становлення особистості та її розвитку як суб'єкта навчально-виховного процесу й спілкування, його культури розробляли такі вітчизняні вчені, як Г. Балл, Б. Бавєв, С. Максименко, Т. Піроженко, О. Раєвський, Г. Чайка, Т. Щербан та ін.

Не зважаючи на наявність значної кількості наукових досліджень щодо процесу спілкування, детальнішого дослідження потребує таке питання, як особливості культури спілкування майбутніх кваліфікованих робітників підприємств торгівлі, а також проблема формування комунікативної культури фахівців цієї сфери.

Метою статті є висвітлення питань формування комунікативної культури майбутніх кваліфікованих робітників підприємств торгівлі, а також аналіз особливостей професійного спілкування фахівців цієї галузі.

Виклад основного матеріалу. Сучасне суспільство характеризують як інформаційне і в ньому визначальну роль займає освіта. Адже виміром суспільного прогресу, як і його основним важелем, стає розвиток особистості. Рівень цього розвитку найбільшою мірою визначає культура. В епоху глобальної комп'ютеризації існує загроза витіснення культурно-духовних цінностей, а це означає, що зростає необхідність підвищувати загальну культуру людини, культуру її праці.

Освіта є явищем культури і має розглядатись саме з культурологічних позицій. Ключовим поняттям у гуманній педагогіці є принцип культуровідповідності. Аналіз стану реалізації цього принципу у навчально-виховному процесі дає змогу оцінити, наскільки культура представлена в освіті, як її складовому елементі. Адже, як у свій час писав С. Гессен, вся справа освіти – це творення образу культурної людини [3]. Культура, як си-

стема цінностей, складає зміст освіти, а весь процес життєдіяльності навчального закладу має слугувати прилученню до культури. Але цей процес може бути формальним, якщо цей процес не є культуровідповідним. Або ж – логічним входженням у культуру через спільну діяльність, спілкування, творчість. Отже, щоб зрозуміти глибинну суть навчально-виховного процесу, треба вивчати культуру.

Слід зазначити, що поняття культури тісно пов'язано з поняттям комунікативна культура. О. Корніяка вважає, що «комунікативна культура» є морально-зорієнтований засобом спілкування, спрямованим на афективно-інформаційний обмін між людьми, який опосередковує їх взаємовплив і взаємодію, уможливорює міжособистісне сприйняття й взаєморозуміння [7].

На думку науковця С. Сарновської, поняття «комунікативна культура» логічно пов'язує такі ознаки спілкування, як взаємодія, стосунки, відносини, контакти, обмін, взаєморозуміння в певну систему. Це визначає спілкування як цілісне суспільне і духовне, в тому числі психологічне і моральне утворення. Визначення комунікації за допомогою категорії культури акцентовано відрізняє її сучасне значення від ціннісно-нейтрального, згідно з яким комунікація розглядається як мережа каналів передачі інформації, як певна абстракція, безособистісна, перетворена форма людських взаємин [10, с. 9-10].

Кравченко О. розуміє комунікативну культуру особистості як комплекс сформованих знань і умінь у царині міжособистісного спілкування, які проявляються в ставленні до людей, в умінні контролювати й регулювати свою мовленнєву поведінку, грамотно аргументувати свою позицію, продуктивно співпрацювати за допомогою вербальних і невербальних засобів та способів спілкування [8]. Таким чином, комунікативна культура особистості утворюється на ґрунті когнітивно-змістового, особистісного та мотиваційного компонентів.

Отже, сучасна професійна підготовка повинна спрямовуватися на формування культурної, гармонійно і всебічно розвиненої особистості, підготовленої до ініціативної, соціальної і професійної діяльності в сучасному суспільстві. Цьому сприятиме формування комунікативної культури майбутніх кваліфікованих фахівців підприємств торгівлі, яка не лише відображає загальнокультурні ознаки, а й є проявом внутрішньої культури особистості.

Підготовка молоді до професійної діяльності в умовах сучасних ринкових відносин вимагає активізації навчально-пізнавальних можливостей учнів. Професійно-комунікативна культура майбутнього фахівця підприємства торгівлі передбачає наявність у нього відповідних моральних якостей, здатності до творчості, професійних знань, умінь й навичок, серед яких значне місце належить комунікативним компетенціям, культурі спілкування, здатності до власної мовленнєвої творчості тощо.

Формування комунікативної культури у майбутніх працівників підприємства торгівлі відбувається в процесі навчальної діяльності, тому важливо в процесі підготовки кваліфікованого робітника створити умови для їх розвитку та професіонального удосконалення.

Не знаючи прийнятих у суспільстві правил мовного етикету, не володіючи вербальними та невербальними засобами спілкування, випускник професійно-технічного навчального закладу не зможе правильно встановити різноманітні контакти з партнерами по роботі та клієнтами. Володіння правилами етикету, манерами поведінки, стилями спілкування дає можливість встановити сприятливий психологічний клімат не тільки між працівником та клієнтом, а і у колективі.

Одним із компонентів комунікативної культури кваліфікованого робітника підприємства торгівлі є культура спілкування. В. Кан-Калик і М. Никандров відзначають, що культура спілкування передбачає уміння фахівця правильно планувати та здійснювати систему комунікації; швидко й точно знаходити адекватні комунікативні засоби, які відповідають творчій індивідуальності спеціаліста, ситуації спілкування та індивідуальним особливостям клієнта; відчувати й підтримувати зворотній зв'язок у спілкуванні; уміння чітко й емоційно відкрито виявляти свої почуття й думки [5].

Активний обмін інформацією, при якому особливу роль відіграє значущість того або іншого повідомлення є комунікативною стороною спілкування. Від того, на якому рівні відбуватиметься взаємодія між фахівцем і клієнтом, залежить конкретне вирішення того виду діяльності, елементом якого є спілкування. Це означає, що без кваліфікованого рівня володіння культурою спілкування робітник підприємства торгівлі не досягне мети у конкретній справі, не вирішить проблеми конкретного клієнта. У процесі спілкування працівник підприємства торгівлі пропонує свої послуги або товари, налагоджує контакт з клієнтом, надає необхідну інформацію про ринок, тенденції і можливі застосування продукту. Майбутній кваліфікований робітник торгівлі повинен розуміти, що ефективність і результативність його діяльності залежить від взаєморозуміння між ним та клієнтом.

Мудрик О. визначає культуру спілкування як уміння: переносити знання, навички, варіанти вирішення, прийоми спілкування в умови нової комунікативної ситуації, трансформуючи їх відповідно до конкретних умов, знаходити нові рішення для комунікативної ситуації уже відомих ідей, знань, прийомів, навичок, створювати нові способи і прийоми для вирішення конкретної комунікативної ситуації [12, с. 110].

Спілкування між робітником підприємства торгівлі та клієнтом є дуже важливою умовою на шляху досягнення ефективності роботи організації торгівлі. Отже, набуті учнями професійно-технічних навчальних закладів, які готують кваліфікованих робітників для підприємств торгівлі, комунікативні навички повинні відігравати важливу роль в подальшій робітничій діяльності.

Слід зазначити, що становлення культури професійного спілкування кваліфікованого робітника підприємства торгівлі – це тривалий процес, результативність якого виявляється під час самостійної діяльності фахівця.

Отже, саме професійне спілкування стає однією з найважливіших проблем у підготовці майбутніх кваліфікованих робітників підприємств торгівлі.

На думку В. Михайлюк, професійне спілкування «відбувається в умовах конкретної діяльності і є її засобом. Воно вбирає в себе особливості цієї діяльності і є її важливою частиною. Професійне спілкування, спираючись на загальні норми, часто має індивідуальний характер і виявляється у способах спілкування, що їх вибирає суб'єкт у певних комунікативних ситуаціях» [11]. Як бачимо, в даному означенні синтезуються поняття ділового та професійного спілкування.

Становленню культури професійного спілкування майбутніх кваліфікованих робітників підприємств торгівлі притаманна низка особливостей. Зокрема для її успішного формування необхідно розвивати комунікативну культуру, ділове спілкування, культуру мовлення, що можливо за умови високого рівня сформованості навчальних і професійних компетентностей. Сучасний робітник підприємства торгівлі не тільки правильно оформлює прилавкові вітрини, стежити за своєчасним поповненням запасів товарів, термінами їх реалізації, а виступає посередником між виробниками товарів та населенням. Потрібно володіти комунікативними навичками: ввічливо спілкуватися з покупцями, рекламувати товар, надавати потрібну консультацію.

У своїх дослідженнях В. Лівенцова виокремлює чотири компоненти культури професійного спілкування: мотиваційно-ціннісний, перцептивний, комунікативний, інтерактивний. Перший забезпечується системою ціннісних орієнтацій та смислових установок фахівця і визначає спрямованість спілкування. Перцептивний компонент розкриває, передусім, уміння об'єктивно сприймати і правильно розуміти партнерів по спілкуванню, швидко орієнтуватися у професійних ситуаціях. Комунікативний компонент у аналізі професійного спілкування демонструє високу комунікативну культуру, а інтерактивний показує здатність будувати конструктивні відносини з партнерами на основі спільних інтересів [9].

Розглядаючи компоненти культури професійного спілкування, ми погоджуємося з думкою В. Лівенцової, але така структура розглядає комунікативну культуру в досить вузькому сенсі, вважає її компонентом культури професійного спілкування і практично ото-

тожнює з культурою мовлення. На нашу думку, культура мовлення – це здатність використовувати мовні засоби, оптимальні для конкретної ситуації. Таким чином, культура професійного спілкування є складовою комунікативної культури фахівця.

Амбарова П. вважає, що професійна культура групи складається з когнітивно пізнавального блоку, утвореного професійними знаннями, вміннями та навичками як основою професіоналізму, а також професійними цінностями – змістовним ядром професійної культури, поведінкового блоку, змістом якого є норми професійної діяльності, звичаї, традиції, ритуали, та праксеологічного блоку, утвореного інститутами професійної культури [1].

На думку О. Корніяки, діяльнісний аспект внутрішньої, змістової структури комунікативної культури утворюють чотири компоненти: мотиваційний, пізнавальний, вольовий і поведінковий (операційний), що складаються і розвиваються у особистості в ході її діяльності та спілкування з оточенням [6, с. 35].

На нашу думку, така структура комунікативної культури не розкриває всіх змістовних сторін комунікативної культури. Вищенаведений перелік компонентів можна доповнити когнітивним компонентом, який передбачає наявність отриманої цілісної професійно спрямованої системи теоретичних знань, спеціальних умінь та практичних навичок і діяльнісним компонентом, що відображає формування творчих, самостійних умінь і навичок учнів професійно використовувати набуті знання, уміння та навички у практичній діяльності.

Спілкування у професійній діяльності кваліфікованого робітника підприємства торгівлі є процесом установаження і розвитку контактів між людьми, зумовленим потребами у суспільній діяльності, який вміщує у собі обмін інформацією, вироблення єдиної стратегії, сприйняття іншої людини. На думку М. Калашникова, культура ділового спілкування включає наступні елементи: когнітивний (професійні знання, переконання), емоційно-оцінний (етичні норми і правила) та діяльнісний (комунікативна компетентність) складові [4].

Ми погоджуємося з думкою науковця (М. Калашникова), що провідним у структурі комунікативної культури є мотиваційний компонент, який обумовлює формування всіх інших. Саме від рівня сформованості цього компонента залежить результативність розвитку комунікативної культури кваліфікованого робітника підприємства торгівлі.

Процес формування комунікативної культури можливий за умови системного, цілеспрямованого, гармонійного та послідовного розвитку її структурних компонентів.

Науковець О. Гаврилюк у своєму дослідженні формування комунікативної культури студентів під час позааудиторної роботи виділяє наступні компоненти: мотиваційний, пізнавально-операційний, емоційно-вольовий, оцінний [2].

Е. Ященко в структурі комунікативної культури виділяє такі компоненти, як когнітивний (знання, уявлення), емоційно-ціннісний (ставлення, самооцінка), поведінковий (комунікативна поведінка) [13].

Висновки та перспективи подальших досліджень. Аналіз досліджень показав, що спілкування як складова комунікативної культури майбутніх кваліфікованих робітників підприємств торгівлі є актуальною проблемою. На нашу думку, комунікативна культура кваліфікованого робітника підприємства торгівлі – це система знань, навичок, вмінь, соціальних норм, культурних цінностей і зразків поведінки, прийнятих в суспільстві та вміння реалізувати їх у професійній діяльності.

Особливості фахівців підприємств торгівлі виявляються у здатності швидко встановлювати та підтримувати зворотній зв'язок і потрібну форму спілкування з клієнтами. Комунікативна культура об'єднує у своїй змістовій структурі чотири основних компоненти: мотиваційний, когнітивний, емоційно-ціннісний, поведінковий.

Від володіння комунікативною культурою часто залежить фінансовий результат діяльності підприємства, а це – запорука добробуту персоналу. Варто зазначити, що саме формування комунікативної культури кваліфікованих робітників підприємств торгівлі набу-

ває великого значення при підготовці фахівців в професійно-технічному навчальному закладі.

Перспективи подальших досліджень полягають в удосконаленні методики формування комунікативної культури у майбутніх кваліфікованих робітників підприємств торгівлі.

Література

1. Амбарова П. А. Профессиональная культура офицеров российской армии в условиях трансформации российского общества: автореф. дис... канд. социол. наук: 22.00.06 / Амбарова Полина Анатольевна: Уральский государственный университет им. М. Горького. – Екатеринбург: Уральский госуниверситет, 2002. – 22 с.
2. Гаврилюк О. О. Формування комунікативної культури майбутніх учителів засобами позааудиторної роботи: автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.04 / Гаврилюк Оксана Олександрівна: Кіровоград. держ. педаг. ун-т імені Володимира Винниченка. – Кіровоград, 2007. – 22 с.
3. Гессен С. И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию / С. И. Гессен / Отв. ред. и сост. П. В. Алексеев. – М.: «Школа-пресс», 1995. – 448 с.
4. Калашников М. М. Формирование культуры делового общения государственных служащих в системе непрерывного образования : автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.08 / Калашников Михаил Михайлович: Брянский гос. ун-т им. И. Г. Петровского. – Орел, 2009. – 21 с.
5. Кан-Калик В. А. Педагогическое творчество : книга для учителя / В. А. Кан-Калик, Н. В. Никандров. – М.: Педагогика, 1990. – 144 с.
6. Корніяка О. Норми розвитку комунікативної культури / О. Корніяка // Директор школи, ліцею, гімназії: Науково-практичний журнал. – 2005. – №3. – С. 35–39.
7. Корніяка О. М. Психологія комунікативної культури школяра: [монографія] / О. М. Корніяка. – К.: Міленіум, 2006. – 336 с.
8. Кравченко Е. В. Развитие коммуникативной культуры учащихся в условиях гуманизации образования: дисс... канд. пед. наук: 13.00.01 / Кравченко Елена Вячеславовна. – Саратов, 2004. – 183 с.
9. Лівенцова В. А. Формування культури професійного спілкування у майбутніх менеджерів невиробничої сфери: автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.04 / Вікторія Анатоліївна Лівенцова: Терноп. держ. пед. ун-т ім. В. Гнатюка. – Тернопіль, 2002. – 20 с.
10. Сарновська С. О. Сучасна соціальна комунікативна культура (філософсько- методологічний аналіз): автореф. дис... канд. філос. наук: 09.00.03 / Сарновська Світлана Олександрівна: Ін-т філос. ім. Г. С. Сковороди НАН України. – К., 2000. – 18 с.
11. Михайлюк В. О. Українська мова професійного спілкування: навч. посібник / В. О. Михайлюк – К.: ВД «Професіонал», 2005. – 496 с.
12. Мудрик О. Основные проблемы и современное состояние психологии отношений человека / О. Мудрик // Психологическая наука. – М., 1960. – С. 110–125.
13. Яценко Е. М. Формування комунікативної культури студентів у навчально-виховному процесі вищих навчальних закладів економічного профілю: автореф. дис... канд. пед. наук: спец. 13.00.07/ Яценко Єлеонара Михайлівна: НАПН України, Ін-т пробл. виховання. – К., 2010. – 18 с.

У статті розглянуто проблему культури спілкування у майбутніх кваліфікованих робітників підприємств торгівлі. Значну увагу приділено аналізу особливостей професійного спілкування фахівців цієї галузі. Визначено і обґрунтовано компоненти комунікативної культури майбутніх кваліфікованих робітників підприємств торгівлі. Розглянуто основні ознаки понять «культура», «комунікативна культура», «культура спілкування». Виділено основні позиції, які визначають сутність формування комунікативної культури майбутніх кваліфікованих робітників підприємств торгівлі. Визначено складові комунікативної культури майбутніх кваліфікованих робітників підприємств торгівлі.

Ключові слова: культура, комунікативна культура, культура спілкування, компетентність.

Цыганок О. А. Культура общения как составляющая коммуникативной культуры будущих квалифицированных рабочих предприятий торговли.

В статье рассмотрена проблема культуры общения будущих квалифицированных рабочих предприятий торговли. Значительное внимание уделено анализу особенностей профессионального общения специалистов этой отрасли. Определены и обоснованы компоненты коммуникативной

культуры будущих квалифицированных рабочих предприятий торговли. Рассмотрены основные признаки понятий «культура», «коммуникативная культура», «культура общения». Выделены основные позиции, которые определяют сущность формирования коммуникативной культуры будущих квалифицированных рабочих предприятий торговли. Определены составляющие коммуникативной культуры для будущих квалифицированных рабочих предприятий торговли.

Ключевые слова: культура, коммуникативная культура, культура общения, компетентность.

Tsyganok O. A. The culture of dialogue as a component of communicative culture of the in future skilled workers of trade enterprises.

In the article the problem of cultural dialogue of the future skilled workers of sale. Considerable attention is paid to the analysis of features of professional communication experts of this industry. Identified and justified the components of communicative culture of the future skilled workers of sale. Considered the main signs of the concepts «culture», «communication culture», «culture of communication». Allotted the main positions that define the essence of formation of communicative culture for future skilled workers in trade enterprises. Defined compositions of communicative culture of future skilled workers in trade enterprises.

Key words: culture, communication culture, the culture of communication.

Рецензент: Орлов В. Ф., доктор педагогічних наук, професор

УДК 378.047:159.954:331.548:339.138

*Шевченко Н. Ф.,
Кучинова Н. М.*

**РОЗВИТОК КРЕАТИВНОСТІ МАЙБУТНІХ МАРКЕТОЛОГІВ:
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ**

Постановка проблеми. На сьогодні однією з найважливіших проблем психологічної та педагогічної теорії і практики є розвиток активної творчої особистості. Професійна освіта націлена не тільки на формування у майбутніх фахівців системи знань, умінь та навичок, необхідних для виконання професійних функцій, але й на розвиток їх творчих здібностей та готовності до креативного підходу у вирішенні нестандартних задач в умовах невизначеності.

Ідея навчання, націленого на розвиток творчих можливостей особистості, лежить в основі багатьох сучасних підходів до освіти, тому важливим є з'ясування психолого-педагогічних умов, які сприяють розвитку креативності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Дослідженню проблеми креативності присвячені праці зарубіжних і вітчизняних науковців Д. Б. Богоявленської, Дж. Гілфорда, В. М. Дружиніна, В. О. Моляко, С. Медніка, Р. Стернберга, Е. Торренса, О. Є. Тунік та ін.

Питання розвитку креативності висвітлені в працях відомих психологів Л. Г. Алексеевої, Б. Г. Ананьєва, М. Воллаха, Т. В. Галкіної, П. Я. Гальперіна, Н. Когана, Д. Лаверті, О. М. Матюшкіна, В. О. Моляко, О. Л. Музики, Б. М. Теплова, Н. В. Хазратової та інших науковців.

Психолого-педагогічні умови розвитку креативності розглянуто у роботах вітчизняних та зарубіжних дослідників Т. О. Баришевої, Н. Ф. Вишнякової, М. В. Голубєвої, О. В. Лободи, Н. М. Макаренко, Н. Ю. Малій, О. О. Попель, Н. В. Ротової, О. В. Сорокіної, А. В. Тараканова, О. П. Тарасової, Н. Ф. Шевченко, О. Є. Щербакової та ін. Водночас, не зважаючи на наявність досить широкого спектру досліджень, у наукових працях майже не приділяється увага вивченню психолого-педагогічних умов розвитку креативності майбутніх фахівців різних галузей діяльності.

Мета статті. На основі аналізу наукових джерел визначити психолого-педагогічні умови розвитку креативності студентів-маркетологів в процесі професійної підготовки.

Виклад основного матеріалу. В сучасній психолого-педагогічній практиці умови розглядають як необхідні й достатні обставини, які визначають існування та розвиток відповідного освітнього простору.

Досліджуючи розвиток креативності студентів в інформаційному освітньому середовищі, Т. О. Барішева зазначає, що «Сучасний інформаційний простір, комунікативні технології надають унікальні й рівні для всіх можливості доступу до інформаційних ресурсів, свободу вибору, перетворень, є в повному сенсі креативним середовищем і дозволяють активізувати творчий потенціал, реалізувати потребу особистості у самопізнанні та творчості» [1, с. 26].

Значний інтерес представляє запропонована дослідницею розвивальна програма «Креативність. Досвід самопізнання», метою якої є психодизайн креативності в процесі рефлексивної самоорганізації. Розвивальна програма виступає технологією рефлексивної самоорганізації, призначенням якої є створення умов для самопізнання, самоорганізації та саморозвитку особистості, усвідомлення себе суб'єктом творчої діяльності, визначення своїх креативних якостей та їх вдосконалення.

Н. Ю. Малій, досліджуючи розвиток креативної складової професійного мислення майбутніх педагогів, зазначає, що розвиток креативних компонентів професійного мислення вимагає певних психолого-педагогічних умов, до яких вона відносить: діяльність освітньої установи і весь освітній процес повинні бути приведені відповідно до настанови на випереджальну функцію, на підготовку фахівців нової генерації; повинна бути зроблена науково обґрунтована декомпозиція загальної мети у конкретні кваліфікаційні вимоги до випускника (професійні риси, знання, навички, уміння, здібності), а кожна з них – стати конкретним педагогічним завданням; орієнтація освітнього процесу на студентів; формування у професійно-освітньому процесі фахівця-особистості; інтенсифікація навчання студентів; побудова освітнього процесу ВНЗ на основі сучасних інтенсивних психолого-педагогічних технологій; здійснення керівництва освітнім процесом викладачами-професіоналами, людьми з високою педагогічною культурою [5, с.13].

На наш погляд, визначені вище психолого-педагогічні умови мають надто узагальнений характер і можуть бути застосовані до будь-якої складової професійної підготовки майбутніх фахівців. Проте, ми погоджуємося з думкою Н. Ю. Малій, що для розвитку креативної складової професійного мислення необхідно: здійснення індивідуального підходу до студентської молоді з урахуванням їх соціально-психологічних типів особистості; створення необхідних психолого-педагогічних умов, що забезпечують створення креативного простору з використанням діалогізації навчального процесу, впровадження проблемних та ігрових форм навчання, введення до структури заняття психотехнічних прийомів і вправ, створенням яскравого емоційного фону і заохоченням уяви студентів. Дослідниця зазначає, що використання цих специфічних прийомів дозволяє значно підвищити і рівень креативності, і рівень розвитку аналітико-синтетичних операцій як основних креативних компонентів професійного мислення майбутнього фахівця [5, с. 14].

У дослідженнях Н. М. Макаренко важливою психолого-педагогічною умовою розвитку креативного мислення майбутніх практичних психологів виділяє: створення у вищому навчальному закладі такого середовища, яке, на її думку, дає можливість формування внутрішньої мотиваційної готовності до творчої професійної діяльності, підвищення рівня професійних і загальних знань, компетентності, знайомства з новітніми креативними технологіями; набуття практичних навичок діяльності; використання евристичних прийомів; зняття остраху критики виказаних нестандартних думок; виникнення надситуативної активності при вирішенні проблем, наближених до реальних умов [4, с. 16].

У зв'язку з тим, що у креативній складовій професійного мислення маркетингологів визначено комунікативний компонент, ми розглянули психологічні умови розвитку соціальної креативності студентів у процесі професійної підготовки, які обґрунтовані О. О. Попель. Під соціальною креативністю дослідник розуміє здатність людини опера-

тивно знаходити і ефективно застосовувати нестандартні, оригінальні, творчі рішення ситуацій міжособистісної взаємодії. На думку вченого, оптимальні можливості розвитку соціальної креативності створюються комплексом психологічних умов, які можуть бути представлені наступною сукупністю:

- спрямованість психологічної підготовки на цілісну особистість студента як майбутнього фахівця в системі мотиваційних, інтелектуальних, емоційних, вольових і ціннісно-смыслових характеристик; важливою умовою при цьому є врахування вікових психологічних особливостей студентів;
- створення в навчальній роботі зі студентами предметно-збагаченого, багаторівневого, комунікативно-творчого середовища, яке б надавало студентам максимальні можливості свободи вибору;
- найважливішим чинником створення творчого середовища є особистість педагога, система професійно-важливих якостей якого (стиль спілкування і викладання, професіоналізм спілкування, емпатійні здібності, конгруентність, необхідний рівень соціальної креативності тощо) є каталізатором творчого розвитку студентів;
- організація інноваційної навчальної діяльності, що включає активне використання соціально-психологічного тренінгу та комунікативно-орієнтованих ділових ігор;
- забезпечення взаємозалежної когнітивної, мотиваційної, рефлексивної, операційної, ціннісно-смыслові, духовно-моральної підготовки студентів у рамках спеціальної програми цілеспрямованого формування соціальної креативності [6, с. 72].

Як зазначає дослідник, саме ці умови сприяють оптимальному прояву і взаємодії властивостей і здібностей, складових творчого і комунікативного потенціалу особистості, що і виступає психологічним механізмом розвитку соціальної креативності студентів.

У дослідженні М. В. Голубевої розглянуто психологічні умови розвитку емоційної креативності студентів педагогічних спеціальностей. Дослідниця пов'язує формування емоційної креативності з розвитком комунікативних здібностей студентів, що забезпечується єдністю інтелектуально-когнітивної та емоційно-комунікативної функцій спілкування. Умовами розвитку емоційної креативності, на думку дослідниці, є: особистісно-орієнтоване, діалогічно організоване навчання; висока внутрішня (пізнавальна, комунікативна, творча) мотивація участі у підготовці; високий рівень проблемності завдань і вправ програми; спеціальна профілактична робота по зниженню тривожності, підвищенню впевненості, емоційної експресивності [2, с. 23].

Досліджуючи психолого-педагогічні умови розвитку творчого потенціалу особистості майбутнього практичного психолога, О. В. Лобода зазначає, що розвиток творчого потенціалу майбутнього психолога обумовлений активізацією психологічних умов, що охоплюють три взаємопов'язані та взаємообумовлені сфери, а саме: конативну (загальна й творча активність, впевненість у собі та власних діях, допитливість, гнучкість у комунікативній діяльності, екстравертованість у взаємодіях, самоактуалізація потенціалів); пізнавально-емоційну (вербальна креативність, творче мислення й уява, ірраціональність) та соціально-психологічну (соціальна креативність, соціальні цінності, соціальна корисність). До педагогічних умов дослідниця відносить: створення позитивного креативного мікросередовища, атмосфери психологічної безпеки, захищеності, комфорту, невимушеності та свободи за рахунок підтримки творчих починань особистості; ціннісне ставлення до проявів творчості (безумовне оцінювання майбутніх фахівців як стимул до конструктивної та плідної співпраці й співтворчості); індивідуальний творчий стиль професійної діяльності викладача; застосування методів проблемного навчання, методів активізації творчого мислення, евристичних прийомів, дивергентних завдань та запитань відкритого типу [3, с. 209].

О. В. Сорокіна у своєму дослідженні зазначає, що розвиток креативності один із найважливіших аспектів особистісного і професійного розвитку майбутніх фахівців. Вчена розглядає творчість як реалізацію людиною своєї унікальності-індивідуальності, що проявляється в емоційних реакціях і станах. Для того, щоб розвивати креативність, на думку дослідниці, необхідно звертатись до емоційних реакцій і станів людини: «Систематичне звернення до власних емоційних переживань в ході спеціально організованих за-

нять, їх вербалізація дає студентам відчуття своєї ідентичності, допомагає стати аутентичним і конгруентним фахівцем» [8, с. 119].

Ми звернули увагу на дослідження О. П. Тарасової щодо розвитку креативного потенціалу майбутнього фахівця з дизайну. До необхідних і достатніх педагогічних умов дослідниця відносить:

1. насиченість змісту спеціальних дисциплін ціннісно-смысловими проблемно-проектними завданнями, які відображають інноваційні особливості професійної діяльності та активізують розвиток структурних складових креативного потенціалу майбутнього фахівця;

2. впровадження індивідуальних освітніх планів, які актуалізують суб'єктну позицію майбутнього фахівця у навчально-професійній діяльності та передбачають адаптацію освітнього процесу (вибір рівня складності завдань, засобів та способів здійснення діяльності) до особливостей професійно-особистісного розвитку студента;

3. комплексний навчально-методичний супровід, який включає навчально-методичний посібник з розвитку креативного потенціалу майбутнього фахівця; різнорівневі професійно-орієнтовні та ситуаційно-мотиваційні завдання до вивчення певних дисциплін тощо [10].

Значний інтерес викликали наукові погляди А. В. Тараканова щодо впливу активних методів навчання на розвиток креативності студентів у навчальному процесі. Дослідник зауважує, що незалежно від того, з яким типом професійної підготовки ми маємо справу, її результат значною мірою залежить від пізнавальної активності самого студента і від того, які педагогічні умови цьому сприяють.

Науковець доводить, що важливою педагогічною умовою розвитку креативності майбутніх фахівців є впровадження активних методів навчання, які розглядаються як сукупність способів і форм, що спонукають студентів до активної розумової та практичної діяльності в процесі оволодіння навчальним матеріалом, активізують процеси мислення та уяви [9, с. 67].

У визначенні психолого-педагогічних умов розвитку креативної складової професійного мислення студентів-маркетологів важливе значення для нашого дослідження мають погляди Н. В. Ротової, яка вважає, що психолого-педагогічні умови, що впливають на формування досвіду творчого мислення, можна розділити на дві групи: об'єктивні (ситуативні) і суб'єктивні (особисті). До суб'єктивних умов вона відносить стійкі риси вдачі людини, здатні впливати на стани, викликані тією або іншою ситуацією. До об'єктивних – умови середовища, така організація освітнього процесу, коли не пригнічується ініціатива студентів, формується в них впевненість у своїх силах і можливостях, стимулюється самостійність, розвивається уявлення.

Особливу увагу ми звернули на розкриття дослідницею об'єктивних (ситуативних) умов, які забезпечують можливість цілеспрямованої педагогічної (формуючої) дії. До таких умов Н. В. Ротова відносить:

- особу і поведінку педагога. На її думку: «Педагог виступає основною дійовою особою технологічного процесу, організовує його, забезпечує конкретні практичні взаємодії зі студентами, включає їх у загальноприйнятну систему цінностей, посилює мотиваційну підтримку студентів, активізує їхній творчий потенціал. Творча активність учнів підвищується, коли викладач проявляє власну креативність» [7, с. 379-380];

- морально-психологічний клімат у колективі, спрямований на створення творчої атмосфери, нівелювання чинників, що пригнічують творчість, і підтримку ініціативи тих, хто навчається. «Подібна психологічна атмосфера, – за висловленням вченої, – характеризується залученістю всіх учнів у творчий процес, свободою від стереотипів, неконформністю суджень, ініціативою й самостійністю студентів, їхнім інтересом і готовністю до творчої професійної діяльності» [7, с. 380]. Забезпечення взаємоповаги, опори на сильні сторони студентів, враховування їхніх індивідуальних особливостей, організація навчального процесу у дусі співтворчості та небайдужого ставлення до успіху всіх і кожного – важливі складові морально-психологічного клімату. Для створення творчої атмосфери дослідниця вважає необхідним забезпечувати дух змагання, але водночас підкреслювати бе-

зумовну цінність кожного студента, а також значущість його творчих ідей;

- матеріально-технічну базу. Для придбання достатнього обсягу знань студенти повинні не лише мати інтерес до навчальної праці й навички самостійної навчально-дослідницької діяльності, зауважує вчена, але й мати відповідні можливості. Це і літературний фонд, і комп'ютерне забезпечення, і можливість користуватися інформаційними базами мережі Інтернет, і доступ до культурних цінностей суспільства;

- організацію навчального процесу. Організація освітнього процесу, спрямованого на формування досвіду професійно-творчого мислення, повинна характеризуватися проблемністю. Необхідність вирішення протиріччя між наявністю проблеми і неможливістю її розв'язання при певних конкретних умовах народжує потребу в додатковій інформації, а отже, впливає на мотиваційну сферу особи студента, формуючи пізнавальні потреби [7, с. 380].

Н. В. Ротова також підкреслює, що процес формування у студентів досвіду креативного мислення полягає в цілеспрямованій взаємодії, співтворчості педагога і студента в адекватних спеціально організованих умовах із застосуванням необхідних механізмів, форм і методів організації занять.

Вона, як і інші дослідники, звертає особливу увагу на методи, які спрямовані на формування досвіду професійно-творчої роботи, зокрема: структурно-логічні (задачні) методи; тренінгові методи; ігрові методи [7, с. 380-381].

Значний інтерес у нас викликали методи формуючої спрямованості. До них дослідниця віднесла:

А. Методи розвитку досвіду творчої діяльності:

- методи із застосуванням ускладнюючих умов: метод тимчасових обмежень, метод раптових заборон, метод нових варіантів, метод інформаційної недостатності, метод абсурду;

- методи групового рішення творчих завдань: метод Дельфі, метод «чорного ящика», метод щоденників;

- методи колективного стимулювання творчих пошуків: метод мозкового штурму, синектики. Узагальнена думка людей, спрямована в єдине русло, неминуче стикається, переплітає десятки різноманітних ідей, породжуючи при цьому оригінальні життєздатні рішення;

- перерахування атрибутів і асоціативні прийоми, які полягають у спонуканні до створення нових словесних асоціацій; метафоричний синтез, що передбачає використання метафор і порівнянь для збудження творчої думки і спрямований на те, щоб «робити знайоме дивним».

Б. Методи емоційного впливу (формують досвід через переживання власної професійно-творчої й навчально-пізнавальної діяльності і створюють установку на позитивне емоційне ставлення до неї): заохочення, навчально-емоційна гра, створення ситуації успіху, стимулююче оцінювання, вільний вибір творчих завдань, спонукання до вибору альтернативних рішень, підкреслення особистої значущості учнів.

В. Методи формування готовності пам'яті. Професійні компоненти проявляються в розумовій діяльності як спрямованість особи на вирішення професійних завдань і оперування професійними знаннями й умінями. Отже, їхньому розвитку сприяє професійний зміст діяльності в цілому і конкретних завдань зокрема [7, с. 381].

Аналіз наукової літератури дозволив нам узагальнити психолого-педагогічні умови розвитку креативності студентів у процесі професійної підготовки. До таких психолого-педагогічних умов відносимо:

1. Навчально-методичне забезпечення процесу професійної підготовки майбутніх маркетологів: організація інноваційної діяльності через насиченість змісту спеціальних дисциплін ціннісно-смысловими, проблемно-проектними завданнями відповідно до особливостей майбутньої професійної діяльності; широке застосування методів активізації пізнавальної діяльності студентів (ігрові методи, методи проблемного навчання, евристичні прийоми, дивергентні завдання, тренінгові технології, ситуації вільного вибору тощо); впровадження у навчальний процес спецкурсів з розвитку креативного

потенціалу майбутніх фахівців та розробку відповідних навчально-методичних посібників [2; 4; 10].

2. Створення комунікативного середовища в процесі професійної підготовки фахівців: зміна ролі викладача у системі взаємовідносин «викладач-студент»; створення атмосфери партнерства у спілкуванні викладачів і студентів; організація діалогічного навчання [8; 11].

3. Використання особистісно-орієнтованого підходу: організація професійної підготовки з врахуванням вікових психологічних особливостей та соціально-психологічних типів студентів; використання індивідуальних освітніх планів з адаптацією до особливостей особистісного розвитку студента [10; 11].

4. Організація психологічної підтримки розвитку креативності студентів: створення сприятливого морально-психологічного клімату; спеціальна робота зі зниження тривожності, підвищення впевненості, емоційної експресивності; створення атмосфери психологічної безпеки, комфорту, невимушеності та свободи за рахунок творчих почи-нань; зняття страху критики виказаних нестандартних думок; трансформація когнітивного змісту в емоційне, безоцінкове прийняття і підтримка емоційних реакцій і станів студентів [2; 3; 4; 11].

5. Підготовка викладача до впровадження програми розвитку креативності професійного мислення майбутніх фахівців-маркетологів: організація психолого-педагогічного семінару з проблем розвитку креативності професійного мислення майбутніх фахівців з маркетингу; індивідуальне консультування викладачів професійно-орієнтованих дисциплін щодо розробки навчально-методичного забезпечення організації інноваційної навчальної діяльності, тощо [7].

Висновки. На підставі аналізу наукових джерел ми дійшли висновку, що розвиток креативності особистості студента успішно відбувається в креативному середовищі, яке створюється за допомогою певних психолого-педагогічних умов. Вивчення досвіду вітчизняних та зарубіжних дослідників дало можливість визначити необхідні і достатні умови: навчально-методичне забезпечення професійної підготовки майбутніх фахівців; створення спеціального комунікативного середовища; впровадження особистісно-орієнтованого навчання; організація психологічної підтримки розвитку креативності студентів-маркетологів; підготовка викладача до впровадження програми розвитку креативності професійного мислення майбутніх маркетологів. Розглянуті психолого-педагогічні умови розвитку креативності стають підставою для розробки комплексної програми розвитку креативної складової професійного мислення майбутніх маркетологів.

Література

1. Барышева Т. А. «Креативность. Опыт самопознания» – технология рефлексивной самоорганизации (*self-examination – development*) студентов в информационной образовательной среде / Т.А. Барышева // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена, 2013. – № 158. – С. 26-36.
2. Голубева М. В. Психологические условия и сопровождение развития эмоциональной креативности студентов педагогических специальностей: автореф. дис. на соискание степени канд. психол. наук : 19.00.07 «Педагогическая психология» / Маргарита Витальевна Голубева. – Нижний Новгород, 2013. – 26 с.
3. Лобода О. В. Психолого-педагогічні умови розвитку творчого потенціалу особистості майбутнього практичного психолога : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / Олена Вікторівна Лобода. – Київ, 2011. – 21 с.
4. Макаренко Н. М. Психологічні чинники розвитку креативного мислення майбутніх практичних психологів: автореф. дис... канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / Наталя Миколаївна Макаренко. – Київ, 2008. – 20 с.
5. Малій Н. Ю. Психолого-педагогічні особливості розвитку креативної складової професійного мислення у майбутніх педагогів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / Наталія Юріївна Малій. – Хмельницький, 2011. – 20 с.

6. Попель А. А. Психологические условия развития социальной креативности студентов в процессе профессиональной подготовки: дис. ... кандидата психол. наук : 19.00.07 / Александр Александрович Попель. – Нижний Новгород, 2005. – 217 с.
7. Ротова Н.В. Формування компетентності креативного мислення під час вивчення російської мови студентами-іноземцями / Н. В. Ротова // Проблеми інженерно-педагогічної освіти. – 2013. - № 38-39. – С. 378-383.
8. Сорокина О. В. Развитие креативности как профессионально-значимого качества личности у студентов-психологов / О. В. Сорокина // Вестник Московского государственного областного университета. – Серия «Психологические науки», 2010. – №4. – С. 115-120.
9. Тараканов А. В. Развитие креативности студентов при помощи активных методов обучения в вузе / А. В. Тараканов // Сибирский педагогический журнал, 2012. – №8. – С. 65-68.
10. Тарасова О. П. Развитие креативного потенциала будущего дизайнера: автореф. дис. на соискание степени канд. пед. наук : спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / Оксана Петровна Тарасова. – Оренбург, 2010. – 19 с.
11. Шевченко Н. Ф. Практикум з розвитку духовного потенціалу молоді / Н. Ф. Шевченко, З. М. Шевчук / Практична психологія і соціальна робота. Київ, № 4 (181). – 2014. – С.62-71.

У статті висвітлено погляди зарубіжних та вітчизняних дослідників щодо психолого-педагогічних умов розвитку креативності студентів різних спеціальностей. Визначено, що розвиток креативності особистості студента-маркетолога успішно відбувається в креативному середовищі, яке створюється певними психолого-педагогічними умовами: організацією навчально-методичного забезпечення професійної підготовки майбутніх фахівців, створенням відповідного комунікативного середовища, впровадженням особистісно-орієнтованого навчання, організацією психологічної підтримки розвитку креативності студентів-маркетологів, підготовкою викладача до впровадження програми розвитку креативності професійного мислення майбутніх маркетологів.

Ключові слова: психолого-педагогічні умови, креативність, професійна підготовка, креативне середовище, студенти-маркетологи

Шевченко Н. Ф., Кучинова Н. Н. Развитие креативности будущих маркетологов: психолого-педагогический аспект.

В статье освещены взгляды зарубежных и отечественных исследователей на психолого-педагогические условия развития креативности студентов разных специальностей. Определено, что развитие креативности личности студента-маркетолога успешно происходит в креативной среде, которая создается определенными психолого-педагогическими условиями: организацией учебно-методического обеспечения профессиональной подготовки будущих специалистов, созданием соответствующей коммуникативной среды, внедрением личностно-ориентированного обучения; организацией психологической поддержки развития креативности студентов-маркетологов, подготовкой преподавателя к внедрению программы креативности профессионального мышления будущих маркетологов.

Ключевые слова: психолого-педагогические условия, креативность, профессиональная подготовка, креативная среда, студенты-маркетологи.

Shevchenko N.F., Kuchynova N.N. Development of Future Marketing Creativity: Psychological and Pedagogical Aspect.

The article highlights the foreign and national researchers' views of psycho-pedagogical conditions of students' creativity development of different specialties. It has been determined that the development of the creative person of the marketing student successfully occurs in the creative environment, which creates from the certain psycho-pedagogical conditions: the organization of educational and methodological support of training of future professionals; creation the corresponding communicative environment; implementation of student-centered learning; organization of psychological support of development of marketing students' creativity; teacher training for the implementation of the development program of future marketers' professional thinking.

Keywords: psycho-pedagogical conditions, creativity, training of professionals, creative environment, marketing students

МЕТОДИКА ВИКЛАДАННЯ ПРЕДМЕТА «ТЕХНОЛОГІЇ» У ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

Постановка проблеми. Роль навчального предмета «Технології» полягає в підготовці учнів до перетворювальної діяльності, життєвому і професійному самовизначенню та адаптації до нових соціально-економічних умов. Цей предмет забезпечує формування політехнічних і загальнотрудових знань в області технології, економіки, організації та екології сучасного виробництва, уявлень про перспективи його розвитку, про світ професій, про основи підприємництва, ведення домашнього господарства, озброює досвідом самостійної практичної діяльності, сприяє розвитку в учнів творчого мислення.

Таким чином, освоєння основ освітньої програми з предмета «Технології» забезпечує:

1. розвиток інноваційної творчої діяльності учнів у процесі вирішення прикладних навчальних завдань;
2. активне використання знань, отриманих при вивченні інших навчальних предметів і сформованих універсальних навчальних дій;
3. вдосконалення вмінь виконання навчально-дослідної та проектної діяльності;
4. формування уявлень про соціальні і етичні аспекти науково-технічного прогресу.

Вибір майбутньої професії – це серйозний крок, який випускники роблять на підставі інформації отриманої з різних джерел, рівня своїх знань з профілюючих предметів та власних природних здібностей. Вступ до навчального закладу є для них важливим життєвим проектом, над яким майбутні абітурієнти працюють разом з вчителями та адміністрацією.

Аналіз останніх досліджень, публікацій. Професійне становлення особистості – важливий компонент загального процесу її розвитку. Однією з центральних проблем підготовки майбутніх фахівців в професійно-технічних навчальних закладах є дослідження професійної спрямованості як визначальної характеристики кваліфікованого робітника, що дозволяє людині максимально виявити свої здібності й творчо опанувати професію.

Розкриттю різних аспектів професійної спрямованості присвячено праці В. О. Бодрова, А. О. Вербицького, Н. В. Кузьміної, В. О. Сластьоніна, Н. Ф. Тализіної, В. О. Якуніна та інших. Незважаючи на різні підходи до тлумачення поняття «професійна спрямованість», автори сходяться в тому, що вона залежить від ієрархії мотиваційної сфери особистості.

Проблема формування мотивів навчання повинна стати актуальною вже з перших днів навчання учнів, зокрема учнів ПТНЗ. Зрозуміло, що в ідеалі в професійно-технічний навчальний заклад повинні приходити вже професійно орієнтовані абітурієнти, які не уявляють собі іншої діяльності в своєму майбутньому житті, окрім обраної. На жаль, слід констатувати факт відсутності інтересу у досить значної частини учнів до обраної професії.

Сучасна дидактика, як і практика навчання, розвивається в складних умовах науково-технічної революції: проникнення науки в усі сфери життя людей і виробництва обумовлює необхідність по-новому глянути на проблему підготовки всебічно розвиненої і гуманної особистості учня.

В наш час перед педагогами стоїть завдання навчити учнів самостійно здобувати знання, систематизувати їх та використовувати в повсякденному житті.

Для рішення цієї проблеми в сучасних навчальних закладах існує багато підходів до навчання молоді. В останні десятиріччя в психологічній та педагогічній науці та шкільній практиці інтенсивно розробляються шляхи і засоби активізації пізнавальної діяльності учнів. При цьому активна пізнавальна діяльність учнів розглядається не тільки як засіб

оволодіння знаннями, уміннями і навиками, але і як найважливіше джерело розумового розвитку учнів.

Виклад основного матеріалу. Предмет «Технології» – це предмет, який значною мірою з-поміж інших дисциплін дає змогу активно розвивати молоду особистість як творчу. Важливу роль в процесі вивчення предмета відіграє навчання основ проектної діяльності, що пронизує всі галузі сучасного виробництва, включаючи проектування технологічного процесу створення технічних об'єктів. Проектна діяльність спрямована саме на формування вмінь самостійно здобувати знання у відповідній галузі, планувати роботу, визначати завдання і реалізовувати їх.

В даному матеріалі представлено форми реалізації варіативної частини предмета «Технології» в професійно-технічних навчальних закладах на основі досліджень, проведених в ДПТНЗ «Сарненський професійний аграрний ліцей». Практика показує, що такий підхід зацікавлює учнів та активізує їх пізнавальну діяльність. Така проектна діяльність дає можливість учням формувати вміння самостійно здобувати знання у відповідній галузі, планувати роботу, визначати завдання і реалізовувати їх, працювати в колективі, з відповідальністю ставитись до покладених доручень.

Модульна структура навчальної програми предмета «Технології». Структура базового модуля. Запровадження у виробництво нової техніки й технологій, становлення й розвиток ринкових відносин та нових форм господарювання, зростання обсягу знань про перетворення матеріалів, енергії й інформації в інтересах людини вимагають підвищення рівня технологічної культури підростаючого покоління. На даний час технологічна освіта учнів має бути зорієнтованою на вивчення нових виробничих процесів, осучаснення виробничих стосунків, до яких включаються інформаційно-комунікаційні та інші сучасні засоби виробництва (автоматика, робототехніка, лазерна техніка тощо). У зв'язку з цим технологічна освіта молоді покликана забезпечити ґрунтовне оволодіння ними знань про закономірності проектної, техніко-технологічної та побутової діяльності, спираючись на знання з основ наук на рівні загально виробничих закономірностей; всебічне ознайомлення з професією, що відповідає індивідуальним можливостям учня; формування здатності мобілізувати свої потенційні творчі можливості в різних видах діяльності.

В ПТНЗ актуальним є побудова такої моделі навчально-виховного процесу, де першочерговим буде навчання учнів адекватно оцінювати нові обставини та самостійно формувати стратегію подолання викликів, які можуть виникати. Найбільший потенціал для подолання даної проблеми серед навчальних предметів має предмет «Технології», оскільки успішне розв'язання вищезгаданого завдання можливе за умов активної практичної діяльності учнів, коли їм передається ініціатива у досягненні навчальних цілей.

Згідно пояснювальної записки навчальна програма предмета «Технології» (рівень стандарту) має модульну структуру і складається з двох частин – інваріантної та варіативної. Основою інваріантної складової є базовий модуль «Проектні технології у перетворюючій діяльності людини». На вивчення базового модуля на першому курсі профтехзакладу відводиться 12 годин. Базовий модуль сприяє оволодінню першокурсниками провідних засад проектно-технологічної діяльності, елементів пошукової діяльності, розвитку творчого та критичного мислення, формуванню вмінь не лише знаходити потрібні знання, а й застосовувати їх на практиці для досягнення поставлених завдань, що є основою будь-якого виду виробничої діяльності людини.

Тому, відповідно до даної мети, у процесі вивчення базового модуля учні розширюють і поглиблюють знання про проектну технологію як інструмент для розв'язання виробничих і життєвих проблем, основи якої вони вивчали ще на уроках трудового навчання у 5-9 класах школи.

Таким чином, базовий модуль умовно можна представити як базу, підґрунття, інструментарій для вивчення варіативної частини програми, яка включає в себе змістове наповнення уроку технологій. За таких умов проектування, як система методів, які повинні засвоїти першокурсники, знаходиться в центрі їхньої технологічної підготовки, а змістове

наповнення (певний вид предметно-перетворювальної чи трудової діяльності, що представлено варіативною частиною програми) викладач добирає, виходячи з професії, яку здобувають учні, індивідуальних інтересів та здібностей учнів, виробничого оточення, в якому знаходиться навчальний заклад.

Структура базового модуля «Проектна технологія в перетворювальній діяльності людини» на першому курсі включає чотири розділи: «Проектна технологія як складова сучасного виробництва та життєдіяльності людини», «Інформаційні джерела та інформаційні технології в проектній діяльності», «Художнє конструювання об'єктів технологічної діяльності», «Економічний аналіз проекту».

Під час вивчення базового модуля учні поглиблюють, розширюють та систематизують знання про основи проектної технології в умовах сучасного виробництва та життєдіяльності людини. Вдосконалюють уміння шукати необхідну інформацію, застосовуючи різні джерела інформації та пошукові системи Інтернету. І тут акцентується увага учнів не лише на необхідності знайти, але й відібрати ту інформацію, яка є корисною для проекту, визначити, що саме може бути використано для розв'язання проблеми. Також учні оволодівають системою знань про дизайн, технології створення дизайн-проекту, вміннями розробляти проектно-технологічну документацію, економічне та маркетингове обґрунтування власних проектів.

Така структура базового модуля дозволяє залучати учнів до використання проектної технології у різних галузях виробництва та сферах життєдіяльності, у будь-якому виді технологічної діяльності, бізнесу і обслуговування.

Реалізація змісту варіативної частини програми предмета «Технології» відбувається за проектною технологією, тобто за активної та інтерактивної діяльності учнів, з використанням і вдосконаленням того комплексу прийомів, які закладено у базовий модуль програми.

В основу вивчення варіативного модуля покладено проектну діяльність учнів, результатом якої є творчий проект. Тематику творчих проектів слід добирати з урахуванням часу, визначеного на вивчення матеріалу на уроках та самостійної роботи, професії, регіональних особливостей та рівня навчальних досягнень учнів. При цьому також варто враховувати побажання учнів.

До вашої уваги представлено одна з форм реалізації варіативної частини предмета «Технології» в професійно-технічних навчальних закладах на основі досліджень, проведених в ДПТНЗ «Сарненський професійний аграрний ліцей».

В ДПТНЗ «Сарненський професійний аграрний ліцей» предмет «Технології» вивчає чотири групи (120 учнів). Це групи електромонтерів-зв'язківців, трактористів-машиністів, слюсарів з ремонту автомобілів та група операторів комп'ютерного набору. Після завершення вивчення базового модуля в цих групах ми приступаємо до варіативного модуля.

Учням пропонується працювати над творчими проектами невеликими колективами. Для цього кожна з чотирьох груп ділиться на підгрупи, які мають утворити власні фірми чи підприємства і здійснювати проектування власної діяльності по організації та функціонуванню фірми. За основу, як правило, береться легенда про те, що після завершення навчального закладу учні зустрілись і надумали розпочати власну справу. Вони мають створити фірму чи підприємство з визначеним видом діяльності, що відповідає професії, якій вони навчалися в ліцеї. Кожен з членів умовно вносить певну суму коштів, таким чином утворюючи стартовий капітал для початку діяльності фірми. Всі вони є її співзасновниками і співвласниками. Так, група трактористів-машиністів ділиться на підгрупи, що мають створити фермерські господарства чи підприємства з ремонту сільськогосподарської техніки; група електромонтерів-зв'язківців утворює підгрупи, що мають створити фірми з наданням послуг у сфері експлуатації електроустаткування чи фірми з ремонту і обслуговуванню електрообладнання; група слюсарів з ремонту автомобілів створює автотранспортні підприємства чи станції технічного обслуговування автомобілів; група операторів комп'ютерного набору – підгрупи, що працюють над створенням фірм із надання

комп'ютерних послуг, фірм з продажу комп'ютерної техніки чи фірми з ремонту комп'ютерної техніки.

Першою частиною роботи над проектами (першим завданням) для кожної з груп є розподіл обов'язків між членами, тобто обрання керівника, заступників (завданням яких є допомога адміністрації у керуванні фірмою та заміна його в разі відсутності, контролі виконання доручень іншими працівниками та допомога їм за потреби), економістів (завданням яких є вирішення питань економічного характеру), маркетологів (які розроблятимуть шляхи та способи донесення пропозицій фірми до клієнтів, вивчатимуть попит та пропозиції на ринку, розроблятимуть анкети для споживачів), та проектантів, які мають здійснювати різного роду проектні роботи на фірмі (від проектування видів діяльності до створення та розміщення реклами).

Другим етапом роботи над проектами (другим завданням) є створення назви власної фірми чи підприємства, розробка ескізу логотипу чи емблеми фірми та проектування основних видів діяльності, якими буде займатись фірма чи підприємство.

На одному з уроків в кожній підгрупі проводиться перше засідання (збори співвласників), де кожен з присутніх має запропонувати і обґрунтувати назву фірми та ескіз емблеми. Обраний керівник фірми проводить засідання, надає кожному слово для виступу з пропозиціями, а в кінці проводить голосування, на якому остаточно затверджують назву та логотип.

Третім етапом (третім завданням) для кожної з підгруп полягає в розробці план-проекту, тобто спланувати свою проектну діяльність зі створення та функціонування фірми. Розроблений план кожен з членів підгрупи записує у власний зошит, план підписує керівник фірми і затверджує викладач як керівник проекту. В плані необхідно розробити окремі пункти по змісту робіт над проектом, визначити терміни їх виконання та відповідальних осіб.

Наступним кроком є визначення основних інформаційних джерел з теми проекту та стратегії пошуку. Впродовж декількох уроків та в позаурочний час, використовуючи мережу Інтернет, телебачення, пресу, відвідуючи бібліотеки, читальні зали тощо, учні шукають наступне: подібні фірми чи підприємства до тієї, яку утворили вони; чим вони займаються і які послуги надають; які в них будівлі, обладнання, транспорт; вивчають режим їх роботи; якими пільгами користуються працівники та постійні клієнти, загалом – інформацію різнопланового характеру. Це дає змогу, по-перше, вивчити своїх конкурентів, а, по-друге, – перейняти в них весь позитивний досвід роботи та заздалегідь відкинути власні ідеї, що є непопулярними чи збитковими.

Перед початком пошуку матеріалів керівник фірми розподіляє обов'язки так, щоб одні учні шукали відомості по фірмах на території міста чи району, другі – на території Рівненської області, решта – на території України.

Після пошуку матеріалів на одному з уроків кожна підгрупа проводить чергову нараду співвласників фірми, метою якої є звітування про пророблену роботу та представлення знайдених матеріалів. Керівник розпочинає нараду і пропонує зробити доповіді відповідно до розподілених доручень. Кожен з учнів зачитує той матеріал, який він знайшов з проведенням коментарів стосовно того, що, на його думку, в діяльності таких фірм позитивне, а що – не дуже. Після завершення доповідей керівник доручає членам підгрупи до наступного засідання підготувати пакет власних пропозицій стосовно діяльності щойно утвореної фірми. Основні теоретичні відомості по темі «Інформація як основний ресурс. Основні інформаційні джерела», а також знайдені матеріали учні записували до своїх зошитів з творчими проектами.

На наступних уроках учні працюють в групах над створенням банку ідей. Свої ідеї вони виражають у формі клаузури. Клаузура – (від лат. *записати*) первісна, попередня ідея просторової теми, художнього образу споруди певного функціонального призначення або містобудівного утворення, виконується у вигляді графічного начерку для подальшої роботи над проектом. Назва походить від старої традиції навчання, коли виконавців клау-

зури ізолювали один від одного, запираючи в окремому приміщенні. В нашому випадку під клаузурою ми розуміємо великий аркуш паперу, на якому презентовані різноманітні варіанти і пропозиції по діяльності фірми в загальному вигляді, з прорисовкою окремих частин чи деталей. Під час створення клаузури проявляється творча фантазія учнів, уміння застосовувати зібрану інформацію про об'єкт проектування. Розпочавши роботу на уроці, учні вдома мають завершити оформлення клаузури та принести для демонстрації її на наступний урок. Під час демонстрації клаузури учні розповідають про те, якою вони бачать свою фірму та її діяльність, обговорюють все з членами інших підгруп та враховують зауваження і пропозиції, що надходять.

Четверте завдання, що відповідає четвертому пункту план-проекту, для кожної з підгруп полягає в проектній діяльності, яку мають виконувати учні, а саме: 1) – створити презентацію власної фірми, в якій необхідно показати, якою буде (чи вже є) вона і чим займається; 2) – підготувати невеликий рекламний ролик; 3) – підготувати буклет чи брошуру про свою діяльність; 4) – скласти маршрутну та операційні карти технологічних процесів. На ці завдання для учнів відводиться декілька уроків, під час яких вони створюють, демонструють, вносять поправки та затверджують остаточні варіанти.

Наступним етапом у роботі над проектами для економістів кожної з підгруп дається завдання: підрахувати приблизну вартість проектів, тобто визначити, скільки необхідно буде затратити коштів для оренди чи побудови приміщень, закупівлі техніки та обладнання, реклами та інше. Необхідно перевірити, чи вистачить стартового капіталу для реалізації проекту. Якщо ні – то слід продумати, від яких елементів проекту на початковому етапі можна відмовитись і реалізувати їх пізніше в процесі діяльності фірми, затративши на це кошти від доходів фірми.

На черговому етапі роботи над проектами маркетингологи працюють над своїми завданнями. Їм необхідно оцінити ринок та розробити якісні шляхи донесення своїх послуг до споживачів. Вони розробляють анкети для вивчення купівельної спроможності об'єктів проектування, проводять анкетування для визначення рейтингу власних фірм, відгуків про їх діяльність та послуги. Після цього проводять аналіз проведеного анкетування та пропонують внесення змін до проектів діяльності фірм.

Варто зазначити, що кожен з етапів роботи над проектами завершується засіданнями підгруп за круглим столом. Учні обговорюють проведену ними роботу, визначають позитивні сторони та помилки, що були допущені в процесі проектування діяльності. Всі результати оформляють у спеціальні зошити. Під час обговорення на засіданнях одна з підгруп працює в центрі кабінету за круглим столом при цьому інші учні спостерігають, вчаться, а інколи вносять свої пропозиції.

Завершальним етапом роботи над проектами є захист власних проектів із підведенням підсумків діяльності учнів.

Викладений вище підхід до реалізації варіативної частини програми предмета «Технології» був розглянутий на засіданні обласної методичної секції заступників директорів з навчально-виробничої роботи професійно-технічних навчальних закладів Рівненської області 22 березня 2011 року, яка проходила на базі ДПТНЗ «Сарненський професійний аграрний ліцей».

В роботі секції на тему: «Нові виробничі технології: передовий досвід» брали участь педагогічні працівники і дирекція ДПТНЗ «Сарненський професійний аграрний ліцей», заступники директорів з навчально-виробничої роботи ПТНЗ Рівненської області, методисти навчально-методичного центру професійно-технічної освіти.

Учасниками секції була заслухана інформація з досвіду роботи викладача ліцею Зелінського О. І. про викладання предмета «Технології». Також вони мали змогу побувати на відкритому уроці з предмета «Технології» на тему «Демонстрація презентацій, проектів фірм, відеореклами та рекламних проспектів».

Запропонована вище проектна діяльність учнів ПТНЗ дає можливість учням формувати вміння самостійно здобувати знання у відповідній галузі, планувати роботу, визнача-

ти завдання та реалізовувати їх, працювати в колективі, з відповідальністю ставитись до покладених доручень. А також дає можливість спробувати спроектувати свій професійний успіх адже кожен з нас мріє бути успішним у житті – мати фінансовий достаток, благополуччя в особистих стосунках з близькими і рідними, успіх у професійній кар'єрі.

Література

1. www.mon.gov.ua.
2. www.nmc.rv.ua.
3. Психолого-педагогічні засади діяльності педагога сучасної професійної школи: навчально-методичний посібник / Г. С. Дегтярьова, М. М. Козяр, Л. А. Руденко, А. В. Шиделко; за ред. Л. А. Руденко – К. : Педагогічна думка, 2013. – 144 с.
4. Технології. 10 клас: Розробки уроків (рівень стандарту, академічний рівень). – Х.: Видавництво «Ранок». – 2010. – 224 с.
5. Технології. 11 клас: Розробки уроків. – Х.: Видавництво «Ранок». – 2011. – 176 с.
6. Технології. 11 клас: підручник для загальноосвітніх навчальних закладів: рівень стандарту, академічний рівень / О. М. Коберник, А. І. Терешук, О. Г. Гервас (та ін.). – К.: Літера ЛТД, 2011. – 160 с.

У даній статті розглядається проектна діяльність на уроках з предмета «Технології» у ПТНЗ, яка дає можливість учням формувати вміння та навички самостійно здобувати знання у відповідній галузі, активно використовувати їх у своїй навчально-дослідній діяльності, планувати роботу, працювати в колективі, з відповідальністю ставитись до покладених доручень. Автор ставить завдання розкрити ефективність використання Інтернет-ресурсів в роботі учнів над створенням проектів, оволодівати системою знань про дизайн, технології створення дизайн-проектів, маркетинг з метою формування професійних компетентностей майбутніх кваліфікованих робітників.

Ключові слова: методика, проектна діяльність, професійна компетентність, кваліфікований робітник

Зелинский А. И. Методика преподавания предмета «Технологии» в профессионально-технических учебных заведениях.

В данной статье рассматривается проектная деятельность на уроках по предмету «Технологии» в профессионально-технических учебных заведениях, которая дает возможность ученикам формировать умения и навыки самостоятельно приобретать знания в соответствующей области, активно использовать их в своей учебно-исследовательской деятельности, планировать работу, работать в коллективе, с ответственностью относиться к возложенным поручениям. Автор ставит задачу раскрыть эффективность использования Интернет-ресурсов в работе над созданием проектов, овладеть системой знаний о дизайне, технологии создания дизайн-проектов, маркетинге с целью формирования профессиональных компетенций будущих квалифицированных рабочих.

Ключевые слова: методика, проектная деятельность, профессиональная компетентность, квалифицированный рабочий

Zelinsky O. I. The teaching methodology of the subject «Technology» at the vocational school.

This article tells us about the project activity on the „Technology” lessons at the vocational school. it gives the possibility for the pupils to form the ability and to make the skills of the single getting of knowledge in the each branch of science, the active using of them in the teaching and research activity, in planning the work, in the team work and also in the responsible treating of the assigned orders. The author makes the task to show the efficiency of using the Internet recourses in the creating the pupils projects, to master the knowledge of system design and to know the technology of its creations, also to show the marketing of forming the professional competences of the future qualified specialists.

Keywords: methodology, project work, professional competence, Skilled Worker

Рецензент: Михайлюк Г. І., заступник директора з навчальної роботи Державного професійно-технічного навчального закладу «Сарненський професійний аграрний ліцей»

ДОБІР І СТРУКТУРУВАННЯ ЗМІСТУ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ КВАЛІФІКОВАНИХ РОБІТНИКІВ ДЛЯ АВТОСЕРВІСУ

Постановка проблеми. Відбір змісту професійної підготовки майбутніх кваліфікованих робітників автосервісу має здійснюватися з орієнтацією на вимоги ринку праці. Йдеться про важливість урахування державного соціального замовлення, запиту соціально-економічного середовища й соціальної та особистісно-індивідуальної сфер розвитку.

З позиції державного соціального замовлення зміст професійної підготовки кваліфікованих робітників (професійної освіти, професійного навчання та професійного виховання) має забезпечити універсальну систему знань, умінь і навичок, досвід самостійної діяльності та відповідальності, спрямовуватись на опанування ключових компетенцій.

Згідно з основними ідеями вчених (І. Колесникова [14], О. Морева [22], М. Гончакова-Сибірська [14]), практично це передбачає реальну варіативність змісту; високий рівень викладання предметів основного і варіативного (регіонально обумовленого та особистісно потребнісного) компонентів; оновлення, поглиблення, збагачення інформаційно-комунікативним, економічним, валеологічним, соціально-психологічним тощо змістом навчальних програм, розроблення та впровадження індивідуальних, корекційних програм; використання різноманітних сучасних форм навчання.

Метою статті є розкриття сучасних вимог до структурування змісту професійної підготовки кваліфікованих робітників для автосервісу.

Виклад основного матеріалу та аналіз досліджень зазначеної проблеми. Запит соціально та особистісно-індивідуального напрямку розуміється як соціальний запит освітньо-виховного закладу, особистості на професійну освіту і її результат – набуття конкурентоздатного потенціалу особистості. Це актуалізує потребу передбачити способи включення у зміст професійної підготовки кваліфікованих робітників автотранспортної галузі механізмів вивчення і задоволення попиту основних «замовників освітнього професійного продукту». Важливим фактором реалізації пропонованого аспекту у структуруванні змісту професійної підготовки кваліфікованих робітників автотранспортної галузі має стати ініціатива і самостійність закладів освіти, педагогів, усіх суб'єктів освітньо-виховної діяльності, спрямування планового програмного регулювання і управління змістом професійної підготовки на основі чіткого визначення мети і її поетапного здійснення в інтересах особистості, соціального замовника, держави.

Якщо говорити про структурні компоненти змісту професійної підготовки кваліфікованих робітників автосервісу, то системне бачення категорії професійної підготовки дає нам право виокремити мега-структури і макро-структури. До складу мега-структур входять концепції змісту професійної підготовки, професійні стандарти, освітні стандарти тощо. До макро-структур включені: навчальні плани, навчальні програми, підручники, посібники, дидактичні матеріали тощо.

У контексті педагогічної теорії пропонуються концепції обґрунтування й конструювання змісту освіти: *енциклопедична* (Я. Коменський [13]), яка спирається на положення про те, що глибина розуміння дійсності залежить лише від кількості знань; *дидактично-формалізована* (Й. Г. Песталоцці [24], А. Дистервег [20]), згідно з якою виняткове значення у змісті освіти належить гармонійному розвитку особистості; *утилітаристська* (Д. Дюї [8], Г. Шарельман [29]), згідно з якою основним джерелом формування змісту освіти є суспільний досвід, накопичений людством за весь період його розвитку, причому досвід педагогічно інтерпретований.

Серед сучасних науково-теоретичних підходів до розроблення змісту освіти виокремлюються: *соціально-детермінований* (І. Журавльов [9], Л. Зоріна [12], В. Краєвський [15], М. Скаткін [27]), що передбачає аналіз зовнішніх соціальних, економічних,

технічних, технологічних факторів як вимог соціального замовлення суспільства на підготовку сучасного фахівця; *особистісно-орієнтований* (В. Ледньов [17], В. Оконь [23]) – в основі обґрунтування змісту фахової підготовки покладена концепція відбору елементів змісту освіти, що пов'язані між собою, а отже, повинні бути об'єднані у єдину систему теоретичної (знання), практичної (вміння й навички), морально-психологічної та творчої готовності до професійної діяльності, де особистісний аспект відіграє провідну роль; *діяльнісний* (В. Краевський [15], І. Лернер [18], В. Зайчук [10]). В контексті даного підходу розкривається сутність відбору навчальної інформації, яка спрямована на професійну діяльність; *компетентнісний* (В. Адольф [1], А. Бермус [3], В. Болотов [4], Є. Зеєр [11], О. Лебедев [16], О. Овчарук [25], А. Хуторський [28]) передбачає головний напрям – це переорієнтація систем професійної освіти на впровадження концепції компетентності як основи оптимізації організації та здійснення професійного навчання, визначення професійних функцій фахівця, їх оптимізацію засобами інноваційних технологій навчання, необхідність впровадження цих технологій з метою формування професійної компетентності майбутніх кваліфікованих робітників.

Схематично структурування змісту професійної підготовки майбутніх кваліфікованих робітників автосервісу можна представити, за слушним твердженням В. Геодакяна [5], як «ядро» (культурно-історичний компонент) і динамічна «периферія» (соціумно-ситуативний і особистісно-індивідуальний компоненти).

Виходячи із зазначеного вище, перспективи розвитку та вдосконалення змісту професійної підготовки кваліфікованих робітників автосервісу мають визначатися за соціально-економічним та культурологічним напрямками.

Перша група напрямів удосконалення змісту професійної підготовки кваліфікованих робітників автосервісу пов'язана із проведенням цілеспрямованого і систематичного моніторингу специфічних факторів, які впливають на зміст.

Друга група напрямів удосконалення змісту професійної підготовки кваліфікованих робітників автосервісу носить культурологічний характер і орієнтується на: реалізацію ідеї стандартизації національних систем професійно-технічної освіти; впровадження інноваційної моделі змісту професійної підготовки кваліфікованих робітників автосервісу, створення можливостей для реалізації у ПТНЗ різних основних і додаткових освітніх програм, узгодженість підходів до проектування змісту професійної підготовки кваліфікованих робітників автосервісу з аналогічним напрямом діяльності в країнах ближнього і далекого зарубіжжя, розробку нового покоління навчально-програмної документації, створення умов для розвитку якісно нових професійно значущих якостей особистості,

До базових ідей проектування змісту професійної підготовки кваліфікованих робітників автосервісу відносимо: інтеграцію професій у процесі навчання в умовах сучасних ПТНЗ; проектування змісту професійної підготовки кваліфікованих робітників автосервісу з урахуванням потенційних можливостей підвищення кваліфікаційних рівнів підготовки; ієрархізацію цілепокладання у процесі створення документів навчально-програмного забезпечення змісту професійної підготовки кваліфікованих робітників автосервісу.

Важливою вимогою сучасного ринку освітніх послуг є компетентнісний підхід у навчанні. Зміст професійної підготовки на основі компетентнісного підходу – це зміст професійного навчання, результатом якого стає здатність майбутнього фахівця продемонструвати виконання роботи відповідно до вимог компетентності, що діють в даній сфері. Характерними особливостями змісту професійної підготовки на основі компетентнісного підходу є такі: в основі змісту професійного навчання – вимоги професійної компетентності; зміст професійного навчання має орієнтуватися на результат, на розвиток відповідних елементів компетентності; оцінювання успішності має здійснюватися згідно з уміннями учнів продемонструвати компетентність на відповідному рівні виконання професійно заданих компетенцій; в оцінці компетентності головним критерієм має бути здатність виконувати роботу.

Важливим фактором структурування змісту професійного навчання є сучасні вимоги

до робочого місця. Технологічні інновації в промисловості створюють такі умови, коли людська праця перестає бути головним чинником підвищення продуктивності виробництва. Кваліфікація робітника потребує змін частіше, ніж це було 10–20 років тому, оскільки багато рутинних операцій бере на себе техніка, звільнюючи робітників, даючи їм можливість брати на себе більш відповідальні та складні завдання у виробничому процесі. Учні повинні орієнтуватися у способах організації гнучкого автоматизованого виробництва, яке базується на широкому застосуванні сучасного програмно керованого технологічного устаткування, мікропроцесорних керуючо-обчислювальних засобів, промислових робото-технічних систем, засобів автоматизації проектно-конструкторських, технологічних і планово-виробничих робіт.

Враховуючи те, що головний критерій відбору кваліфікованих робітників автосервісу на ринку праці – фактичні вміння, які дозволяють виконувати ремонт автомобілів, тому в змісті підготовки кваліфікованих робітників автосервісу, зокрема, слюсарів з ремонту автомобілів, особливу увагу приділяємо розробці практико-орієнтованого навчально-методичного матеріалу. Причому такий матеріал максимально повинен відповідати: максимальному наближенню навчання до потреб реального виробництва і конкретних робочих місць; врахуванню розмаїтості неформального сектора економіки й значної диференціації вимог роботодавців до кваліфікації і профілю компетентності робітників; можливості підтримки й використання ринкових механізмів у навчанні; випереджальному характеру підготовки робочих кадрів на рівні нових технологій і вимог міжнародних стандартів; багатопрофільності, адаптації до змін виробничо-технічних умов і змісту праці.

У процесі практичної підготовки педагоги мають враховувати той факт, що для роботи в майстернях, що здійснюють ремонт старих вітчизняних автомобілів та іномарок, потрібна не тільки спеціальна освіта, а й «золоті руки» і професійна кмітливість, що дозволяє знайти і усунути несправність навіть за відсутності спеціального устаткування і запчастин. Для роботи в сучасних сервіс-центрах, особливо авторизованих закордонними автовиробниками, вимогою роботодавців є середня-спеціальна освіта, оскільки там використовується складне устаткування і комп'ютерні програми діагностики несправностей автомобіля.

Варіативну частину професійно орієнтованих предметів було запропоновано використовувати для вивчення попиту на професію і запиту роботодавців щодо якості підготовки робітників автосервісу, на вивчення нових виробничих технологій. Важливим виявилось те, що така складова програм предметів відповідала особливостям регіонального розвитку автосервісу.

Аналіз програм підготовки слюсаря з ремонту автомобілів і водія засвідчив певну тотожність навчальних предметів, видів, форм навчання. Учень має можливість отримати інтегровану спеціальність 7231 «Слюсар з ремонту автомобілів»; 8322 «Водій автотранспортних засобів категорії» «С».

Професійна компетентність передбачає наступні вимоги до робітника: раціонально та ефективно організовувати працю на робочому місці; додержуватись норм технологічного процесу; не допускати браку в роботі; знати й виконувати вимоги нормативних актів про охорону праці й навколишнього середовища, додержуватись норм, методів і прийомів безпечного ведення робіт; використовувати у разі необхідності засоби попередження і усунення природних і непередбачених негативних явищ (пожежі, аварії, повені тощо); знати інформаційні технології; виконувати роботи з розбирання автомобілів (у тому числі дизельних, газобалонних і спеціальних), а також автобусів; ремонтувати, складати вантажні автомобілі окрім спеціальних, газобалонних та дизельних, легкові автомобілі і автобуси з кількістю посадкових місць для пасажирів до 22; визначати і усувати несправності у роботі складових одиниць та агрегатів автомобілів; ремонтувати, складати, регулювати та випробовувати складові одиниці та агрегати середньої складності з заміною окремих частин і деталей; виконувати кріпильні роботи відповідальних різьбових з'єднань при технічному обслуговуванні з заміною зношених деталей; розбирати відповідальні складові одиниці та агрегати електроустаткування автомобілів;

з'єднувати та паяти проводи з приладами й агрегатами електроустаткування; виконувати слюсарну обробку деталей за 11-12 квалітетами з застосуванням універсального обладнання; ремонтувати і встановлювати складні агрегати і складові одиниці під керівництвом слюсаря вищої кваліфікації.

Відбір і структурування змісту професійної підготовки кваліфікованих робітників автосервісу в контексті цільових орієнтирів формально заданих структур здійснюється на основі державних нормативно визначених документів: стандартів, навчальних планів, програм, підручників тощо.

Важливим у цьому процесі є наближення навчання до реального життя та економіки, потреб конкретної людини, передбачення сприятливих умов для безперервного навчання та поступового розвитку професійної кар'єри, досягнення гнучкості в оволодінні професією та інтегрування різних видів робіт.

Реалізація зазначеного здійснюється шляхом набуття учнями ПТНЗ практичних умінь і навичок, необхідних у реальному житті через інтегрування теорії і практики, встановлення міцних взаємозв'язків між професійною освітою та сферою праці. Так, наприклад, важливою складовою підготовки кваліфікованих робітників автосервісу ми визнаємо соціально-економічну підготовку. Вона сприяє тому, щоб майбутній робітник міг свідомо оцінювати стан і потреби соціального професійного середовища та свої переваги у самореалізації у ньому, володіти здатністю і готовністю, наприклад, у подальшій професійній діяльності заснувати власний бізнес у сфері автосервісу (ця сфера приносить стабільний прибуток). Однак для цього одного вміння ремонтувати машини недостатньо, потрібні знання у сфері управління, економіки, юриспруденції.

Отже, можна стверджувати, що тільки взаємозалежний комплекс професійних знань і особистісних якостей може визначати рівень професіоналізму сучасного фахівця та його готовності до ефективної діяльності за обраним фахом.

У сучасній дидактиці набули поширення засади чотирикомпонентної структури змісту освіти (І. Лернер [19]), згідно з якими зміст професійної освіти зумовлений вимогами суспільства до майбутніх фахівців, на досягнення яких мають спрямовуватися зусилля педагогів і суб'єктів навчання в закладах освіти відповідного рівня. Він містить такі взаємопов'язані компоненти: *систему знань*, засвоєння яких формує адекватну діалектичну картину світу та озброює правильним методологічним підходом до пізнавальної і практичної діяльності; *систему інтелектуальних і практичних умінь і навичок*, покладених в основу конкретної практичної діяльності; *риси творчої діяльності*, що забезпечують готовність до розв'язання нових проблем, творчого перетворення дійсності; *систему світоглядних і поведінкових якостей* особистості, які є основою суспільно та особистісно значимих переконань та ідеалів.

Аналіз філософської та психолого-педагогічної літератури (С. Батишев [2], В. Лозовецька [6], В. Ледньов [17], І. Лернер [18]) вказує на те, що зміст професійної підготовки кваліфікованих робітників автосервісу розглядається як категорія, що характеризується системою вимог до загальнокультурних, загальнопрофесійних, загальноспеціальних і спеціальних знань, умінь, навичок, професійно значущих якостей особистості, що відображаються у професійно-кваліфікаційних характеристиках, вимогах до світогляду та базових компонентів культури особистості.

На підставі аналізу кваліфікаційної характеристики здійснюється прив'язування конкретної професії до конкретного напрямку, згідно з яким визначається розподіл часу для навчальних програм з базових предметів. На основі аналізу змісту навчальних програм з предметів загальноосвітнього та професійно-технічного циклів вносяться відповідні зміни, доповнення до програм із загальноосвітніх дисциплін, які включають прикладні питання загальнотехнічних професійно-орієнтованих і спеціальних дисциплін.

Враховуючи нові соціально-економічні умови, для яких характерні стрімкі зміни на ринку праці, безробіття, проблеми трудової зайнятості, у змісті професійного навчання слід передбачити психолого-педагогічний компонент, спрямований на оволодіння майбутніми кваліфікованими робітниками автосервісу знаннями і вміннями, які сприятимуть забезпеченню їх психологічної стійкості, адаптації на сучасному виробництві у сфері

автосервісного обслуговування.

Таким чином, за результатами здійсненого аналізу при відборі і структуруванні змісту професійної підготовки кваліфікованих робітників автосервісу необхідно: врахувати його загальнокультурний, загальнопрофесійний, загальноспеціальний і спеціальний характер й забезпечити пріоритет фундаментальності змісту, випереджуючу його спрямованість; надати навчально-програмній документації, що розробляється, системного характеру; забезпечити достатню відкритість, гнучкість, варіативність, універсальність, технологічність та діагностичність навчально-програмної документації, що дозволить ефективно оцінювати якість результатів професійної підготовки кваліфікованих робітників автосервісу; забезпечити можливість урахування варіативного компоненту, зумовленого специфікою регіону, інтересами особистості, взявши за основу державний стандарт у змісті професійної підготовки кваліфікованих робітників автосервісу, що відображається у навчально-програмній документації; відповідність змісту навчання суспільно-економічним запитам має бути основою нової філософії змісту професійної підготовки кваліфікованих робітників автосервісу.

При цьому структура змісту загальноосвітньої підготовки кваліфікованих робітників автосервісу має бути спрямована на формування основних ключових компетентностей, що становлять основний набір найзагальніших понять, які мають бути деталізовані у комплексі знань, умінь, навичок, цінностей та відносин за навчальними галузями та життєвими сферами учнів.

Структура змісту загальнопрофесійної та спеціальнопрофесійної підготовки як основа державного стандарту та варіативного компонентів визначається набором предметів, вивчення яких здатне сформувати коло професійних компетентностей.

Зміст підготовки спеціального характеру в межах варіативної частини навчального плану необхідно орієнтувати на формування таких компетентностей, як: здатність успішно задовольняти індивідуальні та соціальні потреби, діяти та виконувати поставлені завдання. Вони мають будуватися на поєднанні взаємовідповідних пізнавальних ставлень та практичних навичок, цінностей, емоцій, поведінкових реакцій, знань і вмінь – всього того, що можна мобілізувати для активної дії. На основі відбору ключових компетентностей у європейських країнах (Австрія, Бельгія, Німеччина, Фінляндія, Нідерланди) ми запропонували три основних блоки таких компетентностей: соціальні (пов'язані з оточенням, життям суспільства, соціальною діяльністю особистості), мотиваційні (пов'язані з внутрішньою мотивацією, інтересами, індивідуальним вибором особистості) та функціональні (пов'язані з сферою знань, вмінням оперувати науковими знаннями та фактичним матеріалом) [7; 21; 26].

З урахуванням результатів навчальних досягнень учнів для набуття ними знань, умінь, навичок як професійних компетентностей, що набувають характеру особистісно значущого «капіталу» майбутніх кваліфікованих робітників автосервісу і створюють для кожного із них конкурентноспроможність на ринку праці, у кожному педагогічному колективі важливо будувати не тільки навчальні плани та програми, а й певною мірою весь зміст інформаційно-дидактичного забезпечення професійної підготовки.

Процес впровадження обґрунтованого нами підходу до відбору структурування змісту професійної підготовки кваліфікованих робітників автосервісу в умовах ПТНЗ має проходити поетапно: від визначення основних понять, цілей та їх ієрархічної побудови, обговорення переліків професійних компетентностей, узагальнення їх, прийняття та внесення до використовуваних стандартів до розроблення методичних рекомендацій і практичного застосування їх у навчальному процесі. Для того, щоб на перших кроках уникнути проблем з використанням підручників та навчальних матеріалів, що не побудовані на компетентнісному підході, можна пропонувати створювати методичні рекомендації як супровід для деяких навчальних матеріалів.

Висновок. Добір і структурування змісту підготовки кваліфікованих робітників автосервісу має проводитися за соціально-економічним та культурологічним напрямками; на основі соціально-детермінованого, особистісно-орієнтованого, діяльнісного, компетентнісного підходів; з урахуванням ринкових вимог до інтеграції професій при

максимальному наближенні навчання до потреб реального виробництва і конкретних робочих місць; розмаїтості неформального сектора економіки; запиту роботодавців щодо якості підготовки робітників автосервісу, що обумовлює інтегрування теорії і практики.

Подальші дослідження із зазначеної проблеми стосуватимуться створення професіоналізуючого освітнього середовища в навчально-виробничому процесі професійно-технічного навчального закладу.

Література

1. Адольф В. А. Профессиональная компетентность современного учителя: монография / Красноярский гос. университет; В. А. Адольф. – Красноярск: КрГУ, 1998. – 286 с.
2. Батышев С. Я. Подготовка рабочих в средних профессионально-технических училищах / С. Я. Батышев. – М.: Педагогика, 1988. – 176 с.
3. Бермус А. Г. Проблемы и перспективы реализации компетентностного подхода в образовании / А. Г. Бермус // Интернет-журнал «Эйдос». – 2005. – 10 сентября [Электронный ресурс]. – Режим доступа к журн.: <http://www.eidos.ru/journal/2005/0910-12.htm>. – Загл. с экрана. – Язык русс.
4. Болотов В. А. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе / В. А. Болотов, В. В. Сериков // Педагогика. – 2003. – №10. – С. 8-14.
5. Геодакян В. А. Теория дифференциации полов в проблемах человека / В. А. Геодакян // Человек в системе наук. – М.: Наука, 1989. – С. 171-189.
6. Дидактичні засади побудови змісту навчального предмета «Спеціальна технологія» для підготовки з професії «Слюсар з ремонту автомобілів»: метод. посіб. / [В. В. Васенко, В. Т. Лозовецька, О. М. Тарубара та ін.]; за заг. ред. В. В. Васенка. – К., 2008. – 148 с.
7. Доклад Генерального директора о проекте стратегии ЮНЕСКО в области технического и профессионального образования и подготовки (ТПОП). Исполнительный совет. Сто восемьдесят первая сессия 181 ЕХ/8, Париж, 13 марта 2009 г. Оригинал: англ. Пункт 8 предварительной повестки дня. Основная область 1: Предоставление предварительных консультаций по вопросам политики и развитие потенциала на страновом уровне. Разработка и обзор всеобъемлющей национальной политики в области ТПОП [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001808/180869r.pdf>. – Загл. с экрана. – Язык русс.
8. Дьюи Д. Индивидуальная психология и воспитание / Д. Дьюи // Общественно-активные школы: образование ребенка как субъекта демократии. – М.: Владимир, 2007. – 150 с.
9. Журавлев И. К. Дидактическая концепция содержания образования / И. К. Журавлев, Л. Я. Зорина, И. Я. Лернер // Дидактические проблемы построения базового содержания образования: сб. науч. тр. / под. ред. И. В. Лернер, И. К. Журавлев. – М.: ИТП и МИО, 1993. – С. 164-186.
10. Зайчук В. О. Нормативно-правове забезпечення освіти в Україні / В.О. Зайчук // Вища школа. – 2002. – № 2-3. – С. 28-34.
11. Зеер Э. Ф. Психология профессий: учеб. пособ. для студ. вузов / Эвальд Фридрихович Зеер. – М.: Академический проект; Фонд Мир; 2008. – 336с.
12. Зорина Л. Я. Дидактические аспекты естественно-научного образования / Л. Я. Зорина. – М.: РАО, 1993. – 163 с.
13. Коменский Я. А. Великая дидактика / Я. А. Коменский // Избр. пед. сочинения: в 2 т. – М.: Педагогика 1982. – Т. 1. – С.242-476.
14. Концепція державного стандарту професійно-технічної освіти України: рішення колегії Мін-ва освіти і науки України від 27 трав. 1998 р. № 6/8-4 // Проф.-техн. освіта. – 1998. – № 2. – С. 2-5.
15. Краевский В. В. Методология педагогики: новый этап: [учеб. пособ.] / В. В. Краевский, Е. В. Бережнова. – М.: Академия, 2006. – 400 с.
16. Лебедев О. Е. Теоретические основы педагогического целеполагания в системе образования: автореф. дис. на соискание учен. степени д-ра. пед. наук: спец 132.00.01 – Теория и история педагогики / Олег Ермалаевич Лебедев. – СПб., 1992. – 38 с.
17. Леднев В. С. Содержание образования: учеб. пособ. / В. С. Леднев. – М.: Высш. шк., 1989. – 360 с.
18. Лернер И. Я. Теория современного процесса обучения, ее значение для практики / И. Я. Лернер // Советская педагогика. – 1989. – №11. – С. 10-17.
19. 112. Лудченко О. А. Технічне обслуговування і ремонт автомобілів: підручник / О. А. Лудченко. – К.: Знання-Прес, 2003. – 511 с.
20. Макаров П. Дидактика Дистервега (сущность, содержание, ход обучения) / П. Макаров

// Советская педагогика. – 1937. – № 5/6. – С. 160-180.

21. Меморандум з навчання протягом всього життя. Комісія Європейського співтовариства, Брюсель, 30 жовтня, 2000 р., SEC (2000) 1832 [Електронний ресурс]. – Режим доступу 25.04.2008: <http://sci.informika.ru/text/magaz/newpaper/messedu/cour0104/2300.html>. – Загол. з екрану. – Мова укр.

22. Нагач М. В. Підготовка майбутніх учителів у школах професійного розвитку в США: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 – Теорія і методика професійної освіти / М. В. Нагач. – К., 2008. – 21 с.

23. Оконь В. Введение в общую дидактику. Пер. с польск. / В. Оконь. – М.: Высшая школа, 1990. – 383 с.

24. Песталоцци И. Г. Избр. пед. соч.: в 2 тт. Т. 1 / под. ред. В.А. Ротенберга, В. М. Кларина. – М.: Педагогика, 1981. – 334, [1] с.

25. Пометун О. І. Дискусія українських педагогів навколо питань запровадження компетентнісного підходу в українській освіті / О. І. Пометун // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики; під заг. ред. О. В. Овчарук. – К.: «К.І.С.», 2004. – С. 66-72.

26. Професійна освіта в зарубіжних країнах: порівняльний аналіз: [монографія] / за ред. Н. Г. Ничкало, В. О. Кудіна. – 2-е вид. – Черкаси: Вибір, 2002. – 322 с.

27. Скаткин М. Н. Совершенствование процесса обучения / М. Н. Скаткин. – М.: АПН СССР, 1971. – 206 с.

28. Хуторской А. В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования / А. В. Хуторской // Народное образование. – 2003. – № 2. – С. 55-61.

29. Шарельман, Г. Трудова школа / Г. Шарельман. – 1921. – 98 с.

У статті розглядаються напрями і наукові підходи до структурування змісту професійної підготовки кваліфікованих робітників для автосервісу. Акцентується увага на чотирьохкомпонентному змісті професійної підготовки, компетентнісному підході при максимальному наближенню навчання до потреб реального виробництва і конкретних робочих місць. Структура професійної компетентності розкривається через опанування ключових, загально-професійних, загально-спеціальних і спеціальних компетенцій та професійно значущих якостей особистості.

Ключові слова: структурування змісту професійної підготовки, професійно значущі знання, уміння, якості кваліфікованих робітників автосервісу, компетентнісний підхід, зміст професійної підготовки кваліфікованих робітників автосервісу.

Гоменюк Д. В. Отбор и структурирование содержания профессиональной подготовки квалифицированных рабочих для автосервиса.

В статье рассматриваются направления и научные подходы к структурированию содержания профессиональной подготовки квалифицированных рабочих для автосервиса. Акцентируется внимание на четырехкомпонентном содержании профессиональной подготовки, компетентностном подходе при максимальном приближении обучения к потребностям реального производства и конкретных рабочих мест. Структура профессиональной компетентности раскрывается через овладение ключевыми, общепрофессиональными, общеспециальными и специальными компетенциями и профессионально значимыми качествами личности.

Ключевые слова: структурирование содержания профессиональной подготовки, профессионально значимые знания, умения, качества квалифицированных рабочих автосервиса, компетентностный подход, содержание профессиональной подготовки квалифицированных рабочих автосервиса.

Gomenyuk D. V. The selection and structuring of the content of training skilled workers for service

The article deals with trends and scientific approaches to structuring the content of vocational training of skilled workers for service. The attention is focused on the four-component content of the training, competence approach at maximum approximation of training to the needs of real production and specific jobs. The structure of professional competence is revealed through the mastery of the key, of general, special and in special competences and professionally significant qualities of the person.

Keywords: structuring the content of vocational training, meaningful knowledge, skills, quality of service centers qualified workers, competence approach, the content of the training of skilled workers for service.

Рецензент: Сльникова Г. В., доктор педагогічних наук, професор

КАДРОВЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ І НАВЧАННЯ

УДК 371.13:372.4

Климович М. В.

ДОСЛІДЖЕННЯ РІВНЯ СФОРМОВАНOSTІ ГОТОВНОСТІ СТУДЕНТІВ ПЕДАГОГІЧНОГО КОЛЕДЖУ ДО СТВОРЕННЯ НАУКОВО-МЕТОДИЧНОГО СЕРЕДОВИЩА В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

Постановка проблеми. Сучасний учитель не може ефективно вирішувати професійні проблеми, висунуті педагогічною реальністю, якщо він не володіє методикою наукової роботи, не має досвіду дослідницької діяльності і не готовий до створення необхідної атмосфери наукового пошуку та методичних знахідок в умовах практичної педагогічної роботи.

Актуальності сьогодні набувають проблеми підготовки майбутніх педагогів (у тому числі і вчителів початкової школи) до професійної діяльності (О. Абдуліна, Ю. Бабанський, Г. Балл, Н. Гузій, Н. Кузьміна, А. Кузьмінський, О. Пометун та ін.). Предметом досліджень Т. Воронової, С. Гончаренка, К. Дурай-Новакової, М. Дяченко, І. Зязюна, Л. Кондрашової, З. Левчук, К. Макагон, О. Мороза, В. Радула, В. Сластьоніна та ін. стали питання формування професійного образу майбутніх учителів та їхньої готовності до різних видів професійно-педагогічної діяльності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Теоретико-методологічні основи організації науково-дослідної роботи і підготовки до дослідницької діяльності вчителя вивчали А. Єрмола, Ю. Конаржевський, М. Потапшнік, Л. Байкова, Є. Белозерцев, Б. Гершунський, Ю. Громико, В. Загвязинський, І. Зимняя, Л. Левченко, А. Щербаков та ін.

Виховний потенціал методичної роботи у становленні професійного обличчя «Я» вчителя, її вплив на формування інноваційного мислення та підвищення рівня професіоналізму фахівця-початківця розкривають у своїх працях Р. Гільборг, Г. Горська, Н. Грановська, А. Демінцев, І. Жерносек, О. Козлова, О. Марченко та ін.

Дослідження Є. Бондаревська, Є. Зеєр, Л. Кондрашова, В. Козирев, М. Михайліченко, О. Орлов, І. Палашева, З. Смірнова присвячені проблемі середовища як чинника формування особистості майбутнього фахівця.

Окремі аспекти підготовки вчителя початкової школи на рівні педагогічного коледжу розглядали Л. Грибова, О. Кузнєцова, Н. Розіна, М. Шипулін та ін.

Привертає увагу той факт, що, досліджуючи ефективність підготовки майбутніх учителів, автори недооцінюють значення освітнього середовища коледжу. А тим часом саме освітнє середовище за дотримання правил його раціональної організації створює сприятливі умови для здійснення освітнього процесу відповідно до визначеної мети і завдань, забезпечує його цілісність, сприяє засвоєнню професійно-педагогічної культури майбутніми вчителями.

У теоретичних дослідженнях ідея створення науково-методичного середовища як засобу реалізації умов підвищення ефективності підготовки майбутніх учителів початкової школи не знайшла відображення. Проблема готовності майбутніх учителів до створення науково-методичного середовища в початковій школі не отримала всебічного висвітлення у науково-педагогічній та методичній літературі. Все це обумовило вибір теми нашого дослідження «Підготовка студентів педагогічних коледжів до створення науково-методичного середовища в початковій школі».

Формулювання цілей статті, постановка завдання. Метою нашої публікації є ознайомлення з результатами вивчення та аналізу стану готовності студентів педагогічно-

го коледжу до створення науково-методичного середовища в початковій школі на констатувальному етапі дослідження.

Основні завдання полягали в тому, щоб виявити самооцінку студентами педколеджу сформованості компонентів їхньої готовності до створення науково-методичного середовища в початковій школі (мотиваційно-потребнісний, змістово-процесуальний, інтелектуально-креативний і оцінно-рефлексивний), опрацювати, інтерпретувати й проаналізувати отримані дані.

Виклад основного матеріалу. Потреба сучасної початкової школи у фахівців з високим рівнем професіоналізму, здатних проводити роботу зі створення здорового психологічного клімату в педагогічному колективі, позитивних міжособистісних відносин й умов, що забезпечуватимуть професійні досягнення та інноваційні вирішення педагогічних проблем, передбачає не механічне впровадження педагогічних умов підготовки майбутніх учителів до створення науково-методичного середовища, а глибоке осмислення змісту, виховних та навчальних його можливостей. Розуміння ролі та значення видів науково-методичної діяльності у педагогічному коледжі потребує правильного вибору форм, змісту і методів її реалізації на кожному етапі навчання студентів, визначення всієї системи педагогічної підготовки, що відповідає основним структурним компонентам їхньої готовності до створення науково-методичного середовища в початковій школі [3].

Теоретичне вивчення проблеми підготовки студентів педагогічних коледжів до створення науково-методичного середовища в початковій школі, проектування моделі та обґрунтування педагогічних умов такої підготовки взаємозв'язані з дослідно-експериментальною роботою, яка дає можливість коректувати отримані висновки, підтвердити чи заперечити ефективність обґрунтованих педагогічних умов на практиці педагогічної діяльності у педагогічному коледжі.

У процесі визначення завдань, змісту, етапів та методики дослідно-експериментальної роботи ми намагалися реалізувати закладені в гіпотезі педагогічні умови підвищення ефективності підготовки студентів педагогічних коледжів до створення науково-методичного середовища в початковій школі.

У констатуючому експерименті взяло участь понад 306 студентів коледжів. Ми виходили з того, що студенти з більшим ступенем об'єктивності можуть охарактеризувати освітній простір, у тому числі і науково-методичне середовище педагогічного коледжу, оцінити їх вплив на професійну підготовку, формування готовності майбутніх вчителів до створення науково-методичного середовища в початковій школі.

При розробці діагностичного інструментарію були обрані дедуктивний метод і метод логічного аналізу матеріалу, зібраного в ході анкетування, рейтингових та оціночних методик. У ході констатуючого експерименту застосовувалися методи анкетування, експертні оцінки, інтерв'ю, вивчення письмових та творчих робіт студентів.

Предметом вивчення в ході констатуючого експерименту стали уявлення студентів про роль науково-методичного середовища в їхніх навчальних досягненнях і професійному саморозвитку, формуванні та розвитку якостей особистості; вплив різних чинників на формування готовності майбутніх учителів до створення науково-методичного середовища в початковій школі.

Було проведено анкетування серед студентів коледжів. Анкета включала 19 питань, зміст яких вимагав від студентів роздумів, власних думок і оцінок. У їхніх відповідях чітко окреслилася ієрархія питань, які найбільше їх хвилюють.

Найвищий рейтинг отримали аспекти, пов'язані з впливом середовища на якість освіти (важливість цього аспекту відзначили 75,6% опитаних студентів); розвитком професійного рівня особистості (71,2%), формуванням творчого стилю діяльності (61,3%), активної професійної позиції (50,1%), професійної готовності до вчительської роботи (48,5%).

Інша група відповідей пов'язана з проблемою міжособистісних взаємин, в тому числі взаєминами зі студентами групи (64,4%), взаєминами з викладачами (35,4%), взаєминами з оточуючими (30,8%).

Цікаві дані були отримані на запитання: «Які якості впливають на психологічний клімат, емоційний стан учасників педагогічного процесу?» Аналіз відповідей показав, що високу оцінку у студентів отримали якості, що характеризують індивідуально-особистісну зрілість, серед яких відповідальність за свої справи і вчинки (90,1%), самостійність у судженнях і прийнятті рішень (73,3%), толерантність і інтелігентність (72,1%), сила волі і інтелект (71,2%), почуття власної гідності (65,2%), цілеспрямованість (61,3%).

Трохи нижче були оцінені студентами такі якості, як дисциплінованість (48,1%), самовладання (42,3%), незалежність власних суджень (35,6%). Вибір цих якостей важливий, так як їхній прояв свідчить про готовність особистості до створення науково-методичного середовища, виділення себе як суб'єкта з цього середовища, здатності до саморегуляції власної поведінки.

Високу оцінку отримали якості, що характеризують відносини між людьми, позитивно впливають на їх взаємовідносини, емоційний настрій, клімат в колективі. Тут студенти віддали перевагу чесності (94,2% виборів), поваги до людей (61,3%), здатності до співпереживання, милосердя (37,6%), здатності своєчасно прийти на допомогу (35,7%), здатність до рефлексії (39,4%).

Менш значущими для студентів виявилися якості, що характеризують соціальну та педагогічну зрілість особистості. Так, патріотизм отримав менше 20% виборів, працьовитість – 18%, діловитість – 16,8%.

Ці дані дозволяють говорити про те, що середовищні фактори все ще не враховуються в підготовці майбутніх учителів, недооцінюються аспекти педагогічної соціалізації їхньої особистості.

Ми виходили з того, що особистоутворюючий фактор науково-методичного середовища пов'язаний з розвитком самосвідомості, усвідомленням студентами власного «Я» в системі відносин. На питання: «Які професійні цінності позитивно впливають на клімат у колективі?» Студенти висловилися на користь цінностей самореалізації та самовираження (75,9%), професійної компетентності (71,4%), готовності до спілкування і взаємодії з колегами (68,5%), творчості та співробітництва (51,3%).

Головним показником готовності майбутніх учителів до створення науково-методичного середовища в початковій школі виступає домінуючий тип мотивації, для виявлення якого використовувався тест-опитувальник мотивації досягнень у модифікації Л. Єрмолаєвої-Томіної [1]. З його допомогою визначено прагнення до успіху й ухилення від невдач як два узагальнені стійкі мотиви особистості. За результатами тестування 48% студентів виявили мотиваційну тенденцію «ухилення від невдач». У 36% – помітне врівноваження прагнення успіху й прагнення ухилитися від невдач і лише 16% характеризуються домінуванням прагнення до успіху. Самомотивація досягнень лежить в основі прагнення студентів до творчої діяльності, і це відрізняє її від мотивації «ухилення від невдач», що спонукає їх орієнтуватися в роботі на зовнішні задані норми й вимоги, на пасивне пристосування до ситуацій.

При індивідуальних співбесідах у студентів з розвинутою мотивацією досягнень виявилися такі особистісні риси, як упевненість у собі й у можливості досягнення високих професійних результатів, відповідальність за власний особистісний розвиток, рішучість і наполегливість за умови зіткнення з перешкодами. Цікавим виявилось й те, що при перевірці сили впливів внутрішньо й зовнішньо мотивуючих факторів, які впливають на можливість бути готовим до перетворень у середовищі, більша частина респондентів (72%) визначила найвпливовішими за значущістю внутрішні психологічні фактори: довіру, моральну підтримку, власний приклад колег, творчу атмосферу в групі, можливість отримання визнання в колективі. Тоді як зовнішні фактори: матеріальна підтримка, передбачу-

вана винагорода за досягнення, увага з боку викладачів – зайняли незначне місце в рейтингу (28%).

У ході констатуючого експерименту була використана анкета «Мотиви професійного пошуку педагогічних умов ефективності процесу освіти» з використанням оціночної шкали мотивації діяльності здійснено оцінку відповідей респондентів за всіма пунктами анкети й визначено провідний мотив і його значимість у загальній системі мотивації (табл. 1).

Якісний аналіз зібраних даних показав, що респонденти, які в попередньому навчальному році використовували які-небудь прийоми оздоровлення середовища (1-5 разів) у своїй практиці, визначили 6, 7, 8-й мотиви.

Респонденти, які жодного разу не використовували цих прийомів, визначили 1 і 3-й мотиви. Студенти, котрі постійно використовували у своїй практиці різні прийоми оздоровлення клімату у групі, проігнорували 4 і 5-й мотиви взагалі. Таким чином, слід підсумувати, що провідні мотиви та їх рейтинг при орієнтації майбутнього вчителя на створення науково-методичного середовища відображають успішність або неуспішність будь-якої педагогічної діяльності й творчої активності особистості. Вивчення мотиваційної сфери особистості, згідно з результатами дослідження, є ключовим елементом процесу й результату формування готовності студентів до створення науково-методичного середовища в початковій школі.

Таблиця 1

Мотиви створення науково-методичного середовища на етапі констатувального експерименту (306 осіб)

№	Мотиви	Осіб	%
1.	Цікаво створити здорову психологічну атмосферу, оригінальні, незвичайні обставини педагогічної діяльності	231	96,08
2.	Підвищується зацікавленість до педагогічної роботи	144	75,65
3.	Підвищується авторитет серед учнів	198	81,30
4.	Радіє педагогічна підтримка і психологічний супровід	110	43,91
5.	Підвищується статус серед колег	107	42,60
6.	В експерименті краще пізнаєш, на що здатен, зростає самоповага	83	32,17
7.	Краще зможеш реалізувати себе, свої сили і можливості, досвід	78	30,00
8.	Підвищується ефективність роботи	88	34,34
	Всього	306	100,00

Інтелектуальна ерудованість фіксувалась за обізнаністю майбутніх учителів із широким колом психолого-педагогічних питань про особливості й закономірності цілеспрямованого формуючого впливу педагогічного (у тому числі й науково-методичного) середовища на розвиток особистості.

Студентам було запропоновано оцінити вміння за п'ятибальною шкалою: «5» – досить добре володіє вміннями та не відчуває ускладнень; «3» – виконання творчих і нестандартних завдань викликає ускладнення; «2» – недостатньо володіє вміннями; «0» оцінювалися репродуктивні дії. Результати наведені в таблиці 2.

Дослідження показало, що до проведення формувального експерименту дуже мало студентів обох груп за курсом навчання оцінили свої уміння у 5 балів. З таблиці 2 також видно, що у студентів старших курсів є невеликі розходження з молодшими курсами в межах 0,23 бала, що говорить про недостатню сформованість умінь, які виступають показниками змістово-процесуального компоненту їх готовності до створення науково-методичного середовища в початковій школі.

Таблиця 2

Сформованість процесуальних умінь (306 осіб)

Уміння	Студенти 3-4 курсів	Студенти 1-2 курсів	Загальний показник
Уміння критично оцінювати ситуацію і наукову інформацію, їх новизну	2,76	2,51	2,64
Уміння бачити протиріччя й невирішені проблеми в практиці	2,77	2,53	2,65
Комунікативні уміння	2,81	2,61	2,71
Організаційні уміння	2,80	2,56	2,63
Конструктивні уміння	2,79	2,59	2,69
Уміння використовувати нестандартні методи вирішення професійних задач	2,78	2,57	2,67
Діалогічні уміння	2,82	2,55	2,68
Загальний середній бал	2,79	2,56	2,68

Вираженість інтелектуально-креативного компоненту готовності перевірялося за тестом Н. Вишнякової та Р. Ткач за окремими шкалами. За результатами тестування не уявляють творчості у майбутній педагогічній діяльності лише 14% студентів, достатній рівень показали 20% студентів, часткові прояви творчості в професійній сфері показали 22% майбутніх учителів і майже половина з них продемонструвала нетворче ставлення до професії.

Результати за шкалою «Творче мислення» представлені в таблиці 3. Наведені дані показують, що схильність і здатність до осмислення причин та наслідків своїх дій у життєвих ситуаціях до пошуку нестандартних варіантів рішення педагогічних задач має лише незначна частина респондентів і більше половини їх виявляє значну інертність, шаблонність, стереотипність мислення, несхильність і нездатність до глибокого й різнопланового осмислення своїх дій, якостей і життєвих ситуацій.

Таблиця 3

Результати тесту «Креативні дії» на етапі констатувального експерименту (306 осіб)

Шкала Рівень, %	Творче мислення	Інтуїція	Уява	Оригінальність
Високий	14	16	23	20
Достатній	20	28	26	26
Середній	22	24	24	22
Низький	44	38	27	32

Завданням другого етапу констатуючого експерименту є вияв рівня сформованості готовності студентів до створення науково-методичного середовища у навчальному закладі. Було проведено опитування-анкетування, у ході якого їм було запропоновано визначити рівні розвитку компонентів готовності до створення науково-методичного середовища: низький, середній, достатній, високий. Дані подано в таблиці 4.

Для достовірної діагностики структурних компонентів готовності студентів до створення науково-методичного середовища та різнобічного аналізу факторів їх формування було використано коефіцієнт сформованості – середньокількісне значення за кожним із компонентів [2].

Таблиця 4

**Визначення рівня готовності студентів
до створення науково-методичного середовища в початковій школі**

Компоненти готовності до створення науково-методичного середовища	Рівневі показники	Рівні, %			
		Н	С	Д	В
Мотиваційно-ціннісний	Позитивна мотивація, установка на створення психологічної атмосфери, необхідних умов організації науково-методичної діяльності.	17	29	27	27
Змістово-процесуальний	Система знань, що розкриває основи науково-методичного середовища; вміння необхідні для його створення – гностичні, комунікативні, організаторські, конструктивні, діалогічні уміння	11	37	32	20
Інтелектуально-креативний	1. здатність осягати багатогранну сутність педагогічних явищ та ідей; 2. здатність аналізувати науково-методичне середовище; 3. здатність знаходити нестандартні рішення і продукувати необхідні умови для створення психологічного клімату в колективі; 4. вміння швидко переключатися з одного аспекту явищ на ін.	9	26	24	21
Рефлексивно-оцінний	- аналіз свідомості з досягнення моделювання діяльності; - аналіз і усвідомлення основ і засобів створення науково-методичного середовища; - комунікативність; - творча активність; - регулювання, контроль ді.	1	30	27	12
Загальний показник рівня готовності		22	28	30	20

Викликає занепокоєння той факт, що 17% не виявляють інтересу, не відчувають потребу у формуванні цієї якості, не бачать зв'язку між готовністю до створення науково-методичного середовища і результатами власної професійної праці. Для студентів особливі ускладнення в навчальній роботі пов'язані з не сформованістю інтелектуально-креативного й рефлексивно-оцінного компонентів готовності.

Висновки. У результаті обрахунків встановлено, що переважаючим є низький рівень готовності студентів до створення науково-методичного середовища у студентів як контрольної, так і експериментальної груп, хоча між групами спостерігається незначна відмінність у числовому вираженні. Значно нижчим виявився середній рівень, найменші показники має високий рівень готовності студентів до створення науково-методичного середовища. Студенти цілком усвідомлюють роль науково-методичного середовища коледжу в їх професійному розвитку, водночас відчувають особливі труднощі в навчальній роботі, які пов'язані з не сформованістю інтелектуально-креативного й рефлексивно-оцінного компонентів готовності.

Аналіз зібраних у процесі анкетування фактів свідчить про можливості та необхідність удосконалення педагогічного простору, науково-методичного середовища в аспекті підготовки студентів до самостійної вчительської діяльності та створення необхідних умов для її оптимізації. Розвиток науково-методичного середовища педагогічного коледжу пов'язаний із введенням у зміст навчальних дисциплін особистісного сенсу, перетво-

рення отриманих знань у професійні цінності.

Перспективи подальшої роботи з цього питання полягають у визначенні педагогічних умов результативності структурної моделі підготовки студентів до створення науково-методичного середовища в початковій школі.

Література

1. Ермолаева-Томина Л. Б. Опыт экспериментального изучения творческих способностей [Текст] / Л. Б. Ермолаева-Томина // Вопросы технологии. – 1977. – № 4. – С. 74-84.
2. Кыверялг А. А. Методика исследования в профессиональной педагогике [Текст] / Антс Аугустович Кыверялг. – Таллин : Валгус, 1980. – 336 с.
3. Саунова Ю. О. Формування екологічної свідомості студентів природничих факультетів у процесі навчально-виробничої практики [Текст] : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Юлія Олександрівна Саунова. – Кривий Ріг, 2007. – 309 с.

У публікації описано рівневі показники розвитку компонентів готовності до створення науково-методичного середовища, викладено результати констатувального експерименту з вивчення та аналізу стану готовності студентів педагогічного коледжу до створення науково-методичного середовища в початковій школі за мотиваційно-потребнісним, змістово-процесуальним, інтелектуально-креативним і оцінно-рефлексивним компонентами. Проаналізовано уявлення студентів про роль науково-методичного середовища в їхніх навчальних досягненнях і професійному саморозвитку, формуванні та розвитку якостей особистості; вплив різних чинників на формування готовності майбутніх учителів до створення науково-методичного середовища в початковій школі.

Ключові слова: науково-методичне середовище, професійна підготовка, професійний саморозвиток, мотиви професійного пошуку, процесуальні вміння, творче мислення, констатувальний експеримент.

Климович М. В. Исследование уровня сформированности готовности студентов педагогического колледжа к созданию научно-методической среды в начальной школе. В публикации описаны показатели уровней развития компонентов готовности к созданию научно-методической среды, изложены результаты констатирующего эксперимента по изучению и анализу состояния готовности студентов педагогического колледжа к созданию научно-методической среды в начальной школе по мотивационно-потребностному, содержательно-процессуальному, интеллектуально-креативному и оценочно-рефлексивному компонентам. Проанализированы представления студентов о роли научно-методической среды в их учебных достижениях и профессиональном саморазвитии, формировании и развитии качеств личности; влияние различных факторов на формирование готовности будущих учителей к созданию научно-методической среды в начальной школе.

Ключевые слова: научно-методическая среда, профессиональная подготовка, профессиональное саморазвитие, мотивы профессионального поиска, процессуальные умения, творческое мышление, констатирующий эксперимент.

Klimovich M. V. Researching the level of formation of readiness of students of pedagogical college to the creation of scientific and methodological environment in elementary school. The level indexes of component's development of readiness for creating the scientific-methodical environment are described in a publication, the results are expounded of establishing experiment from a studying and analyzing the state of readiness of students of pedagogical college for creating the scientific-methodical environment at the primary school for the motivating necessity, by semantically-judicial, intellectually-creative and estimate reflection components. Student's imagination is analyzed in the role of scientific-methodical environment in their educational achievements and professional self-developing, forming and developing of personality internals; the influence of different factors on forming of readiness of future teachers in creating the scientific-methodical environment at the primary school.

Keywords: scientific and methodological environment; professional training; professional self-development; professional searching reasons; procedural skills; creative thinking; stating experiment.

Рецензент: Петренко Л. М., доктор педагогічних наук, старший науковий співробітник

ВИЗНАЧЕННЯ РІВНІВ СФОРМОВАНИХ ДОСЛІДНИЦЬКИХ УМІНЬ У МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ-ПЕДАГОГІВ

Постановка проблеми. Відповідно до вимог щодо модернізації підготовки інженерів-педагогів, в основі яких лежить ідея інтеграції навчальної та науково-дослідницької діяльності, навчальний процес у ВНЗ має бути зорієнтованим на формування їх наукового та творчого типу мислення. Ця теза чітко окреслена у Законі України «Про вищу освіту», в якому науково-дослідна робота студентів визначається як складова частина підготовки фахівців [4, с. 12]. Звідси проблема формування дослідницьких умінь є наскрізною у підготовці висококваліфікованого, конкурентоспроможного фахівця на ринку праці в умовах стрімкого науково-технічного розвитку виробництва, вирішення якої є стратегічно важливим завданням.

З огляду на це, для забезпечення необхідного рівня знань та дослідницьких умінь студентів вчені-педагоги пропонують упроваджувати в навчальний процес віртуальні лабораторні комплекси.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблемами розробки та впровадження віртуального експерименту в лабораторний практикум займалися А. Васильєв, Б. Краус, С. Обухов, І. Саприкін, А. Соловов, О. Чорний. Дидактичні особливості організації та розвитку лабораторного практикуму в своїх роботах розкривали такі педагоги-дослідники, як Ю. Висоцький, О. Горбань, С. Гуревич, А. Кузнецов, Ю. Леонов.

Під час аналізу праць вищезазначених вчених-педагогів ми дійшли висновку, що основними напрямками модернізації лабораторного практикуму на сучасному етапі становлення професійної освіти є інтеграційні процеси особистісно-орієнтованого та дослідницького підходів у навчанні через поєднання натурального та віртуального експерименту. Ця взаємодія забезпечується за допомогою найбільш розповсюджених прикладних програмних пакетів Matlab, Mathcad, Workbench, VisSim, LabVIEW, Macromedia Flash, L-мікро, StatGraf, Statistika, Maple V, Realise DesighnLab, OrCAD9, Circuit Market, TCAD.

Очевидно, що процес впровадження віртуальних технологій повинен враховувати не тільки особливості організації та проведення лабораторних робіт з фахових дисциплін, але і забезпечувати необхідний рівень дослідження, у процесі виконання якого і формуються експериментальні та дослідницькі вміння майбутніх інженерів-педагогів.

Метою статті є висвітлення результатів експериментального дослідження з проблеми формування дослідницьких умінь студентів під час вивчення професійно-орієнтованих дисциплін, організованих з використанням віртуального експерименту.

Виклад основного матеріалу. З метою дослідження рівня сформованості дослідницьких умінь майбутніх інженерів-педагогів у процесі лабораторних занять з використанням натурно-віртуального експерименту на основі віртуальних лабораторій процедурного та процедурно-декларативного типу нами було впродовж 2011–2013 років проведено формувальний етап експерименту. Було сформовано по 10 контрольних та експериментальних груп загальною кількістю в 412 студентів третього курсу напряму підготовки «Професійна освіта. Технологія виробництва і переробка продуктів сільського господарства» (по 202 у КГ та 210 у ЕГ).

Упровадження віртуального експерименту в навчальний процес підготовки майбутніх інженерів-педагогів у рамках формувального етапу дослідження здійснювалось нами під час вивчення таких дисциплін, як «Електрообладнання та засоби автоматизації сільськогосподарської техніки», «Електропривод та використання електроенергії в сільському господарстві і меліорації», «Основи автоматизації виробничих процесів у сільському господарстві». Ці професійно-орієнтовані дисципліни мають тісні міжпредметні зв'язки та,

на відміну від інших, вивчають у сукупності як конструктивні особливості машин та обладнання, так і фізичні та електромеханічні явища.

Перша експериментальна група (ЕГ1) формувалась на базі академічних груп студентів факультету механізації сільського господарства Миколаївського національного аграрного університету, інституту механізації і електрифікації сільського господарства Подільського державного аграрно-технічного університету.

Навчання під час лабораторного практикуму здійснювалось на основі двофазної моделі організації дослідницької діяльності [3, с. 116], що передбачає інтеграцію натурального та віртуального експериментів. Як основний засіб проведення віртуального експерименту використовувалось програмне забезпечення віртуальних лабораторних стендів, розроблене Б. Краусом з дисципліни «Автоматизований електропривод». Такі віртуальні лабораторні роботи процедурного типу [1, 5] носять параметричний характер моделі, тобто такий, коли від введених чисельних параметрів залежать вихідні параметри або моделюється режим роботи досліджуваних електродвигунів. Таким чином, студент має можливість візуально спостерігати за експериментальною установкою й впливати на неї за різних режимів роботи досліджуваного електродвигуна (двигунному, холостого ходу, короткого замикання). Вхідними параметрами для роботи такого віртуального стенду є дані, отримані від натурального експерименту. У такому випадку віртуальний експеримент є продовженням натурального і доповнює його. У процесі його проведення з'являється можливість повторення експерименту, його зупинки та пуску на будь-якому етапі для виконання аналізу даних; розширюються межі вимірювання та відсутня небезпека виходу з ладу обладнання внаслідок його дослідження на аварійних режимах роботи (при перевантаженні та короткому замиканні).

Друга експериментальна група (ЕГ2) формувалась на базі академічних груп факультету технологічної і професійної освіти Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка, індустріально-педагогічного технікуму Конотопського інституту Сумського державного університету, Рубіжанського індустріально-педагогічного технікуму. Студенти цієї експериментальної групи проходили навчання під час лабораторного практикуму, організованого за двофазною моделлю організації дослідницької діяльності, але з використанням тільки віртуального експерименту на основі лабораторій процедурно-декларативного типу. Особливістю цього підходу є те, що студенти під час фази інформаційного пошуку на практичному занятті за допомогою застосування методів математичного аналізу отримували у вигляді рівнянь закон досліджуваного явища або роботи електродвигуна. Отримані рівняння були підґрунтям для математичного моделювання та вихідними для програми віртуального стенду, а побудова математичної моделі досліджуваного об'єкта давала можливість перевірити його в різних умовах та на різних режимах роботи. Аналізуючи отримані залежності, студенти робили висновки щодо спростування чи підтвердження гіпотези.

У контрольних групах кожного навчального закладу навчання проводилось за кредитно-модульною технологією. Формування дослідницьких умінь під час аудиторних занять з професійно-орієнтованих дисциплін було забезпечено системою лабораторних занять з використанням традиційного натурального експерименту.

Під час дослідження було встановлено, що лише віртуальні лабораторії процедурно-декларативного типу не здатні суттєво підвищити рівень сформованих дослідницьких умінь. Як видно з діаграми (рис. 1) та таблиці 1, рівень сформованих дослідницьких умінь студентів експериментальної групи (ЕГ2) перевищує показники контрольної групи (КГ2) в середньому на 4,49%. Загалом використання віртуальних стендів на лабораторних заняттях дозволило зменшити відсоток студентів, дослідницькі уміння яких перебувають на адаптивному (на 3,67%) та імітуючо-відтворюючому (на 4,91%) рівнях. Водночас збільшилась кількість студентів, які мають сформовані дослідницькі уміння на інтегруючо-конструктивному (на 6,24%) та творчо-модернізуючому (на 3,23%) рівнях.

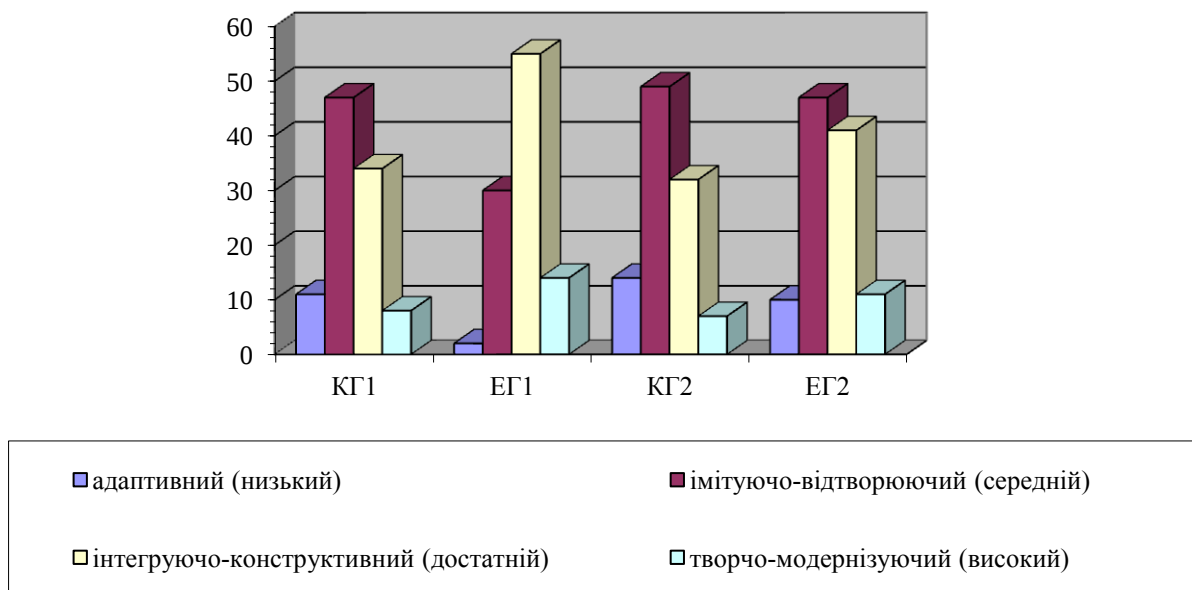


Рис. 1. Рівні сформованості дослідницьких умінь

Зростання кількості студентів зі сформованими дослідницькими умінями на інтегруючо-конструктивному рівні значною мірою було забезпечено підвищенням інтересу та мотивації до роботи з віртуальними лабораторними стендами. Це викликало активізацію пізнавальної навчальної діяльності студентів, які мали нижчі за рівнем сформовані дослідницькі уміня, підвищення їх інтересу до професійно-орієнтованих дисциплін та майбутньої професійної діяльності. Зростання ж кількості майбутніх фахівців з наявними умінями творчо-модернізуючого рівня відбувалось тільки з числа студентів, які мали сформовані інтегруючо-конструктивні дослідницькі уміня. Але така незначна різниця не відображає зміни пріоритетів у формуванні видів вищезазначених умінь. Це пояснюється тим, що значна кількість видів операційних і організаційних умінь формуються на теоретичному (постановка проблеми, мети, гіпотези, визначення методів вирішення проблеми тощо) та методологічному (розробка методики дослідження, вибір методів математичного аналізу, постановка експерименту тощо) етапах проведення експерименту, що характерно для організації та проведення віртуального експерименту. Технічні ж уміня формуються протягом таких двох етапів експерименту, як підготовчий та власне його проведення, що більш суттєво властиве натурному експерименту. Такі уміня охоплюють володіння умінями проводити монтаж, регулювання та дрібний ремонт лабораторного обладнання поряд з умінями читати технологічні, кінематичні, принципові електричні схеми та показники контрольно-вимірювальних приладів.

Результати дослідження з формування дослідницьких умінь у першій експериментальній групі (ЕГ1) (табл. 1) свідчать про ефективність використання двофазної моделі організації дослідницької діяльності на основі інтеграції натурного та віртуального експериментів. Така організація дослідницької діяльності забезпечила підвищення рівня сформованих дослідницьких умінь студентів (ЕГ1) по відношенню до контрольної групи (КГ1) в середньому на 13,15%.

Аналіз рівнів дослідницьких умінь в експериментальній групі (ЕГ1) на початку і в кінці експерименту показав, що відбулось суттєве зменшення кількості студентів, які володіють дослідницькими умінями на адаптивному та імітуючо-відтворюючому рівнях (відповідно на 10,87% та 21,16%). Зросла кількість майбутніх фахівців, які мають сформовані уміня на інтегруючо-конструктивному (на 24,96%) та творчо-модернізуючому рівнях (на 7,91%).

Розподіл сформованих дослідницьких умінь за групами

Рівні дослідницьких умінь	КГ1		ЕГ1		КГ2		ЕГ2	
	кіл-ть	%	кіл-ть	%	кіл-ть	%	кіл-ть	%
Адаптивний	11	11,0	2	1,98	14	12,74	10	9,17
Імітуючо-відтворюючий	47	47,0	30	29,7	49	48,04	47	43,13
Інтегруючо-конструктивний	34	34,0	55	54,45	32	31,37	41	37,61
Творчо-модернізуючий	8	8,0	14	13,86	7	6,86	11	10,09

Впровадження у лабораторний практикум віртуальних лабораторних стендів забезпечило формування в студентів таких дослідницьких умінь [2, с. 6], як операційні (аналіз, узагальнення, класифікація та систематизація різноманітної інформації по ходу дослідження; прогнозування кінцевого результату дослідження; спостереження за ходом експерименту; порівняння та оцінка результатів досліджень; уміння робити висновки); організаційні (здійснення самоконтролю та саморегуляції дослідницької діяльності, контролю результату своєї діяльності); технічні (практичні) (робота з технічною літературою та експериментальними даними). Використання ж натурального експерименту більш ефективно формує такі уміння: операційні (вибір методів математичного аналізу даних досліджень, прогноз технічного стану експериментального обладнання); організаційні (визначення мети, завдань, протиріч дослідження; планування та вибір необхідної технологічної послідовності проведення експерименту; вибір необхідного матеріалу, контрольно-вимірювальних приладів, інструментів та обладнання під час підготовки до дослідження); технічні (застосування необхідних математичних розрахунків; вибір необхідних контрольно-вимірювальних приладів та обладнання; підготовка їх до експлуатації, налагодження та монтаж для здійснення експерименту).

Висновки. Таким чином, на підставі проведеного аналізу можна стверджувати, що формування дослідницьких умінь під час вивчення студентами професійно-орієнтованих дисциплін інженерної складової фахової підготовки буде найбільш ефективним за умови поєднання традиційного натурального експерименту з віртуальним. Такий підхід забезпечить майбутнім інженерам-педагогам участь у всіх етапах наукового дослідження: від теоретичного (висування гіпотези) до аналітичного (обробки експериментальних даних та формування висновків). Цього можна досягти шляхом поєднання в лабораторному практикумі натурального та віртуального експерименту процедурного типу, за умови наявності матеріально-технічної бази, що дозволить повноцінно організовувати навчальний експеримент з реальним лабораторним обладнанням.

Суттєвим недоліком такої організації аудиторних занять є збільшення необхідної кількості навчальних годин для проведення одного експериментального дослідження, що приводить до необхідності зменшувати кількість лабораторних робіт. Цей фактор негативно впливає на планування та організацію проведення експерименту та, як наслідок, створює прогалини знань та умінь у професійній підготовці майбутніх фахівців. Це зумовило те, що ми винесли аналітичний етап експериментальної роботи студентів на позааудиторне самостійне опрацювання з відповідним збільшенням часу на проведення консультацій.

За умови відсутності матеріально-технічного оснащення навчальних лабораторій або його недостатності в лабораторний практикум доцільно впроваджувати віртуальний експеримент на основі лабораторій процесуально-декларативного типу, що дозволяють створювати моделі реального обладнання та комплектувати ними експериментальні стенди самими студентами під час лабораторного заняття відповідно до гіпотези та завдань дослідження. Для цього достатньо мати тільки комп'ютерний клас з необхідним програмним та методичним забезпеченням.

Література

1. Обухов С. В. Разработка урока с применением элементов виртуального эксперимента [Текст] / С. В. Обухов, Ю. О. Лобода // Сетевое воздействие в системе образования : материалы всероссийского научно-методического семинара, (28–29 апреля 2009 г., г. Томск). – Томск : Издательство ТГПУ, 2009. – 412 с.
2. Опанасенко В. П. Методика застосування віртуальних лабораторій під час самостійної роботи студентів / В. П. Опанасенко // Теорія та практика стратегічного інноваційного розвитку освіти і науки регіону : міжнар. наук-практ. конф., м. Кіровоград, 29 трав. 2013. – Кіровоград. – С. 6.
3. Опанасенко В. П. Рівні сформованості дослідницьких умінь в структурі аудиторних занять зі спецдисциплін / В. П. Опанасенко // Педагогічна освіта: теорія і практика: збірник наукових праць. – 2013. – Вип. 14. – С. 112- 118 с.
4. Закон України «Про вищу освіту» [Електронний ресурс] / Верховна рада України. – Відомості Верховної Ради (ВВР), 2014. № 37-38, – 2004 с. – Режим доступу : <http://zakon1.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>.
5. Соловов А. В. Виртуальные учебные лаборатории в инженерном образовании [Текст] / А. В. Соловов // Индустрия образования. – Вып. 2. – М.: МГИУ, – 2002. – №2. – С. 386-392.

У статті висвітлюються результати формувального етапу експерименту, проведеного впродовж 2011-2013 рр., з метою дослідження рівня сформованості дослідницьких умінь майбутніх інженерів-педагогів у процесі лабораторних занять з використанням натурно-віртуального експерименту на основі віртуальних лабораторій процедурного та процедурно-декларативного типу.

Аналіз рівнів дослідницьких умінь в експериментальних групах показав, що відбулось суттєве зменшення кількості студентів, які володіють дослідницькими вміннями на адаптивному та імітуючо-відтворюючому рівнях, та зросла кількість майбутніх фахівців, які мають сформовані вміння на інтегруючо-конструктивному та творчо-модернізуючому рівнях.

Ключові слова: дослідницька діяльність, рівні дослідницьких умінь, віртуальний експеримент, віртуальна лабораторія, віртуальний стенд, інженер-педагог.

Курок В. П. Опанасенко В. П. Определение уровней сформированных исследовательских умений у будущих инженеров-педагогов.

В статье освещаются результаты формирующего этапа эксперимента, проведенного в течение 2011-2013 г., с целью исследования уровня сформированности исследовательских умений будущих инженеров-педагогов в процессе лабораторных занятий с использованием натурно-виртуального эксперимента на основе виртуальных лабораторий процедурного и процедурно-декларативного типа.

Анализ уровней исследовательских умений в экспериментальных группах показал, что произошло существенное уменьшение количества студентов, владеющих исследовательскими умениями на адаптивном и имитирующе-воспроизводящем уровнях, а также возросло количество будущих специалистов, которые имеют сформированные умения на интегрирующе-конструктивном и творческо-модернизирующем уровнях.

Ключевые слова: исследовательская деятельность, уровень исследовательских умений, виртуальный эксперимент, виртуальная лаборатория, виртуальный стенд, инженер-педагог.

Kurok V. P. Opanasenko V. P. Determining the levels of future engineers-pedagogues' formed research skills.

The article deals with displaying the results of formative stage of the experiment conducted during 2011-2013 in order to study the level of future engineers-pedagogues' formed research skills in the process of laboratory classes using natural and virtual experiment based on virtual labs of procedural and declarative procedural type.

According to the analysis of the level of formed research skills in experimental groups the number of students whose research skills correspond to adaptive and imitating-reproductive level reduced while the number of future professionals whose formed research skills correspond to integrating-constructive and creative-modernizing levels increased.

Key words: research work, the level of research skills, virtual experiment, virtual laboratory, virtual booth, engineering teacher.

ЗАСТОСУВАННЯ МІЖПРЕДМЕТНИХ ЗВ'ЯЗКІВ ЯК ПЕДАГОГІЧНА УМОВА ФОРМУВАННЯ ВАЛЕОЛОГІЧНОГО МИСЛЕННЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПРИРОДНИЧИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

Постановка проблеми. Сучасні суперечності освітнього простору не можуть бути вирішеними без методологічної переорієнтації наукового пізнання, професійного мислення, що вимагає створення й упровадження в практику таких систем, способів навчання та виховання, які допоможуть формувати творчо розвинену особистість без порушень самої цінної її якості – здоров'я, тобто людину, яка володіє новим оздоровчим мисленням, усвідомлює себе й індивідуальністю, розуміє взаємозв'язок між природою, індивідуумом і суспільством, здатна до відображення об'єктивної картини світу, до оцінки й самооцінки. Це значить, що необхідна інтеграція знань в професійній підготовці майбутніх учителів природничих спеціальностей, що стає головною умовою й засобом формування їх валеологічного мислення.

Аналіз актуальних досліджень. Аналіз наукових джерел підтверджує важливість досліджень, які присвячені проблемі інтеграції знань та використання міжпредметних зв'язків в освіті. У той же час фахівці з проблем здоров'я та ЗСЖ констатують недостатнє використання міжпредметних зв'язків, що формують культуру здоров'я, валеологічне мислення, які могли б впливати як на зниження захворюваності підростаючого покоління, так і на соціально-політичну, соціально-економічну й соціально-демографічну ситуацію в суспільстві. Формування валеологічних знань, стійких звичок ЗСЖ і фізичної підготовки студентів потребують дослідницького уточнення.

У педагогічній практиці сьогодні спостерігається тенденція до переходу від масової уніфікованої освіти до освіти, орієнтованої на особистісні здібності кожного індивіду, а також на рівень його здоров'я.

За умови такої підготовки фокус уваги інтегрується з формування знань, умінь і навичок на цілісний розвиток особистості, збільшується соціальна й педагогічна значимість міжпредметних зв'язків в формуванні ставлення до здоров'я учнів і молоді у процесі освітньої діяльності, що визначає в майбутньому повноту реалізації їх професійних завдань.

Таким чином, реалізується здоров'ятворча функція освіти, змістова сутність якої виражається в загальній орієнтації на формування в суб'єктів освітнього процесу досвіду здоров'ятворчої діяльності й мотивації до активного пошуку оптимальних стратегій, направлених на актуалізацію свого здоров'ятворчого потенціалу й організацію здорового способу життя [3].

Слід зазначити, що без належної уваги залишається проблема використання міжпредметних зв'язків як необхідної умови формування валеологічного мислення майбутнього вчителя, яке створюється зі складових соціальних, економічних і моральних цінностей, спрямованих на здоров'язбережувальну фізичну, духовну, моральну, ідеологічну гармонію людини з навколишнім світом та зі самою собою. Воно повинно стати основою формування індивідуальної філософії здоров'я, підвищення особистісного потенціалу, відкриття нових шляхів його розвитку, що є необхідною умовою підготовки компетентних фахівців, готових до активної оздоровчої діяльності.

Досліджуючи проблеми професійної валеологічної підготовки майбутніх біологів у вищих закладах освіти, І. Поташнюк наголошує на тому, що в умовах формування «здоров'я через освіту» валеологічні знання для педагогів, як вихователів ЗСЖ учнів, стають найважливішими в їх професійній діяльності, а недостатня психолого-педагогічна й методична підготовка не дозволяє переважній більшості вчителів біології реалізувати оздоровчу функцію освіти. Залишаються недостатньо вивченими дидактичні засади валеологічної підготовки майбутніх фахівців у ВНЗ, особливості формування знань, умінь, навичок

ЗСЖ, професійних якостей педагогів з питань збереження здоров'я учнів. Усе це, на думку автора, зумовлює актуальність і доцільність наукового пошуку шляхів подальшого вдосконалення професійної валеологічної підготовки майбутніх біологів у вищих навчальних закладах [5].

Загальний аналіз наукових джерел показав недостатність науково-обґрунтованих рекомендацій з використання міжпредметних зв'язків природничих дисциплін і фізичної культури, спрямованих на розвиток валеологічного мислення майбутніх учителів природничих спеціальностей. У зв'язку з цим, **мета нашого дослідження** – в обґрунтуванні доцільності і необхідності використання міжпредметних зв'язків природничих дисциплін і фізичної культури як основної педагогічної умови формування валеологічного мислення майбутніх учителів природничих спеціальностей.

Виклад основного матеріалу. Приділяючи в дослідженні пріоритетне значення навчальній дисципліні «Фізичне виховання», ми виходили з того, що серед багатьох навчальних дисциплін, саме фізичне виховання вирізняється широким спектром впливу на людину: стимулювання фізичної працездатності супроводжується оздоровчими ефектами [4]; використання різноманітних фізичних вправ під час занять дозволяє здійснювати психологічне розвантаження; систематичні заняття фізичними вправами зміцнюють здоров'я, підвищують нервово-психічну стійкість до емоційних стресів, підтримують фізичну і розумову працездатність, сприяють підвищенню успішності. На сьогодні недостатня оздоровча ефективність практики фізичного виховання стимулює науковий пошук, викликає необхідність перегляду попередніх концепцій фізичного виховання, соціально-педагогічної його організації в сучасних умовах [1].

Для ефективного формування валеологічного мислення майбутніх учителів природничих спеціальностей недостатньо можливостей навчальної дисципліни «Фізичне виховання». Фізкультурна теорія та практика у своїх закономірних процесах розвитку фізичних якостей детермінуються законами біологічного розвитку людського організму. Природничі дисципліни представляють галузь наукових знань про фізичні явища навколишнього світу, фізіологічну природу людини, функціональні системи організму, стан яких і визначає рівень здоров'я.

Відмінною рисою професійної підготовки на природничому факультеті є наявність у змісті спеціальних дисциплін великого обсягу інформації про здоров'я та чинники, які на нього впливають. Це, з одного боку, полегшує завдання формування у студентів валеологічного мислення, а з іншого, накладає на викладача зобов'язання враховувати особливості та специфіку здійснення цього процесу, вимагає інтеграції, узагальнення й актуалізації отриманих розрізнених знань про здоров'я для подальшого їх використання у майбутній професійній діяльності.

Найбільш систематизовані уявлення про здоров'я надають саме вчителі біології, географії, хімії, тобто вчителі природничих спеціальностей, оскільки ці спеціальності мають широкий спектр взаємодії людини з природою в контексті глобальних проблем сьогодні (екологічне здоров'я, здоров'я та оточуюче середовище, здоров'я й суспільне середовище тощо).

Саме майбутні вчителі природничих спеціальностей у процесі професійної підготовки отримують у повному обсязі біологічні знання, зокрема з анатомії та фізіології людини, гістології, ембріології, екології тощо. Крім того, на практичних і лабораторних заняттях вони набувають умінь та навичок використання цих знань під час вирішення завдань профілактики хвороб, попередження порушень здоров'я людини. Вивчаючи норми здоров'я на клітинному рівні (необхідний склад клітин: мінеральні елементи, вітаміни, обводненість цитоплазми; підтримання буферної системи, що забезпечує всі метаболічні процеси в організмі тощо), розглядають відповідно й можливі порушення цих норм, а також заходи їх виправлення, надання першої допомоги під час порушення роботи різних систем організму людини.

На рівні організму людини фізіологія вищої нервової діяльності розглядає адаптаційні механізми нервової системи. Низка сучасних науковців вважає, що людина перебуває в стані постійного хронічного стресу, коли виробляється підвищена кількість гормонів адреналіну, інсуліну тощо. Ці гормони є гормонами старіння, які в надмірній кількості викликають негативні незворотні процеси в організмі. Вивчення можливостей пом'якшення впливу цього стресу на організм людини особливо актуальне в сучасних умовах розвитку науково-технічного прогресу.

Організм людини – це саморегульована система, і він здатен до відновлення гомеостазу (рівноважного стану). Однак, як будь-яка жива система, людина є відкритою системою. Це означає, що вона взаємодіє з навколишнім середовищем, яке постійно змінюється. Саме тому постійно існує необхідність пристосовуватися, тобто адаптуватися. Знання про адаптаційні механізми до стресових впливів факторів середовища: забруднення, зміна клімату, електромагнітний вплив, вплив різних фонів радіації тощо, надає екологія.

У процесі професійної підготовки майбутні вчителі природничих спеціальностей отримують знання й навички професійно-екологічної діяльності, зміст якої забезпечує оптимальний стан системи «природа – суспільство», збереження природи, створення здорового способу життя, соціальні, економічні та професійні умови життєдіяльності суспільства [7].

Завдяки високій організації психіки (свідомості, мисленню) людина здатна сама впливати на навколишнє середовище через знання. Знання світу, що отримують майбутні вчителі біології, географії, хімії у процесі професійної підготовки, дають їм можливість на рівні живої системи розуміти етіологію понять «здоров'я» і «хвороба». Ці знання слугують основою для формування валеологічного мислення, вони є більш глибокими та свідомими, що відповідно надає більших можливостей для майбутньої здоров'язбережувальної діяльності.

Виокремлення змістових ліній навчання, спільних для природничих дисциплін і фізичної культури, розширює світогляд, забезпечує можливість сприйняття цілісної картини світу, природничо-наукові основи збереження та розвитку здоров'я, створює умови розвитку валеомислення. Звідси актуального характеру набувають питання інтеграції знань у процесі професійної підготовки майбутніх учителів природничих дисциплін, ефективного використання міжпредметних зв'язків (далі МПЗ) під час формування їхнього валеологічного мислення.

Інтеграція навчальних дисциплін і синтез наукового знання на рівні міжпредметних зв'язків ґрунтуються на матеріальній єдності світу й цілісності особистості. МПЗ потрібно розглядати як дидактичний еквівалент інтеграції наук і як форму міждисциплінарної взаємодії, зміст яких виконує синтезуючу функцію – за відношенням до предметного знання [6].

Міждисциплінарні зв'язки є умовою наукової організації освітнього процесу як цілеспрямованої системи. Вони виступають засобом комплексного підходу до навчання й посилення його єдності з вихованням. МДЗ виникають на межі різних наукових дисциплін і відображають інтегративні тенденції розвитку науки. Вони підвищують науковий рівень навчання, сприяють розвитку діалектичного й системного мислення, гнучкості розуму, умінь переносити й узагальнювати знання з різних наук і дисциплін. За їх відсутності вбачається неможливим творче ставлення до майбутньої діяльності, вирішення на практиці сучасних складних завдань, що вимагають синтезу знань з різних наукових і предметних галузей. Їх наявність притаманна сучасним науковим дослідженням.

Л. Демінська вважає, що МПЗ є складовою частиною освітнього процесу. Для визначення змісту МПЗ автор застосовує ґносеологічний та аксіологічний підходи, «які дозволяють зосереджувати педагогічні зусилля на розкритті об'єкт-суб'єктних відносин, а також розвитку сил і можливостей особистості як суб'єкта процесу професійної підготовки». Водночас особливого значення набуває культурологічне осмислення міжпредметних зв'язків як цілісного, багатоаспектного та саморегулятивного явища, що здатне відобра-

жати найважливіші аспекти професійного досвіду, а також функціонально впливати на їх розвиток [2].

Поетапне використання МПЗ передбачає виділення одного зі структурних компонентів, який має загальні зв'язки з організмом людини та функціональними впливами на здоров'я, щоб потім на принципі інтегративного підходу об'єднати потрібну інформацію, дати їй відповідний аналіз і оцінку, виокремити той субтрат, який виявляє ознаки формування валеологічного мислення.

У процесі застосування МПЗ природничих дисциплін і фізичного виховання ми виділили дві складові: вивчення природничих дисциплін і фізичного виховання на основі міжпредметної взаємодії та підготовку студентів до реалізації міжпредметних зв'язків у майбутній професійній діяльності.

На основі аналізу структури освітнього простору як цілісної системи нами були виділені такі умови реалізації МПЗ природничих дисциплін і фізичного виховання:

- структурно-логічний аналіз змісту навчальних дисциплін з метою виділення міжпредметних знань і узагальнення вмінь;
- наступність у формуванні міжпредметних знань і вмінь з метою посилення їхньої інформаційної ємності, поглиблення сутності та єдності трактування;
- професійна спрямованість навчання;
- використання інноваційних технологій навчання.

Підготовка дидактичного забезпечення реалізації (практичні заняття, семінари, завдання міжпредметного змісту, завдання зі самостійно визначених студентами МПЗ у системі природничих дисциплін і фізичного виховання, завдання до лабораторних занять) зорієнтовані на формування валеологічних знань і вмінь.

Взаємозв'язок між дисциплінами здійснювався в методологічному, теоретичному та прикладному аспектах. Методологічний аспект МПЗ реалізовано на основі загальних методів пізнання з дотриманням єдності підходів до розвитку валеологічного мислення у процесі вивчення природничих дисциплін і фізичного виховання. Теоретичний аспект реалізовувався у процесі вивчення об'єкта чи його теоретичної моделі з використанням понять різного ступеня узагальнення, теорій, які відображають зв'язок процесів і явищ, котрі простежуються в ньому, методів дослідження певного об'єкта. Прикладний аспект спрямовувався на валеологічні поняття та знання з інших предметів, на яких базується їхнє формування; на способи взаємодії з ними під час формування практичних умінь і навичок, які потрібні майбутнім учителям природничих дисциплін для використання у професійній валеологічній діяльності.

Інтеграція природничих знань із фізкультурними можлива як на окремих теоретичних заняттях зі студентами, так і в процесі практичного використання різних форм і засобів фізичної культури.

Результатом використання МПЗ є формування природничо-наукового світогляду, міжпредметних знань і вмінь, комплексного застосування їх у процесі розв'язання валеологічних проблем, розвиток наукового кругозору й пізнавальної діяльності. МПЗ мотивують студентів до навчання, системного бачення майбутньої професійної діяльності, забезпечують єдність особистості, свідомості та діяльності, орієнтують на використання проблемно-пошукових, евристичних, дослідницьких методів навчання, що сприяє розвитку валеологічного мислення.

МПЗ, не порушуючи логіки окремих навчальних дисциплін, становлять цілісну систему змісту, методів і засобів їхньої реалізації, сприяють формуванню валеологічного мислення як інтегративного утворення, що забезпечує здоров'язбережувальну діяльність.

Висновки. Реалізація міжпредметних зв'язків підвищує активність, допомагає оволодіти системою міжпредметних знань, вмінь та навичок з фізичної культури, гігієни, що є необхідною умовою виникнення інтересу учнівської молоді до занять фізичними вправами.

Література

1. Воронін Д. Є. Формування здоров'язберігаючої компетентності студентів вищих навчальних закладів засобами фізичного виховання : дис. ... канд. пед. наук : [спец.] 13.00.07 – теорія і методика виховання / Дмитро Євгенович Воронін ; Херсон. держ. ун-т. – Херсон, 2006. – 225 с.
2. Демінська Л. О. Міжпредметні зв'язки у процесі професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури : автореф. дис. ... канд. пед. наук : [спец.] 13.00.04 – теорія і методика проф. освіти / Л. О. Демінська ; Луганськ. нац. пед. ун-т ім. Тараса Шевченка. – Луганськ, 2004. – 23 с.
3. Манько О. В. Гуманізація вищої освіти як проблема в діяльності ЮНЕСКО // Наукові записки. Сер.: Пед. та істор. науки : зб. наук. праць / Мин-во освіти і науки України, НПУ ім. М. П. Драгоманова ; редкол. В. П. Андрущенко (шеф-ред.) [та ін.]. – К., 2007. – Вип. 66. – №24 – С. 117-121.
4. Муравов И. В. Оздоровительные эффекты физической культуры и спорта / Игорь Викторович Муравов. – К.: Здоров'я, 1989. – 272 с.
5. Поташнюк І. В. Професійна валеологічна підготовка майбутніх біологів у вищих закладах освіти III–IV рівнів акредитації : автореф. дис. ... канд. пед. наук : [спец.] 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти / І. В. Поташнюк ; Ін-т педагогіки і психології проф. освіти АПН України. – К., 2000. – 17 с.
6. П'ясецька Н. А. Формування валеологічної культури майбутніх учителів у вищих закладах освіти I–II рівнів акредитації : дис. ... канд. пед. наук : [спец.] 13.00.04 – теорія і методика проф. освіти / Наталія Анатоліївна П'ясецька ; Київ. нац. ун-т ім. Тараса Шевченка. – К., 2004. – 287 с.
7. Рибак С. М. Міжпредметні зв'язки природничо-математичних і спеціальних дисциплін у підготовці вчителя фізики : дис. ... канд. пед. наук : [спец.] 13.00.04 – теорія і методика проф. освіти / Світлана Михайлівна Рибак ; Вінниц. держ. пед. ун-т ім. Михайла Коцюбинського. – Вінниця, 2006. – 250 с.

У статті теоретично обґрунтовано застосування міжпредметних зв'язків як необхідної педагогічної умови формування валеологічного мислення майбутніх учителів природничих спеціальностей; відображено механізми зв'язків між природничими дисциплінами і фізичним вихованням; визначено роль інтеграції міжпредметних знань в формуванні навичок здоров'язбережувальної діяльності; запропоновано шляхи удосконалення професійної підготовки майбутніх учителів природничих спеціальностей в контексті здоров'язбереження.

Ключові слова: здоров'язбереження, валеологічне мислення, майбутні вчителі природничих спеціальностей, міжпредметні зв'язки, природничі дисципліни, фізичне виховання.

Павленко И. А. Использование межпредметных связей как педагогическое условие формирования валеологического мышления будущих учителей естественных специальностей.

В статье теоретически обосновано использование межпредметных связей как необходимого педагогического условия формирования валеологического мышления будущих учителей естественных специальностей, отражены механизмы связей между естественными специальностями и физическим воспитанием; определена роль интеграции межпредметных знаний в формировании здоровьесберегательной деятельности; предложены пути совершенствования профессиональной подготовки будущих учителей естественных специальностей в контексте здоровьесбережения.

Ключевые слова: здоровьесбережение, валеологическое мышление, будущие учителя естественных специальностей, межпредметные связи, естественные специальности, физическое воспитание.

Pawlenko I. A. The use of intersubject communications as the pedagogical condition of formation of valeological thinking of future teachers of natural departments.

In this article there is the use of intersubject communications as necessary pedagogical condition of formation of valeological thinking of future teachers of natural specialties is theoretically proved; mechanisms of communications between natural disciplines and physical training are reflected; the role of interdisciplinary integration of knowledge in the formation skills that support health was determined; the ways of improvement of vocational training of future teachers of natural specialties in the context of a health-saving are offered.

Key words: health-saving, valeological thinking, future teachers of natural sciences, Interdisciplinary connection, natural disciplines, physical training.

Рецензент: Петренко Л. М., доктор педагогічних наук, старший науковий співробітник

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВИКЛАДАЧА ТЕХНІЧНИХ ДИСЦИПЛІН ДО ЗАСТОСУВАННЯ МЕДІАТЕХНОЛОГІЙ У ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

Постановка проблеми. Сьогодні знання та інформаційні технології є основою суспільного розвитку. Людство є активним споживачем інформації, яка постійно накопичується. Величезна кількість телевізійних каналів, відео- та аудіо- продукції, газет, журналів, сайтів в Інтернеті – все це невід’ємна частина сучасного суспільства. Зазначене вимагає впровадження в освітній процес технологій, завдяки яким стає можливим поліпшення якості навчально-виховного процесу й практичної професійної діяльності в усіх сферах життєдіяльності людини.

Про це зазначається в нормативних освітніх документах: Національній доктрині розвитку освіти України у XXI ст., Законах України «Про освіту» (1991), «Про вищу освіту» (2014), «Про Національну програму інформатизації» (1998) та «Про основні засади розвитку інформаційного суспільства в Україні на 2007–2015 рр.» (2007), Державній програмі «Інформаційні та комунікаційні технології в освіті та науці» (2005), а також в низці законопроектів, які готуються в Адміністрації Президента України щодо інформатизації України «Digital Ukraine» (2015).

Ефективність навчально-виховної діяльності обумовлена новими вимогами до викладача, що зумовлює необхідність змін в системі професійної підготовки, зокрема такої, яка стосується методики викладання, проведення практичних і лабораторних робіт у вищому технічному навчальному закладі (ВТНЗ). Засвоєння та усвідомлення значущості професійних знань у процесі підготовки майбутніх інженерів безпосередньо пов’язане з впровадженням у навчальний процес сучасних інформаційних технологій, що супроводжуються використанням електронних посібників, різноманітних тренажерів, тестів, відео уроків та інших засобів навчання. Останнім часом для окреслення всіх цих понять застосовують термін «медіатехнології», який включає взаємодію вищезазначених та інших інформаційних технологій.

Аналіз досліджень і публікацій. Різноманітні проблеми професійної підготовки майбутніх фахівців знайшли своє відображення в науковому доробку українських та вітчизняних вчених-педагогів А. Алексюка, О. Антонової, І. Беха, С. Вітвицької, О. Дем’янчука, О. Дубасенюк, В. Кременя, Н. Кузьміної, Н. Ничкало, О. Пехоти та ін., які обґрунтували компетентісні та технологічні засади становлення майбутнього спеціаліста у різних галузях професійної діяльності.

Застосування засобів інформаційно-комп’ютерних технологій у формуванні професійних знань майбутніх фахівців висвітлено у таких аспектах: проблеми формування знань, умінь і навичок майбутнього фахівця та вдосконалення його комп’ютерної підготовки (В. Гришин, М. Жалдак, І. Роберт, О. Спірін, Н. Тализіна, М. Шкіль та ін.); інформатизації та комп’ютеризації навчального процесу (В. Биков, Ю. Горошко, Р. Гуревич, Ю. Жук, Н. Завізна, Н. Морзе, С. Раков та ін.).

Аналіз літературних джерел дає підстави для висновку, що не існує єдиного переліку педагогічних умов підготовки майбутнього викладача технічних дисциплін до застосування медіатехнологій у професійній діяльності. Зокрема вітчизняні та зарубіжні науковці (К. Балтремус, В. Галузинський, М. Євтух, І. Зязюн, Л. Кондрашова, В. Михалкович, М. Пентилук, І. Підласий, І. Прокоп’єв, О. Савченко, В. Сухомлинський, К. Ушинський) працювали над питанням впровадження оновлених підходів підготовки у навчально-виховний процес вищої школи, основними напрямками яких є застосування в системі навчання ВНЗ нових гнучких педагогічних технологій, запровадження яких залежить від врахування наступних педагогічних умов: гуманізації освіти; оптимізації та

інтеграції навчання; самостійної роботи; контекстного підходу до формування фахової компетенції; особистісно-орієнтованої освіти.

Мета даної роботи – виокремити та охарактеризувати педагогічні умови підготовки майбутнього викладача технічних дисциплін до застосування медіатехнологій у професійній діяльності.

Виклад основного матеріалу. Використання медіатехнологій є найбільш актуальним, зокрема при вивченні дисциплін технічного профілю. Адже основною проблемою освоєння будь-якої технічної дисципліни для студента є необхідність освоєння пристрою, його конструктивних особливостей, принципів роботи різних складових. При цьому основна інформація про досліджуване явище представляється у вигляді лекційного курсу, у той час як безпосереднє освоєння отриманої інформації проходить у рамках практичних, лабораторних робіт і виробничих практик.

Тому саме від рівня підготовки викладача, сформованості його професійних та педагогічних якостей значною мірою залежить успішне виконання соціального замовлення держави на підготовку фахівця з високою професійною компетентністю.

Розглянемо детальніше, що ж таке медіатехнології. Вони супроводжують людину давно і їх умовно поділяють на п'ять типів: ранні (писемність), друковані (друкарство, літографія, фотографія), електричні (телеграф, телефон, звукозапис), мас-медіа (кінематограф, телебачення), цифрові (комп'ютер, інтернет) [7].

У педагогічній літературі поняття «медіа» вживається стосовно допоміжних наукових і технічних засобів, які використовуються в навчанні.

В комунікації, медіа (англ. *media* – засоби, способи) – це канали та інструменти, що використовуються для зберігання, передачі і подання інформації або даних. Термін часто згадується як синонім мас-медіа або новинних медіа, але у ширшому сенсі означає єдине середовище, яке використовується для передачі будь-яких даних в будь-яких цілях [6].

Отже, медіатехнології в навчанні будемо розуміти як систему, яка включає проектування, організацію та проведення занять із забезпеченням багатоканальності сприйняття інформації суб'єктами навчання в інтерактивному режимі за рахунок використання мультимедійних комп'ютерних апаратно-програмних і навчальних програмних засобів. Загальна мета мультимедійних технологій полягає в доборі та застосуванні пов'язаних між собою засобів (медіа) таким чином, щоб постійно вдосконалювати та збільшувати обсяг інформації, до якої мають доступ користувачі.

Перейдемо до розгляду поняття «умова», з яким в певній мірі корелює поняття «фактор» (від лат. *factor* – той, що робить, виготовляє) – причина, рушійна сила певного процесу, явища, що визначає його характер чи окремі риси.

Звернемося до аналізу самого поняття «педагогічні умови». Р. Гурова у своєму дослідженні намагається виявити особливості педагогічної умови і розуміє під «умовою» в педагогічному сенсі все те, від чого залежить інше; середовище, обстановку, у якій перебувають і без якої не можуть існувати предмети, явища [3].

Як підкреслює З. Курлянд, коли явище викликає інше явище, воно є причиною; коли явище взаємодіє з тим або іншим у процесі розвитку цілого, до якого воно належить, воно є чинником; коли явище обумовлює існування іншого, воно є умовою [5].

Аналіз науково-педагогічної літератури з цього питання дав змогу нам дійти висновку, що багато вчених досліджували проблему визначення поняття «педагогічні умови» стосовно того чи іншого виду діяльності.

Так Р. Серьожникова під «педагогічними умовами» розуміє сукупність об'єктивних можливостей, змісту, форм, методів, педагогічних прийомів [8].

До проблеми дослідження педагогічних умов підготовки майбутніх педагогів звертається О. Волченко [2], яка стверджує, що даний процес відбуватиметься ефективно, якщо у практиці вищих навчальних закладів будуть забезпечені такі педагогічні умови:

– створення освітнього комунікативного середовища на засадах особистісно-орієнтованого та розвивального навчання;

- реалізація міжпредметних зв'язків циклів психолого-педагогічних, фундаментальних і професійно-орієнтованих дисциплін;
- організація системного використання педагогічної діагностики у навчальному процесі, що забезпечує взаємодію викладача та студентів і дозволяє отримувати інформацію про хід професійної підготовки.

Деякі аспекти створення і дотримання педагогічних умов розглянуто у наукових дослідженнях Л. Василевської-Скупи [1]. Дослідниця експериментально встановила, що ефективність формування комунікативних умінь у майбутніх педагогів залежить від створення таких педагогічних умов: стимулювання розвитку мотивів комунікативної діяльності; формування у студентів чітких уявлень про сутність і структуру комунікативних умінь; організації діалогічної взаємодії суб'єктів навчального процесу; збагачення естетичних ціннісних орієнтацій студентів.

На основі аналізу психолого-педагогічної літератури з проблем підготовки майбутніх викладачів технічних дисциплін нами подано тлумачення дефініції «педагогічні умови» як сукупності взаємопов'язаних і взаємообумовлених чинників, які висуваються однією зі сторін навчально-виховного процесу та сприяють забезпеченню бажаної ефективності навчання й успішного досягнення його визначених цілей. Тому одним із основних завдань організації процесу навчання і виховання є створення сприятливих педагогічних умов.

Для забезпечення ефективності та результативності процесу підготовки майбутнього викладача технічних дисциплін до застосування медіатехнологій у професійній діяльності нами були виокремлені наступні педагогічні умови:

- **соціальні умови:** наявність соціального замовлення на підготовку викладача здатного до роботи із застосуванням медіатехнологій, зафіксованого у моделі педагога-новатора; організація процесу підготовки педагогічних кадрів до творчого пошуку в якості підсистеми навчального процесу і процесу формування готовності до застосування медіатехнологій в якості підсистеми процесу формування професійної компетентності викладача; вдосконалення організаційного, матеріально-технічного і кадрового забезпечення підготовки майбутнього викладача технічних дисциплін тощо;

- **дидактичні умови:** підготовленість науково-педагогічних працівників, методистів до організації діяльності магістрів з освоєння практичних навичок і умінь, що стосуються роботи з медіатехнологіями; наявність у майбутніх викладачів позитивної установки на оволодіння навичками та вміннями застосування медіатехнологій; наявність у магістрів необхідного рівня теоретичних знань і практичних умінь з основ застосування медіатехнологій; впровадження особистісно-орієнтованої системи підготовки тощо;

- **методичні умови:** правильна постановка навчальної мети; проведення мотиваційної діяльності; рефлексія та корекція; наявність програмно-методичного забезпечення процесу підготовки майбутнього викладача технічних дисциплін до застосування медіатехнологій у професійній діяльності; створення емоційно сприятливої атмосфери процесу навчання, ситуації успіху в навчанні при застосуванні медіатехнологій; формування досвіду творчої діяльності із застосуванням медіатехнологій;

- **технічні умови:** наявність в ВТНЗ матеріально-технічної бази та програмного забезпечення для створення можливості застосовувати медіатехнології.

Комплекс умов підготовки майбутніх викладачів до ефективного застосування медіатехнологій у професійній діяльності можна реалізувати за допомогою таких способів:

- офіційне визнання застосування медіатехнологій у професійній діяльності як пріоритетної функції викладача на рівні управлінського рішення;
- публікування результатів дослідно-експериментальної та інноваційної діяльності педагогів в галузі медіатехнологій;

- організація і проведення спецсеминарів і спецкурсів, щодо переваг застосуванням медіатехнологій у педагогічній діяльності;
- включення педагогів-новаторів до складу керівників і організаторів занять школи педагогічної майстерності;
- розробка критеріїв оцінки ефективності застосування медіатехнологій;
- створення можливостей для розвитку ініціативи, поглиблення та розширення знань з предмету дослідження, самоосвіти.

Здійснення підготовки викладача технічних дисциплін до застосування медіатехнологій у професійній діяльності пов'язане з реалізацією соціальних, педагогічних, методичних та технічних умов як єдиної системи, яка містить сукупність елементів, що взаємодіють поміж собою й впливають на результат навчально-виховного процесу (рис. 1).

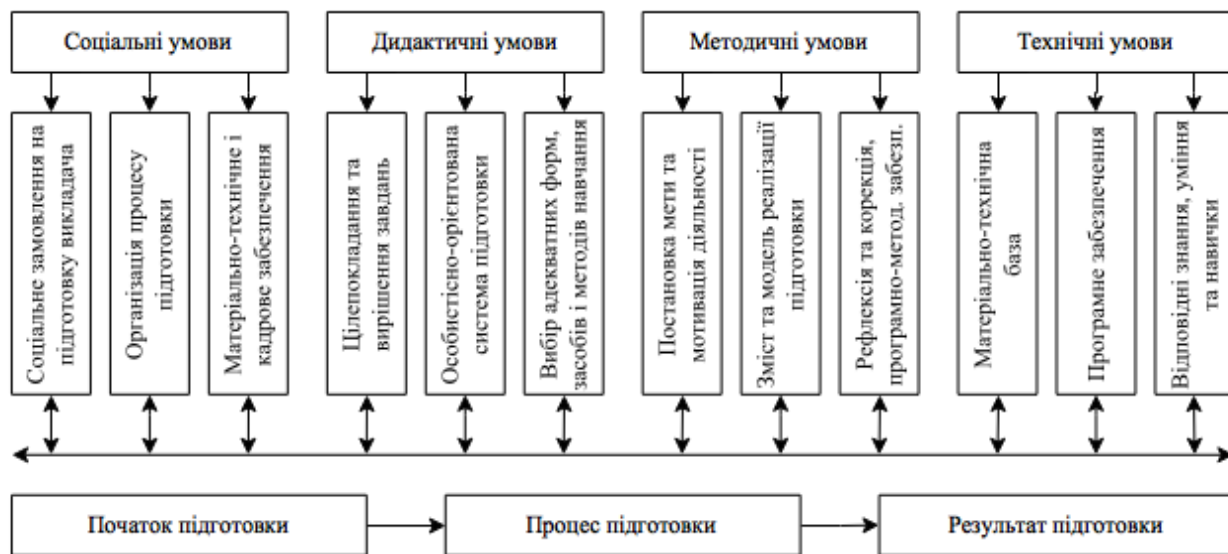


Рис. 1. Взаємозв'язок умов та етапів підготовки викладача технічних дисциплін до застосування медіатехнологій у професійній діяльності

Умовами ефективної підготовки майбутнього викладача до застосування медіатехнологій є здійснення рефлексії (самопізнання) та контролю за наступними напрямками:

- 1) інформація про медіатехнології та способи їх застосування;
- 2) самоконтроль над рівнем сприйняття навчального матеріалу поданого із застосуванням медіатехнологій;
- 3) аналіз існуючих медіатехнологій.

Реалізація цієї групи умов під час підготовки викладачів має дозволити коригувати подальшу роботу зі студентами, поетапно, цілеспрямовано, системно підготувати майбутнього викладача технічних дисциплін.

Аналіз навчально-пізнавальної взаємодії викладача і суб'єктів навчання із застосуванням медіатехнологій дозволив визначити певне середовище на занятті зі своєю психологічною атмосферою та функціональними особливостями, яке ми будемо називати медійним навчальним середовищем. Це сукупність умов, які сприяють формуванню й розвитку процесів інформаційно-навчальної взаємодії між студентами та викладачем за допомогою медіатехнологій, а також формуванню пізнавальної активності студентів за умови мультимедійної наповненості середовища та узгодженості з предметним змістом певного навчального курсу.

Говорячи про технічні умови, зауважимо, що створення й застосування медіатехнологій вимагає від викладача та освітнього закладу, в якому він працює, наявності певної матеріально-технічної бази, а саме: комп'ютера, принтера, навушників, мікрофона, колонок, проектора, установки для проведення телеконференції, сервера для

збереження аудіовізуального матеріалу, електронних носіїв для передачі й розповсюдження мультимедійного матеріалу серед викладачів та слухачів тощо.

Програмне забезпечення також ж є необхідною умовою для створення й застосування медіатехнологій викладачами у професійній діяльності. У процесі розробки й застосування медіатехнологій потрібно забезпечити викладачів програмами для систематизації та опису матеріалів медіатеки, програмним забезпеченням для обробки аудіо- та відеоматеріалу, для роботи телеконференцій, програвачем відеоматеріалів, оболонкою для проведення вебінарів, веб-сторінкою для розміщення новин медіатеки тощо.

Умова стимулювання викладачів передбачає, що керівництво навчального закладу повинно заохочувати використання викладачами новітніх засобів навчання шляхом включення виконання власних медіа розробок у планування навантаження, у нормах часу (другої половини дня); видаючи сертифікати, що засвідчують їх професійні навички роботи з медіатехнологіями; використовуючи отримані навички роботи з медіа матеріалом у представленні наукових розробок і напрацювань для їх подальшого розміщення на сайті навчального закладу, що сприятиме професійній взаємозацікавленості викладачів і колективу навчального закладу в цілому.

Крім констатації появи нових засобів навчання й рекомендацій стосовно можливостей їх застосування необхідно забезпечити викладачів інструктивними матеріалами щодо безпосередньої роботи з цими засобами навчання (створення, редагування, застосування), програмним забезпеченням, для роботи з ним; такі інструкції повинні подаватися у вигляді роздаткового інструктивно-методичного матеріалу, відеоінструкцій та бути доступними як в межах навчального закладу, так і через глобальну мережу Інтернет.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Вивчаючи практику роботи випускників ВТНЗ, ми дійшли висновку, що досить часто одержані викладачем у період навчання в університеті знання та вміння в області застосування медіатехнологій у повному обсязі не використовуються ними при вирішенні професійних завдань. Діяльність фахівців, котрі навіть одержали достатню підготовку в галузі інформатики та застосування медіатехнологій, найчастіше носить репродуктивний характер.

Аналізуючи причини цього, ми виявили, що накопичений досвід застосування медіатехнологій часто залишається непотрібним, тому що в більшості випускників-магістрів технічних спеціальностей університетів не сформована потреба в його постійному вивченні та творчому застосуванні при власній педагогічній діяльності. Таким чином, ми вважаємо, що однією з найважливіших умов активності та самоактуалізації особистості студента університету є формування інтересів та потреб у вивченні і застосуванні медіатехнологій в майбутній професійній діяльності [4].

Ще раз зауважимо, що окреслені педагогічні умови виявляться ефективними лише у випадку їхнього комплексного застосування, тому що вони тісно й нерозривно пов'язані між собою. Безперечно, більшість цих умов є об'єктивними і вимагають від суспільства, керівництва навчального закладу забезпечення ряду факторів, що дадуть можливість майбутнім викладачам плідно працювати застосовуючи медіатехнології, але суттєву роль при цьому відіграють і суб'єктивні умови, до яких належать внутрішня мотивація викладача, його психологічна готовність і комп'ютерна грамотність.

Література

1. Василевська-Скупа Л. П. Формування комунікативних умінь майбутніх учителів музики в процесі фахової вокально-хорової підготовки: дис. канд. пед. наук: 13.00.04 / Л. П. Василевська-Скупа. – Вінниця, 2007. – 249 с.
2. Волченко О. М. Формування комунікативної компетенції майбутніх учителів іноземних мов у вищих педагогічних навчальних закладах: дис. канд. пед. наук: 13.00.04 / О. М. Волченко. – Київ, 2006. – 264 с.

3. Гурова Р. Г. Социально-педагогические исследования и современность / Р. Г. Гурова. // Сов. педагогика. – 1989. – №2. – С. 79–86.
4. Здравомыслов А. Г. Потребности. Интересы. Ценности / А. Г. Здравомыслов. – Москва: Политиздат, 1986. – 223 с.
5. Курлянд З. Н. Педагогические способности и профессиональная устойчивость учителя / З. Н. Курлянд. – Одесса, 1992. – 111 с.
6. Медіа [Електронний ресурс] – Режим доступу до ресурсу: <https://uk.wikipedia.org/wiki/Медіа>.
7. Медиа: история экспансии [Електронний ресурс]. – 2001. – Режим доступу до ресурсу: <http://edu.of.ru/attach/17/31177.doc>.
8. Серьожникова Р. К. Основы психологии і педагогіки: навч. посіб. / Р. К. Серьожникова, Н. Д. Пархоменко. – Київ: ЦНЛ, 2003. – 243 с.

Інформатизація суспільства, зокрема, швидкий розвиток медіатехнологій призводить до прямого чи опосередкованого впливу на особистість. Медіатехнології виступають важливим навчальним засобом, який викладачі технічних дисциплін повинні застосовувати у навчальному процесі. В статті виокремлено та детально охарактеризовано соціальні, методичні, дидактичні та технічні умови підготовки майбутнього викладача технічних дисциплін до застосування медіатехнологій у професійній діяльності, а також розглянуто способи та методи їх ефективного застосування.

Ключові слова: медіатехнології, педагогічні умови, професійна підготовка, технічна дисципліна.

Саварин П. В. Педагогические условия подготовки будущего преподавателя технических дисциплин к применению медиатехнологий в профессиональной деятельности

Информатизация общества, в частности, быстрое развитие медиатехнологий приводит к прямому или косвенному воздействию на личность. Таким образом, медиатехнологии выступают важным учебным средством, которые преподаватели технических дисциплин должны применять в учебном процессе. В статье выделены и подробно охарактеризованы социальные, методические, дидактические и технические условия для реализации эффективной подготовки будущего преподавателя технических дисциплин по применению медиатехнологий в профессиональной деятельности, а также рассмотрены способы и методы их эффективного применения.

Ключевые слова: медиатехнологии, педагогические условия, профессиональная подготовка, техническая дисциплина.

Savaryn P.V. Pedagogical conditions of future teachers of technical disciplines to the use of mediatechnologies in professional activity

Informatization of society, in particular, the rapid development of media technology leads to direct or indirect effects on the individual. Mediatechnolohiyi an important educational tool that teachers of technical subjects should apply in the learning process. The article singled out and described in detail the social, methodological, didactic and technical conditions of preparation of future teachers of technical subjects to the use of media technologies in professional activities and considered ways and methods of their effective use.

Keywords: mediatechnologies; pedagogical conditions; professional training; technical dysypina.

Рецензент: Смолюк І.О., доктор педагогічних наук, професор

Розділ 5

ПРОФЕСІЙНА ПЕДАГОГІКА: ВІТЧИЗНЯНИЙ І ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД

УДК 377.489.415

Ворначев А. О.

РОЛЬ ТРЕНЕРІВ У ПРОФЕСІЙНОМУ РОЗВИТКУ ПЕРСОНАЛУ ПІДПРИЄМСТВ У КРАЇНАХ ЄС: ФУНКЦІЇ, ЗАВДАННЯ, КОМПЕТЕНТНОСТІ

Економічне зростання в країнах Європейського Союзу забезпечується високою продуктивністю функціонування різних секторів економіки та інноваціями. Водночас цього неможливо досягти без нової кваліфікованої робочої сили з високим рівнем знань, навичок та компетентностей, інноваційного мислення, яка потребує постійного підвищення кваліфікації, що забезпечує адаптацію до соціальних, технологічних і галузевих перетворень.

Як зазначається в одному з документів Європейської Стратегії «Європа-2020» Брюггському Комюніке «Про зміцнення європейського співробітництва у сфері професійної освіти і навчання на період 2011-2020 рр.» (*«On enhanced European Cooperation in Vocational Education and Training for the period 2011– 2020»*), що був прийнятий Європейською Комісією спільно зі соціальними партнерами і міністрами, які очолюють сфери професійної освіти і навчання в країнах-членах [9], – ключовим фактором якісного навчання персоналу підприємств є кваліфіковані робітники та інструктори, які тренують, інструктують і консультують молодих учнів або своїх колег, а їх якість і компетенції є серед стратегічних завдань європейської співпраці в галузі професійної освіти та навчання (ПОН) [3].

Брюггське Комюніке [3] запропонував державам-членам ЄС поліпшити початкове і продовжене навчання для тренерів ПОН за допомогою гнучкої системи їх навчання та вкладу інвестицій, щоб вони мали можливість здобути необхідний набір компетентностей і були готови взяти на себе більш складні навчальні завдання, пов'язані з виробничими проблемами сьогодення. У своєму дослідженні «Переосмислення освіти: інвестування у навички для кращих соціально-економічних результатів» [4], Європейська комісія вказала на необхідність створення механізму розвитку (підвищення якості) компетентності або професійного профілю для тренерів в початковій (IVET) і продовженій професійній освіті та навчанні (CVET).

Можна стверджувати, що підвищення компетентності та професійного розвитку корпоративних тренерів, тобто тих тренерів, які працюють у компанії, є одним із основних завдань політики ЄС протягом кількох років. Тренери, що працюють у компанії, сприяють розвитку кращих навичок та компетентностей молодих і дорослих, що є дуже необхідним для створення більш рівноправної, згуртованої, стабільної та конкурентоспроможної Європи. Вони є важливими суб'єктами у процесі збільшенні рівня участі дорослих у навчанні впродовж життя орієнтиром ЄС на 2020 рік. [3]. Ці положення також співзвучні з положеннями оновленої нормативно-правової бази у сфері виробничого навчання в Україні.

Значну увагу вивченню зарубіжного досвіду професійної освіти і навчання приділяють у своїх наукових працях А. Г. Арсєнко, В. М. Геєць, О. І. Журавльова, А. М. Колот, О. Я. Кравчук, В. Є. Можасєв, О. О. Муравйова, О. І. Огієнко, О. М. Олейнікова, О. М. Осіпов, Г. Ю. Семігін, Т. Десятов та ін.

Однак у науково-педагогічній літературі відсутній аналіз професійної підготовки педагогічного персоналу, зокрема ролі тренерів у професійному розвитку персоналу підприємств у країнах Європейського Союзу.

Мета статті. Розкрити головні функції діяльності тренерів на основі аналізу європейського досвіду у сфері підготовки педагогічних кадрів для системи професійної освіти та охарактеризувати їх роль у професійному розвитку персоналу підприємств.

Завдання дослідження: визначити фахівців, які здійснюють навчання у початковій та продовженій ПОН; встановити основні компетентності тренерів на основі вимог до типових завдань, які вони виконують, та загальних галузей, у яких вони працюють; висвітлити роль тренерів у професійному розвитку персоналу підприємств.

Аналіз досліджень, здійснених у Європейському центрі розвитку професійної освіти і навчання з проблем навчання на виробництві [1; 2; 4; 6; 8; 10; 11], дозволив зробити термінологічну типологію фахівців, які забезпечують навчання підмайстрів (помічників майстрів у ремісничих професіях) і молодих студентів у робочому середовищі, а саме:

а) кваліфіковані тренери підмайстрів або учнів (Австрія, Фінляндія, Франція, Німеччина, Нідерланди, Швеція, Швейцарія);

б) кваліфіковані робітники, які відповідають за практичну підготовку студентів на робочому місці, виробничі наставники, керівники (Фінляндія, Німеччина, Нідерланди, Польща, Швейцарія);

в) вчителі або тренери, які проводять практичні заняття у ПНЗ, наприклад, у шкільних лабораторіях або майстернях (Австрія, Бельгія, Чеська Республіка, Естонія, Німеччина, Іспанія, Польща, Португалія).

У продовженій ПОН у більшості країн існують:

а) штатні корпоративні тренери у великих компаніях;

б) кваліфіковані робітники або власники малих і середніх підприємств, які здійснюють функції навчання, які пов'язані, наприклад, з ознайомленням нових співробітників з компанією або з навчанням інших робітників;

в) викладачі/тренери ПОН на базі школи (якщо продовжена ПОН забезпечується через ПНЗ, наприклад, у Польщі);

г) зовнішні тренери, як правило, працюють як фрілансери.

Таким чином, ми бачимо, що існує широке коло термінів для педагогічних кадрів у сфері професійного навчання на виробництві, але вони за своїми функціями і професійним контуром мають одне загальне поняття, що можна виокремити, як «тренер».

Для цілей нашого дослідження також виведемо робочу дефініцію поняття «корпоративний тренер», яка має на увазі наступне [6]:

а) порівняно невелика група тренерів, які працюють у компанії повний або неповний робочий день, чия основна роль – виконувати завдання з підготовки потенціальних робітників;

б) порівняно велика група співробітників, чия професійна роль включає в себе певну функцію, яка пов'язана з підготовкою робітників (власник, генеральний директор, керівник, кваліфікований робітник).

Як показує аналіз джерел з проблематики, що досліджується, існує величезна різноманітність функцій, профілів, найменувань і ролей тренерів у країнах-членах ЄС відповідно до їх статусу в компаніях (повна/неповна зайнятість; початкова ПОН/продовжена ПОН; зовнішній/внутрішній статус тощо) [2; 5; 6; 8; 11]. Це призводить до різноманітних вимог щодо сукупності необхідних компетентностей для вирішення різних ситуацій виробничого навчання.

Однак вивчення цього питання стосовно різних країн показує, що, не зважаючи на національні відмінності, можна встановити основні компетентності тренерів на основі вимог до типових завдань, які вони виконують, та загальних спеціальностей, у яких вони працюють.

Типовими спільними завданнями тренерів у галузі ПОН є: вибір відповідних методів навчання для розвитку практичних навичок в реальній робочій ситуації; планування та реалізація навчання; оцінка та забезпечення зворотного зв'язку для слухачів. Як правило, тренери також повинні забезпечити зв'язок між працею та освітою, хоча часто цей зв'язок є відповідальністю школи та її викладачів.

Сьогодні тренерам необхідно вийти за рамки тільки передачі професійних знань і навичок, але й підтримувати працівників у їх практичному навчанні. Це вимагає виконан-

ня ними ролі «інструктора» з функціями коучингу та наставництва, забезпечуючи керівництво і стимулювання культури навчання на підприємствах [1]. Крім того, весь контекст забезпечення підготовки теж змінюється завдяки структурному і системному розвитку компаній, що враховують демографічні зрушення, міграцію, глобалізацію бізнесу, очікування індивідуальних і зроблених на замовлення пропозицій. Таким чином, важливо, щоб тренери були добре підготовленими до роботи в такому вимогливому контексті і реагували на різноманітні виклики. Суттєвим є те, щоб вони володіли високими професійними і педагогічними навичками та компетентностями, мали знання про ринкові/робочі процеси і були спроможними брати участь у професійних мережах [4].

Порівняння компетентностей тренерів у галузі ПОН, у тому числі тих, хто здійснює підготовку у компаніях, дає можливість виокремити їх чотири найбільш важливі групи:

1. Компетентності, які пов'язані з їх конкретною галуззю або сектором.

До їх визначення не існує єдиного підходу; більшість прикладів показують, що тренери мають кваліфікацію в конкретній галузі, в якій вони здійснюють навчання. Знання розвитку промисловості та сектору є важливим фактором для спроможності корпоративного тренера допомогти компанії дивитися вперед, виявляти нові потреби і вирішувати майбутні проблеми.

2. Компетентності, які пов'язані зі сприянням стратегії компанії і підвищенням її конкурентоспроможності шляхом навчання її працівників.

Тренери повинні знати основний бізнес, структуру, діяльність, методи роботи, процеси і стратегії компанії, а також потреби і прогалини у навичках її працівників.

3. Педагогічна/дидактична компетентність, компетентність, яка пов'язана з підготовкою кадрів.

У більшості випадків тренери повинні володіти педагогічними навичками, які є доказом їх відповідної підготовки з теорії навчання або розуміння різних підходів до викладання та навчання. Залежно від їх обов'язків, вони мають розробляти навчальні програми та курси і проводити аналіз потреб у навчанні. Постійний рух у бік результатів навчання вимагає від тренерів бути в курсі цього підходу і застосовувати його у своїй роботі. При бажанні тренери можуть розробляти свої навчальні матеріали. Педагогічна компетентність також включає навички стосовно практичної реалізації навчання: планування часу, розподіл контенту, створення позитивного навчального середовища, спостереження і розуміння групової динаміки, управління групою та вибір методів, які відповідають конкретним здібностям і потребам учня. Також необхідно зауважити, що оцінка прогресу учня і результатів його навчання набуває все більшого значення і стає важливою частиною роботи тренерів. Тренери повинні бути інформовані про методи сумарної оцінки (загальна оцінка досягнень учня з низки предметів) і формувальної оцінки (постійна оцінка розвитку знань учня з конкретної предметної галузі), а також могли вибрати найбільш підходящі методи оцінки для підготовки і цілей навчання, а також забезпечувати зворотний зв'язок з учнями стосовно їхнього прогресу.

4. Наскрізні/усебічні (*transversal*) компетентності, які допомагають тренерам підтримувати навчальний процес (наприклад, соціальні і міжособистісні компетентності, управління конфліктами, мультикультурна обізнаність, навички критичного мислення, навички спілкування, навички у сфері ІКТ).

Ця група компетентностей не є специфічною для навчальної ролі тренерів, але перетинає різні заходи та завдання і може бути дуже корисною для більш ефективного виконання завдань. Робота з різнорідними групами учнів/слухачів вимагає від тренерів володіння соціальними та міжособистісними компетентностями, навичками управління конфліктами, розуміння мультикультуралізму, критичного мислення та навичок спілкування. Встановлено, що соціальні компетентності є найбільш важливими для тренера [7]. Тренери також повинні бути в змозі використовувати ІКТ для підтримки навчання та участі у мережі та спільноті практиків. Автономія, відповідальність і вміння працювати в команді та співпрацювати з іншими фахівцями є також серед очікуваних від тренерів компетентностей і навичок.

Забезпечуючи навчання впродовж життя, тренери повинні: володіти саморефлексією і здатністю визначати свої власні сильні і слабкі сторони; здатністю оцінювати своє власне

викладання; відповідальністю за свій безперервний професійний розвиток і подальше навчання.

Наше дослідження показує, що поєднання компетентностей та їх рівень для кожної з груп, необхідних для тренерів в конкретних умовах (наприклад, тренер підмайстра або тренер співробітників) відрізняються, а також відрізняються їх поєднання залежно від вимог різних зацікавлених сторін (наприклад, технічна компетентність може мати важливе значення для роботодавця, а мультикультурна обізнаність або педагогічні навички можуть вважатися більш важливими для держави).

Вимоги щодо профілю і рівня компетентностей тренерів, виходячи з перспектив для учнів і компаній в сучасних складних умовах, вказують на необхідність надання відповідних можливостей для їхнього професійного розвитку. У європейській практиці розроблено різні ефективні механізми підтримки. При цьому стратегічними положення політики у цій сфері є такі:

1. *Тренери є активними учасниками навчання впродовж усього життя.*

Необхідним механізмом підтримки для цього є визнання та підтвердження їх внеску в якісне навчання; доступ до всіх наявних в компанії рівнів підготовки слухачів.

2. *Компанії займають активну позицію і виявляють зацікавленість щодо забезпечення підготовки та підтримки своїх тренерів.*

Це означає, що компанії усвідомлюють важливість навчання тренерів і бачать у цьому переваги (табл. 1) [5]; вони пов'язують постійний професійний розвиток тренерів з високою якістю результатів навчання робітників, тобто, коли навчені працівники застосовують свої щойно здобуті або оновлені навички для підвищення продуктивності компанії та її конкурентоспроможності.

Таблиця 1.

Переваги навчання на виробництві

Для учня/слухача	Розвиток майстерності і глибокого професійного досвіду (ці переваги, зокрема, стосуються підходів до навчання на робочому місці, де є істотний період часу, проведеного на виробництві, наприклад, учнівство).
	Розвиток навичок і компетентностей, необхідних для роботи на робочому місці, включаючи трансверсальні: наприклад, комунікативність, робота в команді, вирішення проблем
	Вибір кар'єри
	Розвиток адміністративних навичок
	Краща впевненість у собі і мотивація
	Перший робочий досвід, який полегшує входження на ринок праці
Для роботодавця	Позитивний вплив на пропозицію кваліфікованої робочої сили
	Усунення прогалин у навичках за допомогою спеціально адаптованого для учня навчання
	Позитивний вплив на набір персоналу і його утримання
	Покращена продуктивність
	Позитивний вплив на розвиток персоналу
Для провайдерів ПОН	Краща зацікавленість учнями програмами ПОН
	Краща якість програм ПОН і результатів навчання
	Підвищення доречності ПОН та реагування з боку учнів
	Позитивний вплив на розвиток компетентностей педагогічного персоналу
	Більш тісне співробітництво між ПТУ і підприємствами
Для суспільства	Кваліфікована робоча сила, яка краще відповідає потребам ринку праці
	Позитивний внесок у зайнятості молоді
	Розподіл витрат ПОН між державою і роботодавцями
	Сукупне управління ПОН
	Внесок в інновації та творчість
	Наявність потенціалу для зміцнення соціальної інтеграції і поліпшення рівних можливостей

3. *Усі зацікавлені сторони на всіх рівнях скоординовано співпрацюють, а підтримка тренерів є систематичною.*

Це положення вимагає чітких та адекватних очікувань від тренерів, які визначені в їх кваліфікаційних і компетентнісних стандартах; надаються відповідні та гнучкі можливості для навчання тренерів; є можливості перевірки компетентностей тренерів, які набути ними на робочому місці. Це також означає, що ролі та обов'язки чітко розподілені між усіма зацікавленими сторонами, включаючи тренерів, і скоординовані.

Як показує дослідження, в основному навчання на виробництві реалізується кваліфікованими робітниками, які здійснюють підготовку слухачів на додаток до своєї основної роботи, тоді як штатні тренери працюють на свій авторитет і створюють для себе бездоганний імідж зразкового наставника. Тому компаніям слід визнавати і підтримувати навчання тренерів впродовж всього життя. Дії та ініціативи різних гравців (галузевих організацій, роботодавців та об'єднань тренерів) повинні бути спрямовані на постійний розвиток корпоративних тренерів. Рефлексивна практика повинна стати частиною їх регулярної професійної діяльності.

Основний поштовх для продовження навчання тренерів всередині компанії надає їхня внутрішня мотивація бути кращими. Більшість тренерів беруть участь у постійному підвищенні професійної кваліфікації, багато – з власної ініціативи [10].

Добре сплановані і всеосяжні інформаційно-просвітницькі підходи допомагають інформувати тренерів про усі їх можливості:

а) корпоративні тренери повинні знати і вміти використовувати фінансові та нефінансові допомоги і стимули для свого навчання в своїх країнах впродовж життя;

б) тренери ПОН повинні бути серед цільових груп для спілкування та участі в національних кваліфікаційних рамках. Розвиток тренерів із врахуванням національних кваліфікаційних рамок впливає на їх роботу в компаніях, тому що вони повинні бути в курсі кваліфікаційних вимог і зосереджуватися на знаннях, навичках та компетентностях, які повинні набути стажери [2].

в) національні органи, які відповідають за європейські програми в галузі професійної освіти та підготовки, наприклад, Erasmus+, повинні шукати шляхи, щоб інформувати і заохочувати компанії та корпоративних тренерів використовувати більшу мобільність і можливості співробітництва, надані цими програмами;

г) щоб забезпечити обмін знаннями між тренерами та постійну якість їхньої підготовки, тренерів треба заохочувати до участі в мережах спільнот тренерів на національному та міжнародному рівнях;

д) різні можливості для навчання, у тому числі ті, які доступні для вчителів ПОН, повинні бути доведені до відома тренерів на підприємствах [11].

У більшості країн ЄС участь тренерів у постійному професійному розвитку є добровільною (Австрія, Кіпр, Чеська Республіка, Данія, Німеччина, Угорщина, Латвія, Польща, Словаччина, Словенія), а викладачі та інструктори в схемах на базі школи повинні регулярно оновлювати свої знання. У Валлонії (Бельгія) викладачі та інструктори ПОН зобов'язані постійно оновлювати свої професійні знання і компетентність. Викладач повинен мати принаймні п'ять років професійного досвіду і 40-годинний тренінг від зовнішнього державного провайдера. У Литві кожен вчитель у галузі ПОН повинен підвищувати свою кваліфікацію і має право на п'ятиденний курс продовженого навчання на рік. У Болгарії увесь викладацький склад, у тому числі тренери, повинен брати участь у постійному професійному розвитку; вони мають право кожен третій рік використовувати 30 календарних днів як оплачувану навчальну відпустку для свого професійного розвитку. В Угорщині викладачі та інструктори державних установ повинні проходити навчання за місцем праці принаймні один раз на сім років (80% витрат покриваються державою). У Чеській Республіці постійне професійне навчання інструкторів початкової професійної освіти є обов'язковим у компанії, в якій вони працюють, а також для кваліфікації, яка їм необхідна для роботи, але не для тренерської діяльності. У Німеччині, отримуючи сертифікат, тренери (в основному у галузі продовженої професійної освіти) дотримуються постійного оновлення компетентностей (хоча це не регулюється жодним законом) [2].

Оновлення сертифікатів можна розглядати як ще один спосіб забезпечення того, щоб тренери підтримували і оновлювали свої компетентності: деякі сертифікати обмежені в тривалості і повинні бути продовжені після трьох або п'яти років [2].

Дослідивши питання ролі тренерів у професійному розвитку персоналу підприємств у країнах ЄС, а саме їх функції, завдань і компетентностей, можна зробити певні **висновки**. Основна частина навчання на виробництві у європейських країнах реалізується кваліфікованими робітниками, які проводять підготовку слухачів на додаток до своєї основної роботи, тоді як штатні тренери є окремою категорією персоналу, яка постійно розвиває свої навички щодо підготовки інших. Тим не менш, слід визнати, що вони теж мають навчатися протягом життя. Політика та ініціативи різних учасників (галузевих організацій, роботодавців та об'єднань тренерів) повинні бути спрямовані на розвиток і заохочення зацікавленості корпоративних тренерів у навчанні впродовж життя. Їхня рефлексивна практика повинна стати частиною їх регулярної професійної діяльності. Активна участь компаній у підтримці тренерів має вирішальне значення для успіху ініціатив, спрямованих на розширення можливостей учнівства і покращення навчання на виробництві стосовно безперервної професійної підготовки. Така політика передбачає і надає підтримку компаніям, які бажають тренувати підмайстрів або розвивати навички своїх співробітників.

Література

1. Cedefop (2011). Learning while working: success stories on workplace learning in Europe. Luxembourg: Publications Office [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.cedefop.europa.eu/EN/Files/3060_en.pdf
2. Cedefop (2013). Trainers in continuing VET: emerging competence profile. Luxembourg: Publications Office [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.cedefop.europa.eu/EN/Files/4126_en.pdf
3. Council of the European Union; European Commission (2010). The Bruges communiqué [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/vocational/bruges_en.pdf
4. European Commission (2012c). Rethinking education: investing in skills for better socio-economic outcomes. Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions. COM(2012) 669 final [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://ec.europa.eu/education/news/rethinking/com669_en.pdf
5. European Commission (2012). Work-based learning in Europe: practices and policy pointers [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://ec.europa.eu/education/policy/vocational-policy/doc/alliance/work-based-learning-in-europe_en.pdf
6. European Commission; Forschungsinstitut für Berufsbildung im Handwerk (FBH) (2011). Identification of future skills needs in micro and craft(-type) enterprises up to 2020: final report. Service contract No 30-CE-0319368 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://ec.europa.eu/enterprise/policies/sme/promoting-entrepreneurship/files/skillsneeds_final_report_final_180211_en.pdf
7. European Commission; Institute of Technology and Education (2008). Eurotrainer: making life-long learning possible: a study of the situation and qualifications of trainers in Europe. Final report, Vol. 1. Bremen: ITB [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://ec.europa.eu/education/more-information/doc/eurotrainer1_en.pdf
8. European Commission; ORSEU (2009). Guide for training in SMEs [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://ec.europa.eu/social/main.jsp?langId=en&catId=89&newsId=544&furtherNews=yes>
9. European Commission. Communiqué of the European Ministers for Vocational Education and Training, the European Social Partners and the European Commission, convened in Bruges on 7 December 2010, on enhanced European Cooperation in Vocational Education and Training for the period 2011-2020 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.bruges_en.pdf
10. Kirpal, S., Wittig, W. (2009). Training practitioners in Europe: perspectives on their work, qualification and continuing learning. University of Bremen: ITB Forschungsberichte 41/2009 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.adam-europe.eu/prj/4355/prd/2/1/00010607.pdf>
11. OECD (2013b). Skills development and training in SMEs. Local economic and employment development (LEED), OECD publishing [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.oecd-ilibrary.org/industry-and-services/skills-development-and-training-in-smes_9789264169425-en

У статті автор досліджує роль тренерів у професійному розвитку персоналу підприємств у країнах Європейського Союзу, а також функції, які вони виконують у професійній освіті, їхні основні завдання та компетентності. Визначено поняття «корпоративний тренер», яка має на увазі тренера, що працює у компанії повний або неповний робочий день, чия основна роль – виконувати завдання з підготовки потенціальних робітників. Встановлено основні компетентності тренерів на основі вимог до типових завдань, які вони виконують та загальних спеціальностей, у яких вони працюють. Проаналізовано переваги навчання персоналу на виробництві. Описано керівні принципи для професійного розвитку корпоративних тренерів.

Ключові слова: корпоративний тренер; компетентність тренерів; інструктор; педагогічна компетентність; підготовка кваліфікованих робітників; навчання на виробництві.

Ворначёв А. А. Роль тренера в профессиональном развитии персонала предприятий в странах ЕС: функции, задачи, компетентности.

В статье автор исследует роль тренера в профессиональном развитии персонала предприятий в странах Европейского Союза, а также функции, которые они выполняют в профессиональном образовании, их основные задачи и компетентности. Определено понятие «корпоративный тренер», которое подразумевает тренера, работающего в компании полный или неполный рабочий день, чья основная роль – выполнять задания по подготовке потенциальных работников. Установлены основные компетентности тренеров на основе требований к типовым задачам, которые они выполняют и общих специальностей, в которых они работают. Проанализированы преимущества обучения персонала на производстве. Описаны руководящие принципы для профессионального развития корпоративных тренеров.

Ключевые слова: корпоративный тренер; компетентность тренера; инструктор; педагогическая компетентность; подготовка квалифицированных рабочих; обучение на производстве.

Vornachev A. The role of the coach in the professional development of the staff of enterprises in the EU: the functions, tasks, competence.

The article researches the role of coaches in professional development of enterprises' personnel in the European Union countries and functions they perform in vocational education, their main task and competences. The author defines the notion of «corporate trainer» which implies a coach, working at the company full-time or part-time, whose primary role is to carry out the task of preparing potential workers. Important competences of trainers based on requirements for typical tasks they perform and general areas in which they work are identified. Advantages concerning training in the workplace are analyzed. Main guidelines for the professional development of corporate trainers are described.

Key words: corporate trainer; competence of trainers; instructor; pedagogical competence; training of skilled workers; training in the workplace.

Рецензент: Пуховська Л. П., доктор педагогічних наук, професор

УДК 371.134

Ковальчук О. С.

**ПРОФЕСІЙНИЙ РОЗВИТОК ПЕДАГОГІЧНИХ ЛІДЕРІВ В УМОВАХ
АВТОНОМІЇ ШКІЛ: ДОСВІД КРАЇН ЗАХІДНОЇ ЄВРОПИ**

Нова тенденція розвитку освіти у країнах Західної і Північної Європи кінця ХХ-го ст., що пов'язана з наданням школам більшої автономії, висунула нові вимоги до підготовки директорів, які за умов реструктуризації школи перетворилися на педагогічних лідерів. Педагогічні лідери автономних шкіл повинні демонструвати не лише адміністративні й організаційні вміння, але й здатність до постійного самовдосконалення, до підтримки інших учасників навчального процесу для успішного досягнення професійних і навчальних цілей; повинні розвивати відповідальну поведінку, підтримувати і впроваджувати інновації, вміти приймати професійні рішення. Таке оновлення управлінських функцій директорського корпусу зумовлює потребу розробки якісно нових підходів до підготовки та організації діяльності педагогічних лідерів.

Аналіз наукової літератури та досліджень, дотичних до теми нашого дослідження, засвідчує, що проблема розробки наукових основ управлінської діяльності директора

школи та підвищення його кваліфікації присвячено дослідження вітчизняних науковців (Н. Авшенюк, Л. Калініна, В. Крижко, І. Миськів, Н. Островерхова, А. Сбруєва Є. Тонконога та ін.), російських (В. Лукашевич, Р. Шакуров, Т. Шамова та ін.) та зарубіжних (М. Альберт, Р. Блейк, П. Друкер, М. Мескон, Дж. С. Мутон, М. Пул, М. Уорнер, Ф. Хедоурі). Питання особистості керівника навчального закладу, його знань та вмінь, професійних якостей побіжно розглядаються у дослідженнях В. Болгаріної, С. В. Корольок, В. Кудіна, Р. Маслоу, Ф. Харцберга, Д. Мак-Грегора та ін. Поряд з цим, питання професійного розвитку директорів шкіл особливо в умовах автономії навчальних закладів, не були предметом дослідження сучасних вчених.

Отже, нами вироблено мету дослідження – проаналізувати програми професійного розвитку директорів шкіл у країнах Західної Європи та окреслити перспективи застосування їхнього досвіду в Україні.

Виклад основного матеріалу. Нові вектори розвитку національних систем освіти країн Західної Європи були визначені Програмою розвитку освіти та професійної підготовки до 2010 (*Education and Training*, 2010), що була затверджена Радою Європи у березні 2002 року [3]. У Програмі 2010 Європейська Комісія закликала держави-члени Європейського Союзу до:

- подальшої співпраці у галузі національного законодавства та освітньої практики щодо підвищення привабливості професії вчителя і покращення кваліфікації педагогічних кадрів [3, с. 24];

- об'єднання зусиль усіх учасників процесу, включаючи соціальних партнерів, які поділяють відповідальність за досягнення цілей Ліссабонської стратегії, для визначення єдиної рамкової моделі кваліфікацій і компетентностей для країн ЄС та створення нового покоління програм у галузі освіти [2, с. 28];

- пошуку додаткових інвестицій для підвищення якості управління школою за умов автономії навчального закладу («Модернізація освіти та підготовки кадрів як життєво важливий внесок у процвітання і соціальну згуртованість Європи», лютий 2006 р.[8]).

У висновках Програми 2010 щодо професійного розвитку вчителів та шкільних лідерів, *Council conclusions on the professional development of teachers and school leaders*, прийнятих у 2009 році, Рада Європи визнала, що керівники шкіл мають великий вплив на якість викладання, методи викладання, загальне середовище навчання, зокрема, на мотивацію персоналу, його моральний стан, продуктивність діяльності, та, відповідно до ставлення й мотивації учнів і їхніх батьків до навчання. Крім того, Рада Європи з питань освіти визначила необхідність створення шкільним лідерам достатніх можливостей для розвитку і підтримки ефективних навичок керівництва [1].

Європейська Комісія спільно з Радою Європи 12 травня 2009 року затвердили нову Програму розвитку освіти та професійної підготовки до 2020 року (*Education and Training*, 2020), в якій закликали міністрів ЄС надалі інвестувати в освіту, розробити механізми підвищення зарплати працівникам школи, поліпшити умови їх праці з метою покращання якості освіти та створення умов для навчання впродовж життя [7]. Рада рекомендувала урядам держав-членів ЄС розробити механізми участі вчителів та шкільних лідерів у програмах мобільності з метою підвищення знань, навичок і компетентності працівників освіти, полегшення їх адміністративного навантаження та покращання роботи навчального закладу» [12, с. 8–9].

У ході пошуку шляхів підвищення професійного розвитку директорів шкіл Організація економічної співпраці та розвитку (OECD) запропонувала такі шляхи поліпшення шкільного лідерства в країнах-членах, а саме: 1) визначити і переглянути обов'язки керівників шкіл; 2) делегувати відповідальність та повноваження щодо прийняття освітніх рішень органам управління школами; 3) сприяти початковій і неперервній підготовці керівних кадрів та їх адаптації до мінливих потреб суспільства; 4) зробити шкільне лідерство привабливою професією завдяки створенню умов професійного розвитку, можливостей для кар'єрного росту та гідної оплати праці відповідно до навантаження і відповідальності [6, с. 9–13].

Занепокоєння OECD щодо необхідності поліпшення умов праці педагогічних лідерів, зокрема директорів шкіл, має реальне підґрунтя. Згідно з висновками робочої групи фахівців Європейського комітету профспілок працівників освіти (*European Trade Union Committee for Education – ETUCE*), [10, с. 10], посада директора школи поступово втрачає свою привабливість через низку недоліків: погані умови праці, старіння професії, гендерний дисбаланс шкільних лідерів, відсутність можливості постійного кар'єрного росту, високий рівень відповідальності та підзвітності. Професійна діяльність директора XXI ст. зазнала суттєвих змін і потребує нових умінь і навичок.

Завдяки активним реформаторським процесам у галузі освіти на початку XXI ст., які були спрямовані на демократизацію школи та створення середовища ціложиттєвого навчання, «уряди багатьох країн Європи почали надавати директорам шкіл більше відповідальності при створенні та реалізації освітніх програм, які мають відповідати потребам суспільства нового тисячоліття і які базуються на стандартах, що вимагає від шкільних лідерів безпрецедентного кваліфікаційного рівня» [6, с. 191].

У національних освітніх стандартах для директорів шкіл закладено вимоги, які висуваються до освітніх лідерів як нової генерації управлінського персоналу. Стандарти визначають рівень та обсяг знань, умінь, здібностей й коло професійних компетентностей та особистісних якостей керівника, необхідних для виконання ключових функцій управління навчальним закладом, а також сприяють встановленню освітніх норм претендентів на посаду, програм і методів стажування новопризначених директорів шкіл, визначенню програм професійного розвитку та методів саморозвитку керівника.

Згрупуємо стандарти згідно з етапами професійної діяльності педагогічних лідерів, які окреслені Радою Європи у висновках до Програми 2010 щодо підвищення кваліфікації вчителів та шкільних лідерів [1]. Серед них: 1) підготовчий – педагогічна освіта; 2) початковий – стажування (випробувальний термін); 3) основний – професійний розвиток.

Враховуючи цілі дослідження схарактеризуємо національні особливості підготовки й організації діяльності директорів шкіл в окремих країнах Західної Європи згідно з етапами професійного розвитку педагогічних лідерів та відповідних їм професійних стандартів.

Запроваджуючи стандарти звітності для директорів шкіл, уряд кожної з країн Західної Європи встановлює рамкові орієнтири та очікування, в межах яких педагогічні лідери повинні покращувати свою професійну діяльність. Такої думки дійшли міністри освіти країн ЄС на спільному засіданні Європейської ради в листопаді 2009 року, де визначили професіоналізм шкільного лідера головною умовою забезпечення якості шкільної освіти [1]. «В умовах етнічної та соціальної диверсифікації шкіл, – як зазначається у документі, – очікування та вимоги до директорів шкіл по всій Європі постійно зростають». Тому педагогічні лідери потребують постійної підтримки та професійного кар'єрного розвитку для підвищення ефективності виконання своїх посадових обов'язків [1].

Сучасні європейські програми підвищення кваліфікації ставлять за мету навчити директорів (працівників) самостійно думати, вирішувати проблеми комплексно, працювати командою. Вони дають знання, що виходять за межі посади і формують бажання вчитись, освоювати нові професії, формують вміння ефективно виконувати нові завдання й адаптовуватись до нових технологій та сприяють визначенню придатності працівника до інновацій. Такі знання і вміння особливо необхідні директорам шкіл з автономною формою управління.

Необхідність професійного розвитку директорів особливої актуальності набуває зі збільшенням рівня свобод шкільних лідерів у прийнятті освітніх рішень. За умов надання школі автономії змінюються вимоги до керівних ролей шкільних лідерів, а отже, змінюються їх функціональні обов'язки. Усі навчальні програми підвищення кваліфікації директорів шкіл орієнтовані на вдосконалення компетентностей, необхідних для формування успішного лідера.

Керуючись картою стандартів професійної діяльності педагогічних лідерів, розглянемо програми підготовки та професійного розвитку, які пропонуються майбутнім, новопризначеним та досвідченим директорам шкіл у країнах Західної Європи. Головне завдан-

ня таких програм – озброїти (претендентів чи чинних) директорів шкіл професійними навичками і вміннями, які необхідні для виконання посадових обов'язків.

На першому освітньому етапі навчання за кваліфікацією директор школи є обов'язковим лише в **Англії** та **Фінляндії**. Після завершення програм менеджменту чи лідерства в **Англії** та **Фінляндії** учасникам навчання видаються акредитаційні сертифікати, які є обов'язковим документом під час розгляду кандидатури на посаду директора школи. Всі інші країни Західної Європи під час відбору кандидатів на посаду директора школи не ставлять як вимогу отримання додаткових знань і вмінь з управління.

Так, в **Англії** програма розвитку менеджерських та лідерських компетентностей молодих директорів шкіл існує під назвою «Національна кваліфікація директора школи» (*NPQH – National Professional Qualification for Headship*) і здійснюється у формі навчальних сесій, он-лайн навчання та проведення консультацій з досвідченим тьютором [13]. Сертифікат про «національну кваліфікацію директора школи», в якій зафіксовано офіційно визнані урядом держави вимоги до цієї групи педагогічного персоналу, відповідає вимогам «Національного стандарту директора школи» (*National Standards for Headteachers*), які розроблені Національним коледжем шкільного лідерства у 2009 році [9].

Навчання за програмами здійснюється на базі Національного коледжу шкільного лідерства, який знаходиться в Англії (міста Ковентрі, Лондон, Манчестер, Нотінгем). Навчальна програма в коледжі м. Манчестера складається з чотирьох модулів: 1) навчальне лідерство; 2) створення можливостей для вдосконалення; 3–4) лідерство та менеджмент для підвищення успішності учнів.

Для отримання Сертифіката адміністратора освіти претендент на посаду директора школи у **Фінляндії** повинен пройти курс навчання (15 кредитів), що охоплює такі дисципліни:

1. «Основи публічного права».
2. «Загальне і муніципальне управління».
3. «Адміністрування в освіті».
4. «Кадрове адміністрування».
5. «Фінансове управління» [13, с. 28].

Сертифікат адміністратора освітнього закладу базується на державних кваліфікаційних вимогах, прийнятих Фінською національною радою з питань освіти (*Finnish National Board of Education*) і може видаватися після завершення відповідної підготовчої навчальної програми або після проходження навчального курсу «Освітнє лідерство» (25 кредитів) під час навчання в університеті.

Підготовча освіта як форма професійного розвитку кандидатів на посаду директора школи у Фінляндії не зобов'язує випускників одразу найматись на пост директора школи. Проте на практиці майже всі власники сертифікатів адміністратора в галузі освіти посідають керівні пости у фінських школах.

На другому етапі на особливу увагу заслуговують тренінгові програми з основ лідерства для керівників-початківців, розроблені відповідно до особливостей національних стандартів стажування. Тренінгові програми для новопризначених керівників шкіл, як правило, фінансуються з державного бюджету, реалізуються в річці національної освітньої політики й сприяють неформальній співпраці нових та вже досвідчених директорів шкіл. Програми стажування для новопризначених керівників шкіл в країнах Західної Європи відбуваються у форматі:

- тренінгів під час навчання у вищому навчальному закладі педагогічної освіти, після закінчення якого видається кваліфікаційний диплом;
- навчальних курсів під час першого року роботи новопризначеного директора;
- наставництва з боку досвідчених директорів інших шкіл у формі тривалого консультування новопризначених керівників [6].

Розглянемо особливості програм стажування в окремих країнах Західної Європи, які ґрунтуються на щаблях національних стандартів ліцензування. Метою таких програм є визначення і підвищення якості готовності новопризначеного керівника школи до профе-

сійної діяльності, що дасть підстави для укладання повноцінного контракту з директором-стажером.

У **Франції** Вища школа національної освіти (*Ecole Supérieure de l'Education Nationale – ESEN*) організовує підготовчі навчальні курси для новопризначених директорів шкіл тривалістю 15 днів влітку або ж 45 днів протягом перших двох років управлінської практики. Під час проходження стажування кожен новий директор школи має індивідуального тренера-консультанта, якого йому пропонує керівництво місцевої вищої школи, обираючи серед більш досвідчених колег-директорів паралельних середніх навчальних закладів [6, с. 43].

Інша категорія програм пропонується в Данії, Норвегії, Швеції та Нідерландах. Такі програми безпосередньо не надають підготовки з кваліфікації директора, але можуть запропонувати різноманітні посадові можливості під час прийому на роботу.

Так, у **Німеччині** (зокрема, в землі Баден-Вюртемберг) для новопризначених директорів організовують поетапні тритижневі курси підвищення професійної кваліфікації: перший тиждень – вступний і проводиться на літніх канікулах; протягом другого тижня навчання, який організовано у жовтні/листопаді, стажери ознайомлюються з основами управління та оцінювання і одночасно засвоюють знання на практиці; протягом третього етапу навчання, який проводиться у перші два роки роботи нового директора і у зручний для нього час, стажери вивчають, як працювати з персоналом, управляти якістю та налагоджувати роботу в команді [6, с. 51].

Нідерланди не мають практики проведення програм стажування для новопризначених директорів шкіл. Ти не менш, шкільні ради пропонують кошти на такі цілі [6, с. 53].

Новопризначені директори шкіл у **Швеції** зобов'язані брати участь у Національній програмі підготовки шкільних керівних кадрів (*Rektorsprogrammet*), яку організовує шведська Національна освітня агенція за дорученням уряду. Навчання забезпечується шістьма вищими навчальними закладами, які агенція відбирає на тендерній основі.

Програма стажування передбачає трьох-чотирьохрічне навчання, включає в себе три модулі по 10 кредитів кожен та охоплює такі галузі знань: 1) шкільне законодавство та адміністрування; 2) проблемно-цільовий менеджмент і 3) шкільне лідерство. Щороку за звітами вищих навчальних закладів Шведське національне освітнє агентство оцінює відповідність програм стажування до національних стандартів за такими основними напрямками: 1) зміст навчальних програм; 2) форми навчання; 3) результати навчання; 4) підтримання контактів з організаціями; 5) навчальні платформи; 6) якість роботи тренерів; 7) показники якості; 8) професійні кваліфікації працівників [13, с. 26].

Програми стажування директорів шкіл у **Фінляндії** реалізуються на базі університетів чи Національному центрі професійного розвитку працівників освіти – *Educode Oy*. Університетські програми стажування спрямовані на вироблення вмінь практичного характеру для застосування загальної теорії управління, тоді як навчальні програми освітнього центру, що діють у різних частинах країни, спрямовані на розв'язання повсякденних проблем, з якими стикається директор під час управління автономною школою. Зміст навчальних програм постійно змінюється відповідно до потреб школи у підвищенні її автономії та збільшенні обов'язків її директора.

Головними галузями знань, які включені до програм стажування новопризначених директорів фінських шкіл, є: 1) адміністрування і фінансування шкільної організації; 2) розроблення навчальних планів для зміни змісту освіти з подальшим впливом на результати навчання учнів; 3) управління персоналом і лідерство; 4) стратегічне планування [13, с. 27].

Новопризначені керівники шкіл у **Норвегії** проходять стажування подібно до фінських програм, проте заняття тут тривають дещо довше – 18 місяців (30 навчальних кредитів). Відмінністю є й те, що разом з директорами-стажерами участь у Національній програмі для керівників шкіл (*rektorutdanning*) можуть брати вчителі, які мають перспективу стати директором [13, с. 27].

На третьому етапі розглянемо особливості реалізації програм кар'єрного розвитку директорів шкіл в окремих країнах Західної Європи. Найчастіше такі програми

фінансуються з державного бюджету. Для директорів шкіл, які самостійно вирішили підвищити свій кваліфікаційний рівень, держава надає можливість отримати персональну стипендію на період навчання.

Як показують дослідження ОЕСД, більшість програм підвищення кваліфікації є короткостроковими. Участь у довгостроковій підготовці є швидше винятком, ніж закономірністю і залежить від органів самоврядування школи та бажань і можливостей самого директора [4].

Навчання за програмами підвищення кваліфікації в країнах Західної Європи відбувається на базі університетів, державних інститутів підвищення кваліфікації директорів шкіл, таких як Вища школа національної освіти (*Ecole Supérieure de l'Education Nationale*) у Франції та інших державних навчальних установ. У багатьох країнах розробленням програм з підвищення кваліфікації директорів шкіл займаються недержавні університети чи навчальні центри, спеціально створені для здійснення професійного розвитку працівників освіти. Значну підтримку у створенні та впровадженні програм підвищення кваліфікації надають організації та асоціації керівників шкіл, як-от: Європейська Асоціація Директорів шкіл (*European School Heads Association – ESHA*).

Підвищення кваліфікації є обов'язковим у **Шотландії, Фінляндії, Данії**. У Скандинавських країнах директори шкіл мають право самостійно обирати форму та тривалість участі у програмах підвищення кваліфікації, тоді як в інших країнах відповідальність за визначення необхідності участі директора школи у програмі підвищення кваліфікації покладається на організації-засновники школи.

У **Великій Британії** (зокрема, в Шотландії) навчання, спрямоване на підвищення кваліфікації директорів шкіл, охоплює предмети з різних галузей знань. Серед тематики занять, яка затверджується місцевими відділеннями освіти, можна відзначити такі: захист прав дітей, професійний розвиток, робота з кадрами і підбір персоналу, дистрибутивне лідерство, обов'язки директора школи в забезпеченні здоров'я і безпеки спільноти, недоліки і справедливості у керівництві, коучинг тощо.

У **Шотландії** досить дієвою є практика ротації шкільних лідерів, коли директора школи, що має високі показники досягнень учнів, призначають на аналогічну посаду в іншому місті з метою поширення передового досвіду. Директор в такому випадку розвивається як лідер через вдосконалення вмінь керувати різними типами шкіл [13, с. 29].

В основу реформування програми підвищення кваліфікації для директорів шкіл у **Норвегії** закладено компетентності, які були визначені в «когнітивній карті» Р. Куїна (*Robert E. Quinn*) у 1996 році. Згідно з цією моделлю, директор виконує функції лідера як у внутрішньому, так і зовнішньому середовищі шкільної організації, створює порядок і стабільність, виступає ініціатором змін та вміє до них адаптуватися. Директор-лідер повинен оволодіти різними компетентностями та спробувати себе в різних ролях для того, щоб оптимально забезпечувати місію школи [5, с. 46].

У програмі підвищення кваліфікації визначено, що норвезький директор-лідер повинен вільно відчувати себе у таких керівних ролях і володіти відповідними компетентностями:

- 1) ментор (*mentor*): взаємодія, участь і відкритість;
- 2) посередник (*facilitator*): побудова команди, колегіальне прийняття рішень, забезпечення виконання обов'язків і врегулювання конфліктів;
- 3) куратор (*monitor*): моніторинг і документування виконання обов'язків кожним індивідом, колективом та організацією загалом;
- 4) координатор (*co-ordinator*): організація навчання та управління проектами;
- 5) керівник (*director*): бачення, постановка цілей, втілення планів, визначення та делегування повноважень;
- 6) постановник (*producer*): зміцнення дієвості та ефективності; управління часом, навантаженням і ресурсами;
- 7) брокер (*broker*): збільшення ресурсів і впливу, представлення нових ідей і партнерів;
- 8) новатор (*innovator*): креативність та готовності до змін, агент змін [12, с. 38].

Восени 2011 року у **Швеції** була запущена нова чотирьохрічна програма підвищення кваліфікації «Стимул для директорів шкіл» (*Rektorslyftet*), яка пропонує навчання для всіх директорів шкіл країн за винятком новопризначених (вони залучені до інших програм, спеціально розроблених відповідно до рівня їх досвіду). Програма організована Шведською національною агенцією з питань освіти за дорученням уряду. Участь у програмі є добровільною і безкоштовною та забезпечує одночасно місця для 40% директорів шкіл усієї країни. Обсяг програми становить 7,5 кредита.

Освітнє законодавство чи колективні договори у **Фінляндії** не визначають директорам шкіл зобов'язань щодо підвищення кваліфікації. Обов'язкові навчальні курси практичної підготовки керівників призначають муніципальні відділи кадрів. Тривалість навчання коливається від 5 до 10 днів на рік залежно від досвіду директора та муніципалітету. Тематика занять пов'язана з розвитком муніципальної системи управління, фінансовим чи кадровим менеджментом і новими технологічними рішеннями (ІТ-рішення для фінансового і кадрового менеджменту тощо). Зовсім мінімальним є обсяг предметів, що стосуються зміцнення компетентностей директора школи як лідера навчально-виховної роботи.

Для розвитку професійної компетентності педагогічних кадрів Міністерство освіти і культури Фінляндії розробило національну програму безперервної освіти «*Osaava*». Основною цільовою групою програми Консультативна рада з питань професійного розвитку працівників освіти визначила керівників муніципальних відділів освіти і директорів шкіл, а також потенційних директорів шкіл, які мають задатки лідера. Навчання за програмою організоване через мережу регіонального співробітництва та передбачає оцінку й розвиток компетентностей кожного директора у різних галузях управління школою.

Узагальнимо усі програми професійного розвитку директорів шкіл у країнах Західної Європи на різних етапах формування кар'єри лідера (див. табл. 1). Нерівномірність забезпечення пропонованих державами програм вказує на необхідність реформування систем освіти європейських країн задля створення умов безперервного професійного розвитку (CPD – *continuous professional development*) педагогічних лідерів на основі принципів навчання упродовж життя [1]. Такі висновки були зроблені міністрами освіти країн Європейського Союзу про виконання Програми - 2010 щодо підвищення кваліфікації вчителів та шкільних лідерів. Представники Ради Європи схвалили необхідність та запланували на наступні десять років (Програма 2020) створення обов'язкових програм попередньої підготовки, стажування та підвищення кваліфікації як норми професійного розвитку директорів шкіл.

Таблиця 1

Навчальні програми професійного розвитку для директорів шкіл в країнах Західної Європи (джерело [6]).

Професійна підготовка	○	●		○	○		○	●		●		○		
Стажування	□	□		□		□				□	■	■	□	
Підвищення кваліфікації		▲	▲				▲		▲	▲	▲		▲	▲
	Австрія	Англія	Бельгія (Фл)	Данія	Нідерланди	Німеччина	Норвегія	Люксембург	Ліхтенштейн	Фінляндія	Франція	Швеція	Шотландія	Швейцарія

Обов'язкові програми: ● ■ ▲ Програми на вибір: ○ □ Δ

Висновки. За умов посилення процесів децентралізації освіти та надання школам більшої автономії в прийнятті управлінських рішень перед очільниками шкіл країн Західної Європи постало завдання оновлення компетентностей, необхідних для управління автономним навчальним закладом. Виникла потреба у заміні директора-менеджера на директора-лідера, який здатний повести колектив школи новим шляхом розвитку.

Спільною тенденцією професійного розвитку директорів шкіл в країнах Західної Європи стало оновлення посадових кваліфікаційних вимог та підвищення ефективності виконання посадових обов'язків. З цією метою уряд кожної з розглядуваних нами країн розробляє національні стандарти кваліфікації, в межах яких педагогічні лідери повинні покращувати свою професійну діяльність. Стандарти встановлюють рівень та обсяг знань, умінь, здібностей, а також коло професійних компетентностей та особистісних якостей педагогічного лідера на кожному з етапів професійного розвитку: 1) підготовчий – педагогічна освіта; 2) початковий – стажування (випробувальний термін); 3) основний – професійний розвиток.

Українська система післядипломної освіти, на жаль, не має аналогічних стандартів та програм професійного розвитку педагогічних лідерів закладів шкільної освіти, тому для впровадження змін важливо створити наукове підґрунтя, основою якого мають стати порівняльно-педагогічні дослідження перевірених позитивних зарубіжних здобутків.

Література

1. Council conclusions on the professional development of teachers and school leaders [Electronic resource] / Council of the European Union, 2009. – URL : <http://register.consilium.europa.eu/pdf/en/09/st15/st15098.en09.pdf>
2. Education and Training 2010: The success of the Lisbon Strategy hinges on urgent reforms, 3 March 2004 (Council doc. 6905/04 EDUC 43 Official Journal of the European Union) [Electronic resource]. – URL: <http://eur-lex.europa.eu/Lex>
3. Green Paper on the European Dimension of Education Commission of the European Communities [COM (93) 457 final] ; 29 September 1993. [Електронний ресурс]. – URL : <http://ec.europa.eu/green-papers/pdf/education.pdf>
4. Harris A. Effective Leadership for school improvement / Alma Harris. – Routledge, 2003. – 201 p.
5. Improving School Leadership: Case Studies on System Leadership / Beatriz Pont, Deborah Nusche, David Hopkins. – OECD: Paris, 2008. – Vol. 2. – 276 p.
6. Improving School Leadership: The Toolkit. – OECD (2008) [Electronic resource]. – URL: <http://www.oecd.org/edu/school/44339174.pdf>
7. Key Data on Teachers and School Leaders in Europe, 2013 [Electronic resource]. – URL : http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/key_data_series.pdf
8. Modernising Education and Training: A Vital Contribution to Prosperity and Social Cohesion in Europe (2006/C 79/01) [Electronic resource]. – URL : http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/general_framework/c11091_en.htm
9. National College of School Leadership. Effectively managing headteacher performance : January 2014. – [Electronic resource]. – URL : https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/307363/HTPM.pdf
10. Preamble to the Constitution of 27 October 1946 [Electronic resource]. – URL: <http://legislationline.org/download/action/download/id/1601/file/6b1891a9a33272f1c7f8a8d0142e.htm/prview>
11. School Atonomy in Europe: Policies and Measures. – Brussels: European Commission, 2007 [Electronic resource]. – URL: http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/090EN.pdf
12. School Leadership in Europe: issues, challenges and opportunities // ETUCE School Leadership Survey Report ; The Trade Union Committee for Education. – Brussels 2012. – 70 p.
13. Taipale A. International survey on educational leadership. A survey on school leader's work and continuing education. [Electronic resource] / A. Taipale. – URL : http://www.opf.fi/english/publications/2012/international_survey

У статті визначено процес децентралізації освіти як передумову оновлення вимог до директорів автономних закладів освіти. Охарактеризовано національні стандарти кваліфікації для директорів шкіл та проаналізовано програми професійного розвитку педагогічних лідерів у країнах Західної Європи через етапи педагогічної освіти, етап стажування та етап підвищення кваліфікації. Окреслено перспективи застосування зарубіжного досвіду в Україні.

Ключові слова: педагогічний лідер, національний стандарт кваліфікації, професійний розвиток, автономія, директор школи, компетентності.

Ковальчук Е.С. Профессиональное развитие педагогических лидеров в условиях автономии школ: опыт стран Западной Европы.

В статье выделен процесс децентрализации образования как предпосылка обновления требований к директорам автономных учебных заведений. Охарактеризованы национальные стандарты квалификации для директоров школ и проанализированы программы профессионального развития педагогических лидеров в странах Западной Европы через этапы педагогического образования, этап стажировки и этап повышения квалификации. Определены перспективы применения зарубежного опыта в Украине.

Ключевые слова: педагогический лидер, национальный стандарт квалификации, профессиональное развитие, автономия, директор школы, компетентности.

Kovalchuk O. S. Professional development for educational leaders autonomous schools: experience of Western European countries.

Global decentralization set tremendous challenges for school heads, especially their ability of meeting service requirements to lead autonomous schools. Governments of Western European countries have collaborated National standards for school heads and professional development programs for educational leaders to correspond the demands of the global world. The school head professional development programs on stages of pre- and in- service development are being analysed. Furthermore, the author offers the number of competences required at every stage of professional development. The findings can contribute to use of foreign experience in Ukraine.

Key words: pedagogical leader, national standard training, professional development, autonomy, School Head, competences

УДК 377.1

Лей С.

ІНТЕГРАЦІЯ СФЕРИ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ І НАВЧАННЯ В ЄВРОПЕЙСЬКОМУ ПРОСТОРІ У СВІТЛІ СТРАТЕГІЇ ЄС «ЄВРОПА 2020»

Постановка проблеми. Дослідження та вивчення процесів інтеграції сфери професійної освіти і навчання в європейському просторі у світлі Стратегії ЄС «Європа 2020» є цінним джерелом здійснення модернізації сфери професійно-технічної освіти в Україні в контексті європейської інтеграції. Курс України на євроінтеграцію зумовлює соціальний запит на розбудову нової системи підготовки професійних кадрів – висококваліфікованих, мобільних, відповідальних. На це спрямовуються державні дії щодо розбудови сучасної нормативно-правової бази у сфері освіти, а саме: Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012–2021 рр., Державна цільова програма розвитку професійно-технічної освіти на 2011–2015 рр., новий Закон України «Про вищу освіту» (2014 р.), Закон України «Про освіту» (2015 р.), Закон України «Про професійний розвиток працівників» (2012), Проект Закону України «Про професійну освіту», Постанова Кабінету Міністрів України від 15 травня 2013 р. № 340 «Про порядок підтвердження результатів неформального професійного навчання осіб за робітничими професіями» тощо. Така сукупність зовнішніх та внутрішніх чинників соціально-економічного розвитку України в умовах глобалізації, стрімкого науково-технологічного прогресу та техніко-технологічних змін в різних галу-

зях народного господарства зумовлює дослідження досвіду становлення системи підготовки професійних кадрів у країнах Євросоюзу.

Останні дослідження та публікації. Аналіз наукової літератури показує, що палітра доробків вітчизняних науковців, які працюють над різними аспектами професійної освіти і навчання в зарубіжжі, досить різнопланова. Її характеризують дослідження Н. Абашкіної, Н. Авшенюк, Н. Бідюк, Т. Десятова, Л. Локшиної, Л. Лук'янової, Н. Ничкало, О. Огієнко, Н. Пазюра, Л. Пуховської, О. Щербак та ін. Праці провідних європейських вчених відображають проблеми розвитку професійно-кваліфікаційних систем, стандартизації, реформування сфери професійної освіти і навчання в країнах Європейського Союзу, а саме: С. Алле, Р. Аліксандр, П. Бродфуд, Е. Вольф, М. Ерот, М. Коулз, Б. Мансфілд, М. Маурер, Д. Раффі, Х. Рольф, М. Томлінсон, Х. Шмідт, М. Янг та ін.

Метою даної статті є аналіз послідовного курсу Європейського Союзу на зміцнення європейського співробітництва у сфері професійної освіти і навчання та відповідних політик в країнах ЄС, розкриття ініціатив та інструментів європейської освітньої інтеграції у світлі Стратегії ЄС «Європа 2020».

Україна переживає нелегкі часи і знаходиться у стані постійних змін і реформ у всіх сферах суспільного, політичного та економічного життя країни. Вибравши європейський вектор напряму розвитку держави, потрібно враховувати тенденції ЄС, котрі на даний час спрямовані на реалізацію спільних кроків у досягненні мети. Такою метою є вихід сильніших країн ЄС із кризи та перетворення ЄС на розумну, стійку і всеохоплюючу економіку з високим рівнем зайнятості, продуктивності та соціальної згуртованості, що й визначено Стратегією ЄС «Європа 2020». Однозначно в ній також визначено основний пріоритет розвитку соціальної ринкової економіки Європи ХХІ-ого ст. у зростанні, яке, як і економіка, має бути розумним, сталим і всеохоплюючим. Зайнятість населення, розвиток науково-дослідної діяльності, кліматичні зміни та енергетика, освіта й подолання бідності є ключовими цілями для ЄС на сучасному етапі розвитку. Зауважимо, що дані цілі є вимірюваними і мають чітко визначені показники досягнень [2].

У Стратегії неодноразово наголошено, що лише за умови спільного одночасного руху країни-учасники ЄС зможуть досягнути запланованих результатів. Для забезпечення одночасового руху, проведення необхідних заходів, розроблення і впровадження відповідних механізмів та інструментів Стратегія передбачила трьохрівневий вимір розвитку подій: загальноєвропейський (визначений та описаний у Стратегії), національний (інструкції, програми, рекомендації тощо) і міжнародний (підтримка сусідніх держав та країн-кандидатів у проведенні реформ з метою наближення їх до спільного розуміння і бачення пріоритетів сьогодення та побудова стратегічних відносин з країнами, що розвиваються). Для забезпечення всеосяжності й результативності заходів у всіх трьох вимірах Європейська Комісія висуває сім провідних ініціатив, а саме: «Інноваційний Союз», «Молодь у русі», «Програма в області цифрових технологій для Європи», «Європа з ефективним використанням ресурсів», «Промислова політика в епоху глобалізації», «Програма для нових умінь та робочих місць» та «Європейська платформа проти бідності». Отже, проаналізувавши зміст ініціатив, виявляємо, що три з семи ініціатив направлені на розвиток сфер освіти і навчання (шляхом підвищення ефективності системи освіти, розвитку навичок впродовж життя, забезпечення мобільності трудових ресурсів, модернізації ринків праці тощо), досліджень та інновацій (перетворення інноваційних ідей на продукти і послуги).

Увагу також привертає визначення поняття «розумне зростання», що означає посилення ролі знань та інновацій як ключових факторів для майбутнього зростання, вимагаючи: підвищення якості освіти, покращення результатів дослідницької роботи, заохочення передачі знань та інновацій в рамках ЄС (максимальне використання ІКТ), забезпечення перетворення інноваційних ідей у нові продукти та послуги (зростання та створення якісних робочих місць, вирішення європейських і світових соціальних проблем), розвиток навичок підприємницької діяльності в населення, залучення фінансових ресурсів та зосередження уваги на потребах клієнтів і ринкових можливостях.

Отже, наразі сфери професійної освіти і навчання, досліджень та інновацій мають високу пріоритетність у розвитку та розбудові політики ЄС, на відміну від початкових етапів об'єднання європейських країн та створення Європейського Союзу. Тоді перше місце у сфері політики посідали питання економічної інтеграції. Так, стаття 128 Угоди ЄС від 1957 року передбачала досить обмежений вплив на національні «лінії поведінки» країн у сфері освіти [18, с. 25-27], та вже в 1963 році Рада Європи прийняла перше рішення у визначенні основ упровадження спільної політики в сфері професійного навчання [5]. Наступним кроком було погодження першої програми дій, спрямованої на поліпшення можливостей у сфері освіти і навчання для громадян країн-членів ЄС та країн, що не входять до його складу [5]. Метою Програми було покращення співпраці та процесів координації між різними національними системами освіти. Основними пунктами визначено базові спільні курси політики у сфері освіти, які були чинними аж до підписання Маастрихтської Угоди (англ. *Maastricht Treaty*) [18, с. 22, 144], де сфера освіти визначена провідною. Так, в 1991 році було затверджено меморандуми у сфері вищої/університетської, професійної освіти й дистанційного навчання [18, с. 158]. Отже, лише в 1992 році Угода закріпила освітню політику статтями 149 та 150 Угоди Європейського Союзу, заклавши таким чином офіційну, легальну основу в сферах загальної та професійної освіти [12]. Водночас були розширені й права Європейського парламенту щодо прийняття рішень, що встановило норми процесу прийняття спільних рішень у сфері освіти і навчання. Вже в 1995 році Європейська Комісія (англ. *European Commission*, далі аббр. ЄК від англ. аббр. ЕС) узагальнила принципи освіти дорослих у Білій книзі «Підготовка та навчання: в напрямку до суспільства, що навчається» [18, с. 157, 160-162] та оголосила 1996 рік Роком освіти впродовж життя, сприяючи офіційному визнанню Європейської освітньої політики (далі ЄОП).

Із започаткування Лісабонського процесу (англ. *Lisbon Process*) ЄОП набула визначної важливості [18, с. 28-33]. Метою Лісабонської Стратегії (англ. *Lisbon-Strategy*), затвердженої президентами країн-членів ЄС в 2000 році, було визначено розвиток ЄС як конкурентоспроможної, динамічної, заснованої на знаннях світової економіки, спроможної до постійного економічного зросту з більшою кількістю кращих професій та вищим рівнем соціальної цілісності. Втілення в життя такої мети було заплановано до 2010 року, а способи і шляхи досягнення її цілей в освіті детально викладені у звіті від 2001 року «Чіткі майбутні цілі систем освіти і навчання». У 2002 році Міністерства освіти країн-членів ЄС та ЄК погодили Робочу програму на 10 років, впровадження якої мало відбуватися за допомогою інструмента «Відкритий метод координації» (англ. *Open method of coordination*, далі аббр. ВМК від англ. аббр. ОМС).

ВМК став новою рамкою співпраці між країнами ЄС, особливо з питань, що виходять за межі компетенцій Європейського законодавства, де національні нормативно-правові документи могли бути співвіднесені з певними спільними цілями. Завдяки такому внутрішньоурядовому методу [18, с. 54] країни-члени ЄС оцінювали одна одну (в умовах взаємного тиску,) так як роль ЄК є досить обмеженою щодо питань моніторингу і в основному базується на: спільному визначенні та означенні цілей (затверджується Радою); спільному визначенні інструментів вимірювання (статистика, індикатори, інструкції); порівняльному аналізі окремих показників, зокрема втілення та обмін кращими практиками (моніторинг проводить ЄК).

*Основним інструментом ВМК було залучення прийомів так званого «м'якого закону», котрі поєднують країни ЄС на різних рівнях, проте ніколи не набувають форми директив, розпорядчих документів або ж рішень. Водночас у контексті Лісабонської стратегії через ВМК від країн ЄС вимагається розробляти національні плани реформ та направляти їх у Комісію, хоча це й було виключено статтею 149 абзац 4 про працевлаштування населення груп ризику (англ. *Employment of vulnerable groups*, оф. аббр. EVG), через який ЄС гармонізує офіційні розпорядчі документи у сфері освіти.*

Таким чином, були впроваджені перші кроки у сприянні співпраці країн та обміну кращими практиками для підсилення і розвитку національних політик, тобто досягнення офіційної адаптації через ВМК шляхом взаємного проникнення національних систем.

У процесі впровадження відкритого методу координації було запроваджено й систему знань навчання впродовж життя для створення можливостей для обміну позитивними практиками та сприяння реалізації заходів взаємовпливу у секторі освіти і навчання (модернізація вищої освіти, вчителювання та тренерство в ПОН, доступ і соціальне залучення до системи навчання впродовж життя, ІКТ, визнання результатів навчання, навчання дорослих, професійної орієнтації) [3; 15; 16]. Вже на період 2009–2011 рр. були визначені цілі у сфері стратегій навчання впродовж життя та Європейській рамці кваліфікацій: *«...Завершити процес упровадження стратегій навчання впродовж життя, надаючи особливу увагу оцінюванню неформального та інформального навчання й наставництва..., пов'язати всі національні системи кваліфікацій в ЄРК до 2010 року та підтримати використання підходу ґрунтованого на результатах навчання для процедур розроблення стандартів і кваліфікацій, перенесення/зарахування кредитів, затвердження освітніх програм та програм забезпечення якості..., підвищувати модернізацію програми дій для вищої освіти (включаючи освітні програми) та рамки забезпечення якості для ПОН, розвивати якість надання освітніх послуг, включаючи питання штатної комплектації в секторі навчання дорослих»* [18].

Сценарій реалізації Лісабонської стратегії мав такий перебіг і послідовність подій: прийняття плану дій щодо розвитку мобільності й умінь (Ніцца, грудень 2000 р.) та Рекомендацій Європейського парламенту і Ради (червень 2001 р.); затвердження Доповіді «Конкретні завдання для систем професійної освіти і навчання майбутнього» (березень 2001 р.) та проведення Конференції в м. Брюгге (жовтень 2001 р.), спрямованої на ініціацію процесу співробітництва у сфері професійної освіти і підготовки тощо. Надалі ці ініціативи набули конкретної форми в Копенгагенській Декларації – стартовому документі, що започаткував так званий «Копенгагенський процес» у листопаді 2002 році [1, с. 33].

Лісабонську Стратегію переглянули в 2005 році, і в результаті значення освіти і навчання для майбутнього було вже чітко означене та закріплене. У березні 2005 року Європейська Рада продовжує підкреслювати важливість розвитку людського капіталу як головного надбання Європи та закликає до впровадження навчання впродовж життя як обов'язкового досягнення Лісабонських цілей [18, с. 206-208].

12 травня 2009 року Рада ЄС прийняла нову Стратегічну рамку європейської співпраці у сфері освіти і навчання (англ. *Strategic framework for European co-operation in education and training*) до 2020 року [4].

Головною метою Стратегічної рамки є підтримка систем професійної освіти і навчання країн ЄС для забезпечення особистісної, соціальної, професійної самореалізації усіх громадян; сталого процвітання економіки та зайнятості населення з одночасним становленням демократичних цінностей, соціальної єдності, активної соціальної відповідальності та міжкультурного діалогу. Рамка заснована на ключових пріоритетах, а саме: реалізація на практиці навчання впродовж життя та мобільності; покращення якості та ефективності освіти і навчання; підвищення рівності і справедливості, соціальної єдності та активної громадянської відповідальності; покращення/підвищення креативності та інновацій, включаючи учнівство.

Далі Рада ЄС встановила п'ять цільових орієнтирів, які використовуються для вимірювання прогресу в системах освіти навчання на рівні ЄС до 2010 року, а саме:

- 1. середній рівень осіб, які завчасно покидають школу, має бути не вищим 10%;*
- 2. загальна кількість випускників з математики, наук та технологій має бути підвищена щонайменше на 15%, в той час, як гендерний дисбаланс з цих предметів має бути знижений;*
- 3. 85% осіб, які досягли 22 років, повинні мати вищу (повну) середню освіту;*
- 4. частка 15-річних осіб з низькими навичками читання має бути знижена щонайменше на 20%;*
- 5. середня зайнятість дорослого населення у системі навчання впродовж життя має бути підвищена щонайменше на 12,5% [4].*

Особливе значення для Європейської політики у сфері освіти має і Болонська Декларація [17] (англ. *Bologna Declaration*), підписана в 1999 році Міністерствами освіти 29 єв-

ропейських країн, які включають 45 регіонів водночас. Декларація була націлена на встановлення Європейського університетського простору до 2010 року та покращення світової конкурентоспроможності Європи як «місця для освіти». Розвиток системи всеохоплюючих та порівнюваних сертифікатів через введення дворівневих дипломів університетів (бакалавр/магістр) та Європейської системи кредитів (ЄСК-модель), пріоритетність розвитку мобільності та європейської співпраці були закладені в основу Декларації.

Система професійної освіти і навчання враховує і підходи Відкритого європейського простору до навчання впродовж життя. Ті ж основні лінії процесу розширеної європейської співпраці були визначені в Копенгагенській декларації у листопаді 2002 року [6] та закладені в її мету, а саме: вдосконалення прозорості кваліфікацій та компетенцій європейських працівників/кваліфікованих робітників разом з одночасним забезпеченням добровільних мінімальних стандартів якості у професійній освіті і навчанні тощо. Водночас були призначені й Комісійонери у сфері освіти, культури й молоді та багатомовності (мультилінгвізму) [19].

У процесі розвитку європейської політики в сфері освіти були створені й інституції та запроваджені ініціативи і програми на підтримку процесів досягнення цілей ЄС, а саме:

Європейський центр розвитку професійної освіти (англ. *European center for the development of vocational training* оф. аббр. Cedefop / 1975р., Салоніки/Греція) [18, с. 94]. Завдання Центру полягає у зборі інформації, обробці й аналізі систем професійної освіти та споріднених політик, досліджень і практик. По суті Центр розвиває ідею навчання впродовж життя в країнах ЄС [9].

Мережа Еввідіка [13] (англ. *Eurydice*, від грец. *Ερῦδικη*, *Eurydikē* /1980р.) – інформаційна мережа для збору, аналізу та розповсюдження інформації й публікацій, пов'язаних з освітніми системами. Національні інформаційні агенції збирають інформацію, беруть участь в її аналізі та забезпечують розподіл результатів у мережі для цільових груп на національному рівні [18, с. 79-80].

Європейська освітня фундація (англ. *European Training Foundation*, оф. аббр. ETF/1990р., Турин/Італія) [11] – робить внесок у розвиток систем освіти і навчання країн-партнерів ЄС. Місією фундації є допомога країнам на етапі переходу та розвитку, укріплення їхнього потенціалу людських ресурсів через реформи у системах освіти, навчання та ринку праці в контексті зовнішньої політики ЄС [18, с. 127-129].

Виконавча агенція з питань культури, освіти та аудіовізуалізації (англ. *Education, Audiovisual and Culture Executive Agency*, оф. аббр. EACEA) була заснована в 2005 році з метою виконання програм та діяльності у сферах загальної та професійної освіти, активного громадянства, молоді, аудіовізуальних засобів і культури [7]. Агенція несе відповідальність за більшість аспектів управління програмами, наприклад, формулювання закликів до співробітництва, відбір проектів, підписання проектних контрактів, управління фінансами, контроль проектів (проміжна, підсумкова звітність), спілкування/комунікація з організаціями, які фінансує, та здійснення контролю на місцях.

Європейська агенція з питань спеціальних потреб та інклюзивної освіти (англ. *European Agency for Special Needs and Inclusive Education*) є незалежною та самоуправлінською організацією, була започаткованою в 1996 році. Її Секретаріат розташований в м. Оденс (Данія) та в європейському контактному офісі в м. Брюсселі (Бельгія) [8]. Агенція має підтримку Міністерств освіти країн ЄС як платформи співпраці з питань особливих потреб у сфері освіти. Її також підтримують Європейські інституції (Комісія й Парламент) як одну із шести активних організацій у сфері освіти і навчання в рамках програми Жан-Моне (англ. *Jean Monnet Programme* [18, с. 134-135]).

Європейська мережа шкіл (*European Schoolnet* оф. аббр. EUN/1997р., Брюссель (Бельгія) – неприбутковий консорціум 28 міністерств освіти в Європі [10]. Мережа провадить більшість порталів європейської освіти для викладання, навчання та співпраці й прокладає шлях до реалізації змін у шкільній освіті й навчанні через використання нових технологій. Досягнення цілей здійснюється через проекти, конкуренцію, діяльність/заходи,

комунікацію та обмін інформацією на рівнях шкільної освіти використанням інноваційних технологій. Мережа знаходиться на перехресті національних та регіональних освітніх мереж, забезпечуючи синергію між об'єднаннями учителів, учнів, розробників, дослідників та осіб, що створюють закони. Робота мережі організована в трьох напрямках, пов'язуючи їх з основною ціллю підтримки ефективності використання ІКТ та європейського виміру в освіті: шкільна мережа і послуги; побудова знань й обмін політиками щодо ІКТ, обмін практиками, можливостями для взаємодії та змістом.

Для сфери професійної освіти і навчання в Європі надзвичайно визначним став і 2010 р., адже 9 липня 2010 р. Європейська Комісія прийняла документ «Нова рушійна сила європейської співпраці у сфері професійної освіти та навчання для підтримки стратегії «Європа 2020» (детальніша інформація – на початку статті), а 7 грудня 2010 р. в м. Брюгге було прийнято Комюніке, котре закликає до посилення співробітництва у сфері професійної освіти і навчання на 2011–2020 рр. [1, с. 34] для повноцінної реалізації стратегії «Європа 2020». В Комюніке наголошується, що саме сфера професійної освіти і навчання сприяє підтримці стабільного зростання, пропагуванні рівності й соціальній згуртованості та активній громадянській позиції. Наступним кроком стала трансформація програми ЄС з питань інтеграції людей з особливим потребами на ринку праці [18, с. 189] (така програма діяла в ЄС з 1995 року) у фінансовий інструмент створення Союзу Інновацій фінансування досліджень та інновацій, відомою вже й на українському просторі як програма ЄС «Горизонт –2020» (англ. *Horizon 2020*) [14] з фінансування досліджень та інновацій. Дана програма є передовою ініціативою на сучасному етапі реалізації Стратегії та спрямована на забезпечення глобальної конкурентоспроможності Європи. Зараз ми є свідками та учасниками залучення України до програми «Горизонт –2020», до якої наразі активно залучено й Україну, що є свідченням реалізації заявлених планів ЄС (програма «Європа 2020») на міжнародному рівні.

Висновок. Отже, послідовний курс ЄС на зміцнення європейського співробітництва у сфері професійної освіти і навчання отримав новий імпульс для розвитку – Стратегію ЄС «Європа 2020». Для розвитку і досягнення поставлених цілей ЄС визначив сім головних напрямів – фламандських ініціатив, які є пріоритетними, як для ЄС, так і для країн-членів. Свідченням реалізації Стратегії на міжнародному рівні є Стратегія «Україна 2020» – стратегія національної модернізації. Вона містить ряд важливих інноваційних моментів, як наприклад, націленість українського суспільства на поглиблення інтеграційних процесів, зокрема в сфері професійно-технічної освіти. Як зазначено в документі, запровадженням якісної професійної підготовки з робітничих професій має стати: забезпечення працевлаштування 98% випускників професійно-технічних навчальних закладів; повне задоволення попиту на робітничі професії; підвищення рівня якості підготовки спеціалістів та їх відповідності кваліфікаційним вимогам роботодавців.

Література

1. Пуховська Л. П. Професійні стандарти і кваліфікації в країнах з високорозвинутою економікою / Л. П. Пуховська, А. О. Ворначев, С. В. Мельник, Ю. І. Кравець; за наук. ред. Л. П. Пуховської. – К.: «НВП Поліграфсервіс», 2014 р. – 176 с.
2. Повідомлення Комісії Європа 2020 Стратегія для розумного, сталого та всеохоплюючого зростання
https://www.google.ru/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=7&cad=rja&uact=8&ved=0CE0QFjAGahUKEwju457SjOfHAAhUDJh4KHYhXAAE&url=http%3A%2F%2Fold.minjust.gov.ua%2Ffile%2F31493&usg=AFQjCNEzFPMIDzuPc2r7tNK8_QPzlBkkzw
3. COREPER REPORT 8747/09 EDUC 64 SOC 249 COMPET 205 [Електронний ресурс]. – Режим доступу :
<http://register.consilium.europa.eu/doc/srv?l=EN&f=ST%208986%202009%20INIT>
4. Council Conclusions on a strategic framework for European cooperation in education and training («ЕТ 2020») community [Електронний ресурс]. – Режим доступу: :
http://www.consilium.europa.eu/uedocs/cms_data/docs/pressdata/en/educ/107622.pdf

5. Council Decision of 2 April 1963 laying down general principles for implementing a common vocational training policy [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:31963D0266:EN:HTML>
6. Declaration of the European Ministers of Vocational Education and Training, and the European Commission, convened in Copenhagen on 29 and 30 November 2002, on enhanced European cooperation in vocational education and training «The Copenhagen Declaration» [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://ec.europa.eu/education/policy/vocational-policy/doc/copenhagen-declaration_en.pdf
7. Education, Audiovisual and Culture Executive Agency [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://eacea.ec.europa.eu/>
8. The European Agency for Special Needs and Inclusive Education [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <https://www.european-agency.org/about-us/contact-us>
9. European center for the development of vocational training [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.cedefop.europa.eu/>
10. European Schoolnet [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.eun.org/>
11. European Training Foundation [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.etf.europa.eu/web.nsf/pages/home>
12. European Union Consolidated version of the Treaty on European Union and of the Treaty establishing the European community [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2006:321E:0001:0331:EN:PDF>
13. Eurydice [Електронний ресурс]. – Режим доступу : https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Main_Page
14. HORIZON 2020 The EU Framework Programme for Research and Innovation [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://ec.europa.eu/programmes/horizon2020/en/what-horizon-2020>
15. Recommendation of the European Parliament and of the other Council on the establishment of a European Credit System for Vocational Education and Training (ECVET) [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://register.consilium.europa.eu/doc/srv?l=EN&f=ST%203747%202008%20INIT>
16. RECOMMENDATION OF THE EUROPEAN PARLIAMENT AND OF THE COUNCIL on the establishment of a European Quality Assurance Reference Framework for Vocational Education and Training [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://register.consilium.europa.eu/doc/srv?l=EN&f=ST%203746%202008%20INIT>
17. The Bologna Declaration of 19 June 1999 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/documents/mdc/bologna_declaration1.pdf
18. The history of European cooperation in education and training Europe in the making – an example Luxembourg; Office for Official Publications of the European Communities 2006. – 330 p. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://biblioteka-krk.ibe.edu.pl/opac_css/doc_num.php?explnum_id=301
19. The members of the Barroso Commission (2010–2014) [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://ec.europa.eu/archives/commission_2004-2009/index_en.htm

У статті представлено послідовний курс Європейського Союзу на зміцнення європейського співробітництва у сфері професійної освіти і навчання. Виокремлено рушійні ініціативи та інструменти європейської освітньої інтеграції для реалізації мети та завдань ЄС в світлі Стратегії ЄС «Європа –2020». Проаналізовано відповідні документи та дії в країнах-членах ЄС. Приділена увага процесам модернізації сфери професійно-технічної освіти в Україні в контексті європейської інтеграції, Стратегії «Україна 2020», зокрема.

Ключові слова: Ключові слова: зміцнення, стратегія, інструменти та перспективи, європейська інтеграція, співпраця, професійна освіта і навчання

Леу С. А. Интеграция области профессионального образования и обучения в европейском пространстве в свете Стратегии ЕС «Европа 2020»

В статье представлен последовательный курс Европейского Союза к усилению европейского сотрудничества в сфере профессионального образования и обучения. Выделены движущие инициативы и инструменты европейской образовательной интеграции для реализации цели и задач ЕС в свете Стратегии ЕС «Европа 2020». Проанализированы соответствующие документы и действия в странах-членах ЕС. Определенное внимание уделено модернизации области профессионального образования и обучения в Украине в контексте европейской интеграции, а именно: Стратегии «Украина 2020» непосредственно.

Ключевые слова: укрепление, стратегия, инструменты и инициативы, европейская интеграция, сотрудничество, профессиональное образование и обучение.

Leu S. Integration of vocational education and training in the European context within the meaning of the EU Strategy «Europe 2020»

The step-by-step European Union course to make the European cooperation in the field of vocational education and training stronger is represented in the article. The powerful initiatives and tools of European educational integration to achieve the aim and tasks of EU within the meaning of the EU Strategy «Europe 2020» are outlined. The appropriate documents and activities in the EU member-countries are analysed. The attention is also paid to the modernization of VET field of Ukraine in the context of European integration, Strategy “Ukraine 2020” in particular.

Keywords: consolidation, strategy, tools and incentives, european integration, cooperation, vocational education and training.

Рецензент: Пуховська Л. П., доктор педагогічних наук, професор

УДК 372.8:378:811

Мельник О. В.

**ОСОБЛИВОСТІ ЗМІСТУ ТА ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАННЯ МАЙБУТНІХ
ВИКЛАДАЧІВ ЕКОНОМІЧНИХ ДИСЦИПЛІН ЗА СПЕЦІАЛЬНІСТЮ
«ЕКОНОМІЧНА ПЕДАГОГІКА» У ВНЗ НІМЕЧЧИНИ**

Постановка проблеми. Згідно концепції економічної освіти в Україні місія економічної освіти – розвиток і використання економічних знань для формування творчої особистості, підвищення якості життя українського народу і прогресивного розвитку суспільства. Метою розвитку системи економічної освіти є інтенсивне накопичення соціально-економічних знань і оптимізація їх використання як головного потенційно необмеженого ресурсу українського суспільства і його соціально орієнтованої економіки. Ціннісні орієнтири економічної освіти: розкриття творчого потенціалу особистості та її соціалізація; виховання самостійності наукового економічного мислення, формування економічного світогляду, впевненості у власних силах; розвиток здібностей до самореалізації, самоосвіти, саморозвитку особистості [9].

Реалізація цілей економічної освіти можлива лише за умови якісної професійної підготовки майбутніх викладачів економіки. В цьому контексті варто проаналізувати досвід зарубіжних країн, які мають певні досягнення і підтверджуючі результати своїх досягнень. Однією з країн, економіка якої вважається локомотивом Європейського Союзу і яка має значні здобутки в фаховій професійній підготовці педагогів, є Німеччина.

Аналіз останніх досліджень. Проблема підготовки педагога розглядається науковцями у різних аспектах, зокрема у контексті розробки структурної моделі фахових компетентностей викладача, визначення підходів до здійснення готовності застосування інноваційних методів навчання, обґрунтування єдності теоретичної та практичної складових у підготовці вчителя, гуманітарної спрямованості педагогічної професії (Н. Гузій, І. Зязюн, Л. Карпова, Л. Мітіна, Є. Пехота, С. Сисоєва, В. Сластьонін). У роботах вітчизняних науковців представлені результати досліджень щодо підготовки майбутніх викладачів економічних дисциплін у вищих навчальних закладах непедагогічного профілю (З. Дзвінчук, З. Гіптерс, О. Зарічанський, Л. Кизименко, В. Козаков, Ю. Кравченко, С. Пелипчук, Т. Поясок, З. Романець, С. Сисоєва, Н. Старовойтенко, В. Ткаченко, О. Уваркіна, В. Федорчук, М. Фоміна та ін.). На пострадянському просторі окремі аспекти західноєвропейської системи освіти вивчали Н. Абашкіна, А. Андрощук, С. Бобраков, Л. Зязюн, К. Корсак, В. Луговий, В. Майборода, О. Матвієнко, Н. Ничкало, О. Романовський, Л. Пуховська, А. Турчин.

Цілі. Реалізація мети економічної освіти здійснюється викладачами економічних дисциплін, тому предметом особливої уваги є професійна підготовка викладачів економічних дисциплін. Професійна підготовка складається з декільком елементів, клю-

човим з яких є здобуття фахової компетенції, яка реалізується через зміст, форми організації навчального процесу, методи навчання. Метою статті є аналіз навчального процесу у підготовці викладачів економічних дисциплін у вищих навчальних закладах Німеччини за фахом «Економічна педагогіка».

Виклад основного матеріалу. Педагогічна освіта для викладачів економічних дисциплін, як правило, здійснюється за спеціальністю «Педагогіка економічних дисциплін/ Економічна педагогіка» (*Wirtschaftspädagogik*). Вона поєднує знання педагогіки і психології з розумінням економічних явищ і процесів. Об'єктом економічної педагогіки є економічні та соціальні механізми, що впливають на функціонування людей в конкретній соціально-економічній системі. Актуальним стратегічним напрямом є необхідність формування загальної економічної культури на основі сформованого економічного мислення. На думку Г. Богомозова, термін «економічна педагогіка» – це калька з німецької мови, під якою ми розуміємо методичну підготовку викладачів-економістів і використання знань для більш широкого викладання економічних дисциплін [1, с. 17]. Навчання за спеціальністю «Економічна педагогіка», яке здійснюється в Німеччині, Швейцарії та Австрії, дозволяє випускникам проводити заняття в закладах загальної середньої та професійно-технічної освіти, а також підготовку і підвищення кваліфікації на підприємствах на основі сучасних стратегій навчання. При цьому університети повинні підготувати своїх студентів таким чином, щоб вони в своїй професійній діяльності були здатні до швидкої адаптації, до нових соціально-економічних вимог, наприклад, в області економіки, технологій, захисту навколишнього середовища, зростаючої інтернаціоналізації та нових форм менеджменту знань.

Підготовка за спеціальністю «Економічна педагогіка» дає кваліфікацію в наступних професійних областях: викладацька діяльність в професійних школах і вищій школі, підготовка і підвищення кваліфікації на підприємствах, управління персоналом на підприємствах, підготовка і підвищення кваліфікації в державних органах, підвищення кваліфікації дорослих.

Метою освітньої програми «Економічна педагогіка» є ознайомлення студентів з основами теорії соціальних механізмів розвитку економіки, формування уявлення про розвиток економіки як соціального процесу. Основні завдання, які досягаються в процесі навчання за цим фахом, є такі: по-перше, соціально-особистісний розвиток, тобто формування ціннісних установок, якостей, розкриття особистих ресурсів, виявлення потреб і мотивів, які визначають майбутній особистісний розвиток; по-друге, це поведінкові і ціннісно-сміслові аспекти професійної кар'єри людини, які детермінують способи заробітку і його розподілу; по-третє, громадянське становлення людини, тобто становлення як громадянина демократичної держави, який може і повинен виражати свою думку та впливати на рішення багатьох питань суспільства, включаючи економічні.

Педагогіка економічних дисциплін, як правило, розділяється на економіку організації виробництва (*Betriebswirtschaftslehre*) та політекономію (*Volkswirtschaftslehre*). Економіка організації виробництва фокусується на економічних взаємозв'язках та закономірностях окремого підприємства, а також надає знання про його процеси і структури. Політекономія розглядає основоположні економічні взаємозв'язки та закономірності в суспільстві як на рівні одного окремого суспільства (мікроекономіка), так і на рівні держави та світу (макроекономіка). Навчання за цією спеціальністю надає знання та розуміння проблем і процесів діяльності на рівні як підприємств і організацій, так і рівні держав та міждержавних організацій. Крім того, метою навчального профілю «Економічна педагогіка» є не тільки здобуття ґрунтовних знань з економічних дисциплін, а також навчання студентів, як здобутті знання ефективно передати своїм майбутнім учням та студентам, враховуючи їхні вікові та індивідуальні особливості, а також існуючі освітні стандарти.

Освіту за цим фахом можна отримати в класичних і педагогічних університетах. Можливість навчатися за спеціальністю «Педагогіка економічних дисциплін/ Економічна

педагогіка» і здобути диплом бакалавра надають наступні університети: університет Ольденбурга імені Карла фон Осецького, Берлінський університет імені Гумбольдта (2 види спеціальності), університет Майна імені Йоганна Гутенберга, Саарландський університет, Лейпцігський університет, Мюнхенський Університет Людвіга-Максиміліана (2 види спеціальності), Кільський університет імені Крістіана Альбрехта, Університет Хоенхайм, університет Дуйсбург-Ессен, Франкфуртський університет імені Йоганна Гете, Геттінгенський університет, університет Касселя, університет Маннхайма, Ростоцький університет, Магдебурзький університет Отто фон Геріке, Leuphana University of Lüneburg, Єнський університет імені Фрідріха Шиллера (2 види спеціальності) [3]. Назва спеціальності варіюється, як правило, більшістю університетів, що готують викладачів економічних дисциплін для професійних шкіл Німеччини, називають цю спеціальність «*Wirtschaftspädagogik*» («Педагогіка економіки/ Економічна педагогіка»), однак є два університети – університет Ольденбурга імені Карла фон Осецького і Лейпцігський університет, в яких ціль і змістове наповнення спеціальності відповідає спеціальності «Педагогіка економіки», але в них ця спеціальність має іншу назву «Економічна освіта» («*Ökonomische Bildung*») або «Бізнес освіта та управлінська підготовка» («*Business Education and Management Training*»). Найстарішими університетом, який започаткував підготовку вчителів економіки для професійно-технічних закладів освіти, є Берлінський університет імені Гумбольда [4].

Мюнхенський Університет Людвіга-Максиміліана та Єнський університет імені Фрідріха Шиллера пропонують два види спеціальності «Економічна педагогіка 1» (з економічним нахилом) і «Педагогіка економіки 2» (з інтегрованим другим предметом викладання). Різниця полягає в тому, що перша спеціальність, крім того, що більше сфокусована на вивченні економічних дисциплін, надає можливість для подальших наукових пошуків і академічного розвитку кар'єри. Студенти ж, які обрали другу спеціальність, мають можливість вивчати і викладати ще один предмет і, відповідно, кращі перспективи у кар'єрі викладача професійних шкіл (*Lehrtyp 5*). До предметів додаткових дисциплін викладання належать англійська мова, німецька мова, математика, німецька мова як іноземна, протестантська теологія, католицька теологія [6, 7]. Решта університетів пропонують один вид спеціальності з можливістю обрання додаткової дисципліни для викладання (іноземні мови, математика, спорт, теологію та ін.).

Навчання в більшості університетів починається з зимового семестру. Стандартний період навчання для отримання диплому бакалавра становить від шести до восьми місяців. Для здобуття диплому магістра студенти навчаються за цією спеціальністю ще від двох до чотирьох семестрів. Навчання на бакалавраті поділяється на дві частини: орієнтовну частину і кваліфікаційну частину (*Orientierungsabschnitt und den Qualifizierungsabschnitt*). Орієнтовна частина навчання складається з двох семестрів і повинна бути завершена максимум на третьому семестрі. Успішне закінчення орієнтовної частини є необхідною умовою для початку навчання на кваліфікаційному рівні.

Навчання на бакалаврстві побудовано на основі модулів. Модулі є обов'язковими і вибірковими. До обов'язкових модулів також належить бакалаврська наукова робота. Один модуль – це завершена в часі та процесі одиниця навчання. Модулі побудовані таким чином, щоб підтримувати принцип зв'язності та логічності навчання і включають заняття і самостійну роботу студента [2, с. 5]. Як правило, модуль вважається закритим при успішній здачі екзамену. Лише в деяких випадках можуть деякі модулі вважатися закритими на основі набраних балів при здачі модульних тестів. Кожен модуль оцінюється відповідно до європейської кредитно-модульної системи, в якій один кредитний пункт відповідає 30 академічним годинам. Максимальне навчальне навантаження на академічний рік становить 1800 академічних годин.

В кінці кожного семестру студенти вираховують бали відповідно до європейської кредитно-модульної системи. У випадку достатньої кількості балів в кінці навчання на кожному рівні студент отримує право приступати до виконання бакалаврської або

магістерської роботи, яка оцінюється від 12 до 30 кредитних пунктів. Ця робота вимагає наукового дослідження і веде до отримання диплому магістра/бакалавра наук (*M. Sc./B. Sc.*) чи магістра/бакалавра освіти (*M. Ed./B.Ed.*) [8]. На першому орієнтовному етапі навчання студенти повинні набрати мінімум 60 кредитних пунктів, решту 120 кредитних пунктів вони повинні набрати на другому кваліфікаційному етапі [2, с. 24].

В нашому дослідженні ми провели порівняльний аналіз навчальних планів вищезгаданих університетів за спеціальністю «Педагогіка економічних дисциплін/ Економічна педагогіка» і виявили особливості змісту навчання за цією спеціальністю.

В перші семестри навчання студенти цієї спеціальності зосереджуються на основах економічної освіти, історичному розвитку економічної думки, головних теоріях і методах економіки, а також на математичних і статистичних методах, соціології, математиці, правознавстві. Що стосується психолого-педагогічного блоку, то навчання здійснюється відповідно до різних моделей, найтиповішою з яких є послідовна модель. Вона дуже схожа до колишніх одноклокових програм і характеризується тим, що три основних елемента змісту навчання, а саме: предмети основної спеціальності, предмети з другої спеціальності та дидактика поєднанні в обох рівнях навчання. Приклад послідовної моделі можна знайти в Берлінському технічному університеті. До інших університетів, які також розглядають цю модель як основну, належать Університет Вільгельма Лейбніца в м. Ганновер, Дрезденський Технічний Університет тощо.

Основними характеристиками цієї моделі є такі [12, с. 15]:

- 1) предмети основної та другої спеціальності та дидактика вже поєднані на першому рівні – рівні бакалавра;
- 2) поглиблене вивчення основної та другої спеціальності продовжується на другому рівні – рівні магістра.

Як правило, предмети психолого-педагогічного блоку починають вивчатися в другій фазі навчання. Студенти вивчають такі предмети, як презентація та риторика, навчальна стратегія, основи виховання, професійної освіти і шкільництва, робота і навчання у професійних школах, методика оцінювання досягнень [5]. У них є також можливість обрати те, на чому вони хочуть поставити акцент у майбутньому, а саме: управління персоналом, дидактика професійної освіти, бізнес-інформатика, міжнародний менеджмент, маркетинг тощо [8]. Протягом наступних двох семестрів студенти більш поглиблено вивчають похідні економічні дисципліни такі, як економічна динаміка та інновації, бухгалтерський облік, починають вивчати предмети з другої фахової дисципліни викладання.

Сучасні випускники спеціальності «Економічна педагогіка» мають бути добре обізнаними з теоріями навчання, психологічними особливостями розвитку дітей і підлітків, знати структуру, загальний стан і принципи функціонування системи освіти як галузі майбутньої фахової діяльності, усвідомлювати запити й потреби інформаційного суспільства до змісту, форм і методів педагогічної роботи з учнями. Програма підготовки вчителя побудована таким чином, щоб опановуючи її, студенти готувалися не лише до викладання предмета спеціалізації, а й навчалися аналізувати, планувати, оцінювати власні дії, володіти методиками диференційованого спостереження за учнями, набували здатності розв'язувати педагогічні проблеми різного характеру – організаційні, методичні, навчально-виховні, соціалізаційні тощо. У зв'язку з цим навчальні програми підготовки вчителів у Німеччині доповнюються такими рубриками: «Безробіття», «Проблеми сім'ї», «Дозвілля», «Телебачення і виховання», «Захист довкілля». Набуті знання мають бути підтверджені спеціальними вміннями, зокрема такими, як уміння слухати, організовувати й підтримувати дискусію, вести індивідуальну бесіду з учнем, володіти методикою організації та проведення рольових ігор, дбати про добрий стан здоров'я вихованців – фізичного, психічного, соціального.

На сучасному етапі розвиток вищої освіти у Німеччині перебуває під помітним впливом загальноєвропейських тенденцій. «Європеїзація» як освітня стратегія заснована на ідеї «спільного європейського дому» і нормативних документах, що містять положення

про формування єдиного європейського освітнього простору. Беручи участь у реалізації освітніх проектів європейського і світового рівня, Німеччина демонструє відкритість і плюралізм у баченні шляхів розв'язання педагогічних проблем. Свідченням цього є співіснування і поєднання емансипаційної, технократичної, соціалізаційної, гуманістичної, комунікативної, релігійної педагогічних парадигм у професійній підготовці німецьких учителів. З 1999 року в університетах Німеччини викладають навчальний курс «Єврознавство», в окремих з них запроваджено навчальний курс «Учитель-європеець», що має значно підвищити шанси випускників німецьких вишів на працевлаштування в країнах спільноти. Цей навчальний курс не є обов'язковим, він вводиться до навчальної програми за згодою університету, однак його наявність позитивно впливає на рейтинг університету і відкриває більші можливості для участі в міжнародних проектах та академічних програмах обміну [10, с. 13].

Структура програми в магістратурі схожа до структури навчальної програми на бакалавраті. Для магістрів існує особливо багатий вибір обов'язкових предметів на вибір. Магістерська робота може виконуватись як по економічній темі, так і по педагогічній, або по темі другої спеціальності. Обов'язковою умовою допуску до написання магістерської роботи є, окрім успішного закінчення навчання на бакалавраті, здача всіх модулів та необхідна кількість балів. Структура навчальних модулів за спеціальністю «Економічна педагогіка» для магістрів складається з трьох елементів: блок економічних дисциплін, який включає вибіркові модулі, обов'язкові вибіркові модулі, фахову дидактику економічних дисциплін; блок дисциплін з другої спеціальності, який також включає вибіркові модулі, обов'язкові вибіркові модулі, фахову дидактику предмету другої спеціальності; третій блок, який включає практичне дослідження професійної освіти [13].

Висновки. Професійна підготовка викладачів економічних дисциплін має універсальну організаційну структуру для всіх федеральних земель. Спеціальність, за якою можна отримати таку підготовку, має назву «Економічна педагогіка» або «Економічна освіта». За цією спеціальністю можна отримати освіту, яка в подальшому відкриває декілька варіантів розвитку майбутньої кар'єри, окрім викладання. Навчання ділиться на дві фази відповідно до Болонського процесу – бакалаврат і магістратура. Структура на обох рівнях схожа: блок фахових дисциплін, блок психолого-педагогічних дисциплін, блок дисциплін з другої обраної спеціальності. Крім того, обов'язковим елементом є написання наукової дослідної роботи на кожному ступені. Навчання здійснюється відповідно до послідовної моделі. Однією з нових тенденцій, що вплинули на зміст навчання за даною спеціальністю, є європеїзація освіти.

В подальших дослідженнях планується провести порівняння моделей підготовки майбутніх викладачів економічних дисциплін у ВНЗ України та Німеччини.

Література

1. Благих И. А., Богомазов Г. Г., Борисов Г. В. и др. Институты и экономическое развитие: отечественный и зарубежный опыт : учебник / под ред. М. А. Румянцева, Г. В. Борисова ; С.-Петербург. гос. ун-т. – Москва : РГ-Пресс, 2013. – 492 с.
2. Навчальна програма за спеціальністю «Економічна педагогіка» Франкфуртський університет імені Йоганна Гете [Електронний ресурс]. – 2013. – Режим доступу до ресурсу: http://www.satzung.uni-frankfurt.de/2013/BSc_WiPaed_V2013.pdf
3. Офіційний сайт пошуку навчальних програм в Німеччині, Австрії і Швейцарії [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.studieren-studium.com/studium/studieren?page=2#result>
4. Онлайн журнал професійної та економічної педагогіки [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.bwpat.de/>
5. Офіційний сайт Берлінського університету імені Гумбольдта [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.hu-berlin.de/de/studium/beratung/angebot/sgb/wipaedkombi>.
6. Офіційний сайт Єнського університету [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.wiwiss.uni-jena.de/index.html>.

7. Офіційний сайт Мюнхенського університету [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.uni-muenchen.de/studium/studienangebot/studiengaenge/studienfaecher/wirtschaft_1/bachelor11/index.html.

8. Офіційний сайт пошуку навчальних програм в Німеччині [Електронний ресурс] – Режим доступу:

<http://www.studycheck.de/studium/wirtschaftspaedagogik>.

9. РІШЕННЯ 04.12.2003 N 12/7-4 Про затвердження Концепції розвитку економічної освіти.

http://www.uazakon.com/documents/date_1q/pg_ibcowi.htm

10. Чулкова Л. О. Теорія і практика підготовки вчителя до педагогічного спілкування у вищих навчальних закладах Німеччини. – 13.00.04 – «Теорія і методика професійної освіти». – Авт. на здобуття наук. ступ. док. пед. наук. – Київ. – 2010. – С. 20.

11. Albers H. J. Handlungsorientierung und ökonomische Bildung. In: Handlungsorientierung und ökonomische Bildung, hrsg. von H.J. Albers, Wirtschafts und Berufspädagogischen Schriften, Band 14. – Bergisch Gladbach: 1995. – Seite 1-22.

12. Bünning F., Shilela A. The Bologna Declaration and Emerging Models of TVET Teacher Training in Germany. – Magdeburg. – 2006. – P. 15.

13. Zlatkin-Troitschanskaia O., Breuer K. Wirtschaftspädagogisches Studium an der Uni Mainz. Ein polzvalenter Bachelor und Master of Science in Wirtschaftspädagogik. Erziehungswissenschaft 21 (2010) 40, S.125-133
www.pedocs.de/volltexte/2010/2758/pdf/Zlatkin_Troitschanskaia_Olga_Breuer_Klaus_Wirtschaftspaedagogisches_Studium_2010_D_A.pdf

У статті представлені результати аналізу навчальних програм і організації навчального процесу в німецьких вищих навчальних закладах за спеціальністю «Економічна педагогіка», а також теоретичного дослідження німецьких вчених, присвячених проблемам модернізації змісту навчання майбутніх викладачів економічних дисциплін в Німеччині. Особливу увагу приділено побудові взаємозв'язку між змістовим компонентом та організаційним компонентом моделі підготовки майбутніх викладачів економіки.

Ключові слова: навчальна програма; економічна педагогіка; університет; зміст навчання; організація навчання; економічна освіта; майбутні викладачі економічних дисциплін.

Мельник О. В. Анализ содержания и организации обучения будущих преподавателей экономических дисциплин по специальности «Экономическая педагогика» в вузах Германии.

В статье представлены результаты анализа учебных программ и организации учебного процесса в немецких высших учебных заведениях по специальности «Экономическая педагогика», а также теоретического исследования немецких ученых, посвященных проблемам модернизации содержания обучения будущих преподавателей экономических дисциплин в Германии. Особое внимание уделено построению взаимосвязи между смысловым компонентом и организационным компонентом модели подготовки будущих преподавателей экономики.

Ключевые слова: учебная программа; экономическая педагогика; университет; содержание обучения; организация обучения; экономическое образование; будущие преподаватели экономических дисциплин.

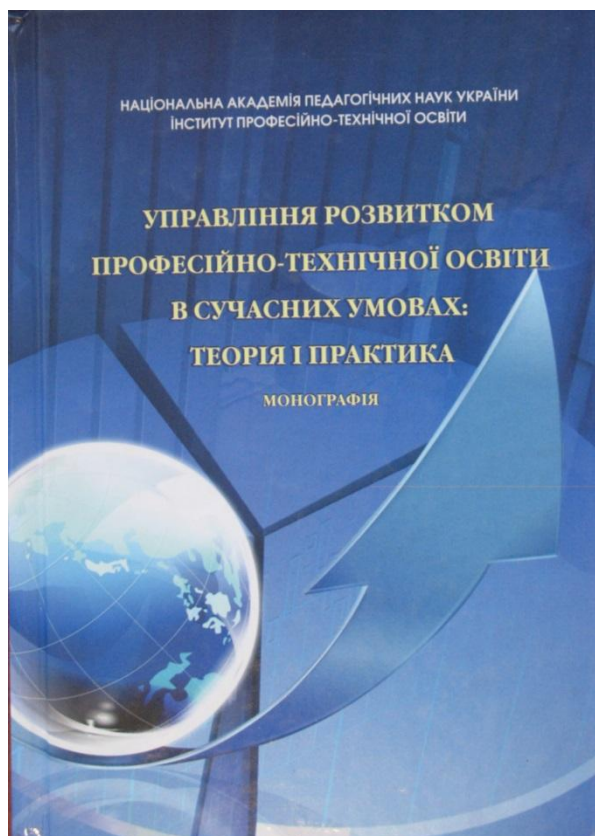
Melnyk O. Analysis of the content and organization of the training of future teachers of economic disciplines of the specialty "Economic pedagogy" at German universities.

The article presents the results of the analysis of training programs and the organization of educational process at German institutions of higher education in the specialty "Economic pedagogy", as well as theoretical studies of German scientists on the problems of modernization of the content of training of future teachers of economic disciplines in Germany. Particular attention is paid to building the relationship between the content component and a component of the organizational model of training future teachers of economy.

Keywords: curriculum; economic pedagogy ; university; training content; organization of training; economic education; future teachers of economic disciplines.

Рецензент: Романова Г. М., доктор педагогічних наук, професор

НА КНИЖКОВУ ПОЛИЦЮ



Управління розвитком професійно-технічної освіти в сучасних умовах: теорія і практика: монографія / Свистун В. І., Єльнікова Г. В., Болгаріна В. С., Григор'єва В. А., Кузмінська Л. Д., Палькевич Ю. С., Чернова Т. Ю. – К.: «НВП Поліграфсервіс», 2014. – с.

У монографії розкрито теоретичні основи та методологічні засади управління розвитком професійно-технічної освіти в умовах ринкової економіки, висвітлено світові та вітчизняні моделі управління розвитком освітніх систем, представлено економічні аспекти управління, подано розгорнуту характеристику умов та перспектив інституціоналізації соціального партнерства в управлінні розвитком професійно-технічної освіти та досліджено розвиток організаційної культури професійно-технічних навчальних закладів.



Вплив трансформації ринкової економіки на управління розвитком ПТО: монографія / Свистун В. І., Г.В. Єльнікова, Л. М. Петренко, Л. Д. Кузмінська, Ю. С. Палькевич. – К.: «НВП Поліграфсервіс», 2014. – с.

У монографії обґрунтовано особливості ринкової трансформації економіки України та її зв'язок з основними напрямками розвитку ПТО, висвітлено вплив трансформаційних процесів на управління розвитком ПТО в умовах ринкової економіки, з'ясовано вплив трансформацій ринкової економіки на економічну ефективність управління розвитком ПТО, проаналізовано ринкові механізми стимулювання розвитку ПТО, обґрунтовано теоретичні основи управління маркетингом системи ПТО в умовах ринкової економіки та запропоновано модель управління маркетингом ПТО, висвітлено динаміку і тенденції соціального партнерства як чинника управління розвитком ПТО в умовах ринкової економіки.

НАШІ АВТОРИ

Айстраханов Дмитро Дарамович – кандидат фізико-математичних наук, старший науковий співробітник, докторант Інституту професійно-технічної освіти НАПН України

Алексєєва Світлана Володимирівна – кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник, науковий співробітник лабораторії професійного дистанційного навчання Інституту професійно-технічної освіти НАПН України Вінницького національного технічного університету

Ворначев Андрій Олександрович – кандидат філологічних наук, доцент, старший науковий співробітник лабораторії зарубіжних систем професійної освіти і навчання Інституту професійно-технічної освіти НАПН України

Гоменюк Дмитро Васильович – кандидат педагогічних наук, директор Навчально-наукового центру професійно-технічної освіти НАПН України

Єжова Ольга Володимирівна – кандидат технічних наук, доцент, доцент кафедри теорії і методики технологічної підготовки, охорони праці та безпеки життєдіяльності Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка

Зелінський Олександр Іванович – викладач предмета «Технології» Державного професійно-технічного навчального закладу «Сарненський професійний аграрний ліцей»

Житник Н.В. – кандидат педагогічних наук, директор Західнодонбаського інституту Міжрегіональної Академії управління персоналом

Климович Маргарита Володимирівна – кандидат педагогічних наук, директор Комунального вищого навчального закладу «Бериславський педагогічний коледж імені В.Ф.Беньковського»

Ковальчук Олена Сергіївна – доктор педагогічних наук, доцент, професор кафедри іноземних мов Луцького національного технічного університету

Козловська Юлія Станіславівна – аспірант кафедри безпеки життєдіяльності Вінницького національного технічного університету

Курок Віра Панасівна – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри теорії і методики технологічної освіти Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка

Кучинова Наталя Миколаївна – аспірантка кафедри практичної психології Запорізького національного університету

Леу Сніжана Олексіївна – молодший науковий співробітник лабораторії зарубіжних систем професійної освіти і навчання Інституту професійно-технічної освіти НАПН України

Мельник Оксана Валеріївна – аспірант Київського національного економічного університету імені Вадима Гетьмана

Опанасенко Віталій Петрович – старший викладач кафедри професійної освіти та технологій сільськогосподарського виробництва Глухівсько-

го національного педагогічного університету імені Олександра Довженка

Павленко Інна Олександрівна – кандидат педагогічних наук, викладач кафедри спортивних дисциплін і фізичного виховання Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка

Саварин Павло Вікторович – асистент кафедри комп'ютерних технологій Луцького національного технічного університету

Сідак Володимир Степанович – доктор історичних наук, кандидат юридичних наук, професор, проректор з наукової роботи вищого навчального закладу «Університет економіки та права «КРОК»

Слободяник Олександр Васильович – старший викладач кафедри технологій навчання, охорони праці та дизайну Білоцерківського інституту неперервної професійної освіти Університету менеджменту освіти НАПН України

Суржок Ганна Миколаївна – викладач кафедри фізичного виховання Вінницького національного аграрного університету

Циганок Оксана Анатоліївна – методист Державного професійно-технічного навчального закладу «Дніпродзержинський центр підготовки і перепідготовки робітничих кадрів»

Шевченко Наталія Федорівна – доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри психології і педагогіки професійної освіти Запорізького національного університету

ЗМІСТ

Розділ 1

ТЕОРІЯ І МЕТОДОЛОГІЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ І НАВЧАННЯ

Айстраханов Д. Д. Педагогічні умови впровадження моделей змісту професійної підготовки кваліфікованих робітників машинобудівного профілю	3
Алексєєва С. В. Особливості педагогічного процесу підготовки майбутніх дизайнерів до розвитку професійної кар'єри	8
Єжова О. В. Обґрунтування вимог до особистісних якостей кваліфікованої швачки	12
Козловська Ю. С. Підготовка майбутніх фахівців економічних спеціальностей в умовах інформатизації освіти	19
Слободяник О. В. Проблема професійно-практичної підготовки майбутніх столярів будівельної галузі у педагогічній теорії та практиці	24
Житник Н.В. Практико-орієнтована підготовка фахівців в умовах регіонального вищого навчального закладу	29

Розділ 2

ВИХОВАННЯ МОЛОДІ В СИСТЕМІ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

Сідак В.С. Військово-патріотичне виховання молоді у навчальних закладах України.....	36
---	----

Розділ 3

МЕТОДИКА І ТЕХНОЛОГІЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ І НАВЧАННЯ

Суржок Г. М. Мотивування майбутніх кваліфікованих робітників будівельного профілю до формування культури здоров'я.....	42
Циганок О. А. Культура спілкування як складова комунікативної культури майбутніх кваліфікованих робітників підприємств торгівлі	47
Шевченко Н. Ф., Кучинова Н. М. Розвиток креативності майбутніх маркетологів: психолого-педагогічні аспекти	52
Зелінський О. І. Методика викладання предмета «Технології» у професійно-технічних навчальних закладах	59
Гоменюк Д. В. Добір і структурування змісту професійної підготовки кваліфікованих робітників для автосервісу.....	65

Розділ 4

КАДРОВЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ І НАВЧАННЯ

Климович М. В. Дослідження рівня сформованості готовності студентів педагогічного коледжу до створення науково-методичного середовища в початковій школі 72

Курок В. П., Опанасенко В. П. Визначення рівнів сформованих дослідницьких умінь у майбутніх інженерів-педагогів 79

Павленко І. О. Застосування міжпредметних зв'язків як педагогічна умова формування валеологічного мислення майбутніх учителів природничих спеціальностей 84

Саварин П. В. Педагогічні умови підготовки майбутнього викладача технічних дисциплін до застосування медіатехнологій у професійній діяльності 89

Розділ 5

ПРОФЕСІЙНА ПЕДАГОГІКА: ВІТЧИЗНЯНИЙ І ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД

Ворначев А. О. Роль тренерів у професійному розвитку персоналу підприємств у країнах ЄС: функції, завдання, компетентності 95

Ковальчук О. С. Професійний розвиток педагогічних лідерів в умовах автономії шкіл: досвід країн Західної Європи 101

Леу С. Інтеграція сфери професійної освіти і навчання в європейському просторі у світлі стратегії ЄС «Європа 2020» 109

Мельник О. В. Особливості змісту та організації навчання майбутніх викладачів економічних дисциплін за спеціальністю «Економічна педагогіка» у ВНЗ Німеччини 116

НА КНИЖКОВУ ПОЛИЦЮ 122

НАШІ АВТОРИ 123

ВИМОГИ ДО АВТОРІВ

У збірнику наукових праць «Професійна освіта: проблеми і перспективи» висвітлюються: 1) теорія і методологія професійної освіти і навчання; 2) теорія і практика галузевого управління; 3) кадрове забезпечення професійної освіти і навчання; 4) професійна педагогіка: вітчизняний і зарубіжний досвід.

До збірника приймаються лише наукові статті експериментального, узагальнюючого, методичного і методологічного характеру, в яких висвітлюються результати наукових досліджень (зі статистичною обробкою даних), що мають теоретичне і практичне значення, є актуальними для професійної освіти і раніше не публікувалися.

До друку приймаються наукові статті, що мають таку структуру:

1. **Постановка проблеми** в загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими, практичними завданнями;
2. **Аналіз останніх досліджень і публікацій**, в яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор, виокремлення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується дана стаття;
3. **Формулювання цілей статті, постановка завдання**;
4. **Виклад основного матеріалу** дослідження з повним обґрунтуванням одержаних наукових результатів;
5. **Висновки** з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямі;
6. **Література**.

ВИМОГИ ЩОДО ОФОРМЛЕННЯ СТАТТІ

Для тексту потрібно використовувати формат MS Word (doc, docx)	
Шрифт	Текст повинен бути набраний у редакторі Microsoft Word на білому (дисертаційному) папері формату А4 шрифтом Times New Roman, кегль – 14, для таблиць – 12
Міжрядковий інтервал	Міжрядковий інтервал – 1,5
Абзац	Абзац – 1,25 мм
Обсяг статті	Обсяг наукової статті 10–12 повних сторінок
Поля	Поля таких розмірів: ліве – 30 мм, праве, верхнє та нижнє – 20 мм
Індекс УДК (Універсальної десятикової класифікації)	Індекс УДК друкується окремим рядком у верхньому лівому куті першої сторінки тексту великими літерами, жирним шрифтом
Автор	Друкуються у правому кутку – курсивом: прізвище, ім'я та по батькові (повністю, без скорочень) автора статті; ступінь, звання, посада, установа через 1 інтервал жирним шрифтом (назва організації та відомства мають бути повними, з юридичною адресою, перекладеними російською та англійською мовами).
Назва статті	Заголовок статті розміщується посередині сторінки і друкується великими літерами, жирним шрифтом через один інтервал. Переноси в назві статті не допускаються.
Текст	Вирівнюється на ширину аркуша.
	Слова друкуються без переносів.
	Абзацний відступ від основного тексту – 5 мм
	Абзацування автоматичне. Не допустиме створення абзацного відступу за допомогою клавіші Tab або знаків пропуску.

Лапки	Однакові по тексту, а саме: « »
Рисунки	Рисунки подаються в форматі jpeg , нумеруються арабськими цифрами. До кожного рисунку подається короткий підпис під рисунком (наприклад: Рис. 1. Динаміка розвитку...).
Таблиці	Текст повинен бути набраний у редакторі Microsoft Word шрифтом Times New Roman, кегль – 12 за допомогою табличного редактора (слово «таблиця» пишеться з великої літери справа (без лапок), а її назва – по центру рядка). Таблиці повинні містити порядковий номер (наприклад, Таблиця 1) і назву (друкується над таблицею посередині жирним шрифтом)
Формули	Формули необхідно друкувати у центрі, нумерація формул – в кінці рядка. Розмір формул такий: основний – 12; крупний індекс – 7; дрібний індекс – 5; крупний символ – 18; дрібний символ – 12. Формули виконуються за допомогою вбудованого редактора MS Equation.
Пробіли	Одинарні пробіли (не допускати подвійних). Перевірити через функцію «Недруковані знаки». Якщо автор перераховує однорідні характеристики і подає кожен з них на окремому рядку, то необхідно використовувати маркери. Як приклад див. ВАКівські вимоги до структури статті, подані на початку даного інформаційного листа
Посилання на використані джерела	Літературу рекомендується подавати в порядку згадування їх у тексті за наскрізною нумерацією Посилання на літературу в тексті необхідно подавати в квадратних дужках із зазначенням порядкового номера джерела, використаної сторінки: [2], [3, с. 16], [1, с. 36–39]. Список використаних джерел оформлений відповідно до ДСТУ ГОСТ 7.1-2006 «Бібліографічний опис. Загальні вимоги та правила складання» (Режим доступу: http://www.ukrbook.net/DSTU_pabl.htm).
Резюме та ключові слова	Резюме (реферування) і ключові слова подаються після літератури в такій послідовності: українською мовою, російською мовою, англійською мовою (чи іншою мовою – для зарубіжних авторів) та має бути: інформативним (не містити загальних слів); оригінальним (не бути калькою анотації); змістовним (відображати основний зміст статті і результати досліджень); компактним, але не стислим (обсягом 230–250 слів). Резюме має відображати наукову новизну, теоретичну і практичну значущість; резюме виконує функцію незалежного від статті джерела інформації.
Мова написання статті, анотації та ключових слів	українська, російська, англійська або польська (абзаційний відступ – 5 мм) – вирівнюються на ширину тексту

ДАЙДЖЕСТ НАУКОВИХ ПРАЦЬ ІНСТИТУТУ ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНОЇ ОСВІТИ НАПН УКРАЇНИ



Колективна монографія присвячена дослідженню новітніх тенденцій розвитку професійних стандартів і кваліфікацій у країнах і з високорозвинутою економікою. Аналізуються особливості стандартизації професійної освіти і навчання у вимірі глобалізаційних та євроінтеграційних процесів сучасності. Розкрито специфічні національні риси цієї сфери в широкому соціально-економічному контексті Європейського Союзу, що особливо актуально в умовах модернізації професійної освіти в Україні. Для науковців, розробників державної політики в галузі освіти, педагогічних працівників професійно-технічних навчальних закладів, управлінців, роботодавців, студентів.



У монографії здійснено теоретичний аналіз проблеми підготовки учнів професійно-технічних навчальних закладів до планування й реалізації професійної кар'єри. Проаналізовано теоретичні основи підготовки учнівської молоді до вибору професійної кар'єри, розкрито концептуальні засади формування в учнів ПТНЗ уявлень про професійний успіх, висвітлено особливості формування готовності учнів ПТНЗ до вибору та реалізації професійної кар'єри, окреслено напрями розвитку і саморозвитку майбутніх кваліфікованих робітників у трансформаційних соціоекономічних умовах. Охарактеризовано засоби розвитку соціально-професійної компетентності майбутніх кваліфікованих робітників, проаналізовано вплив культури здоров'я на перспективи професійної кар'єри майбутніх фахівців, визначено особливості формування в учнівської молоді здорового способу життя як фактору вибору й реалізації професійної кар'єри. Для педагогічних працівників середніх загальноосвітніх та професійно-технічних навчальних закладів, працівників науково-методичних центрів (кабінетів) професійно-технічної освіти МОН України й підрозділів Державної служби зайнятості України, викладачів і студентів вищих навчальних закладів, науковців, аспірантів та докторантів.



У колективній монографії розкрито ринкові засади формування трудового потенціалу країни, політику держави щодо зайнятості населення та розвитку високотехнологічного виробництва, інноваційні підходи до управління професійним розвитком персоналу підприємств, формування в них культури безпеки професійної діяльності; викладено гнучкі технології професійного навчання кваліфікованих робітників, у тому числі безробітних. Для педагогічних працівників професійно-технічних навчальних закладів, структурних навчальних підрозділів підприємств, працівників центрів зайнятості, науково-навчально-методичних центрів професійно-технічної освіти, а також науковців, аспірантів, докторантів, які досліджують проблеми професійної освіти і навчання.

Наукове видання

**ПРОФЕСІЙНА ОСВІТА:
ПРОБЛЕМИ І ПЕРСПЕКТИВИ**

Збірник наукових праць

Випуск 9

(Мовою оригіналу)

Підписано до друку 07.12.2015 р. Формат 60х84 1/8
Папір офсетний. Гарнітура Times New Roman
Ум.др.ар. 15.76 Тираж 100 прим. Зам.№13/11

Підготовлено до друку та віддруковано:
Видавництво ТОВ «ІМА-прес»
51400, м.Павлоград, вул.Дніпровська, 400/1
Тел.: (066) 932-42-22
e-mail: ima-press@ukr.net; www.ima-press.prom.ua
Свідоцтво про внесення до державного реєстру
ДК № 244 від 16.11.2000 р.