

**Інститут професійно-технічної освіти
Національної академії педагогічних наук України**

**ПРОФЕСІЙНА ОСВІТА:
ПРОБЛЕМА І ПЕРСПЕКТИВИ**

Збірник наукових праць

Випуск 7

**Київ
2014**

ББК 74.6

П84

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,
Республіканський вищий навчальний заклад
«Кримський інженерно-педагогічний університет»

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 №10 від 24.11.2014)

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»

Сви́стун 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, 2014.
– Випуск 7. – 152 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 371.124:37.013.42

Боднарук І. І.

КОМПОНЕНТИ, КРИТЕРІЇ, ПОКАЗНИКИ ТА РІВНІ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Постановка проблеми. У сучасних складних соціально-економічних умовах особливо гостро постає питання допомоги та всебічного виховання і розвитку людини як найвищої цінності суспільства. Відповідно до цього актуальним стає питання підготовки кваліфікованих фахівців, здатних допомогти особистості у її становленні, розвитку та самореалізації. Зокрема важливого значення набуває проблема підготовки соціальних працівників, здатних ефективно взаємодіяти з клієнтом для допомоги у вирішенні його проблем, оперативно реагувати на запити клієнта та підвищувати свою кваліфікацію в умовах швидких соціально-економічних змін.

У зв'язку з цим виникає необхідність в організації такої системи професійної підготовки студентів – майбутніх соціальних працівників, яка б забезпечила цілеспрямований процес формування готовності до професійної діяльності майбутнього фахівця.

Аналіз останніх досліджень із цієї проблеми дав змогу зробити висновок про те, що сучасні дослідники розглядають професійну підготовку як неперервний і керований процес набуття особистістю суб'єктивного досвіду професійної діяльності, що дозволяє системно та цілісно сприймати дійсність і діяти на основі гуманістичних ціннісних орієнтацій, закладених у сучасних освітніх концепціях гуманітаризації освіти і професійної підготовки фахівців у вищих навчальних закладах для формування готовності та професіоналізму (як її вищого рівня) особистості до майбутньої професійної діяльності.

Убачаємо за потрібне розглянути сутність поняття «готовність».

Результати аналізу наукових праць з проблеми дослідження, зокрема роботи В. Приходька, С. Литвиненко, Л. Боднар, М. Мальково, Н. Ковалевської, О. Москалюк, З. Бондаренко, О. Федоренко, О. Карпенко та ін. свідчать про те, що до цього часу єдиного розуміння поняття «готовність» у науковій літературі не існує. Це пояснюється різними підходами до вирішення цієї проблеми та характером діяльності, яка розглядається в конкретному випадку. У сучасних психолого-педагогічних дослідженнях даний феномен розглядається в контексті готовності особистості до діяльності. На сьогодні існує багато усталених визначень даного феномену, визначено зміст, структуру й умови, що впливають на динаміку, тривалість і стійкість його проявів. Готовність розглядається як можливість суб'єкта діяти на високому рівні, обґрунтовується в якості вирішальної умови швидкої адаптації до умов праці, подальшого професійного вдосконалення та підвищення кваліфікації. Розробкою ідей, пов'язаних з готовністю до певних видів діяльності, займалися такі вчені, як М. Дьяченко, Ф. Іващенко, Л. Кандилович, М. Левітов, В. Мясішев, А. Гандюшкін, К. Платонов, А. Хоменко та ін.

Мета статті полягає у науковому обґрунтуванні компонентів, критеріїв, показників та рівнів готовності майбутніх соціальних працівників до професійної діяльності.

Завдання: виокремити та окреслити компоненти, критерії, показники та рівні готовності майбутніх соціальних працівників до професійної діяльності.

Виклад основного матеріалу й обґрунтування отриманих результатів дослідження. У контексті нашого дослідження розглядатимемо готовність майбутніх соціальних працівників до професійної діяльності як складне особистісне утворення студента, що містить комплекс його професійних знань, навичок, умінь, потреб, мотивів, психологічних якостей, установок і станів особистості, оптимальне поєднання яких забезпечує успішне здійснення професійної соціальної роботи. Задля виокремлення компонентів, критеріїв, показників та рівнів окресленої готовності звернімося до аналізу дефініцій згадуваних понять.

Проблему визначення критеріїв і показників педагогічного дослідження вивчали Ю. Бабанський, В. Беспалько, В. Ягупов та ін. У довідниковій літературі поняття «критерій» (від грец. *kriterion* – засіб судження, мірило) – це ознака, на підставі якої дається оцінка певного явища, дії [4, с. 83]. Більшість науковців характеризують критерії як ознаку, за якою визначаються

компоненти досліджуваного явища. Так, В. Беспалько, зазначає, що критерій має бути адекватним тому явищу, виміром якого він є, отже, у ньому повинна бути чітко відтворена природа вимірювального об'єкта і динаміка змін явища, що окреслюється критерієм. При цьому науковець вважає важливим врахування таких моментів: розроблення критеріїв і показників випливає з мети дослідження; сформовані критерії відображають ознаки, що властиві предмету, який вивчається незалежно від волі і свідомості суб'єкта; ознаки мають бути сталими, повторюватись і відображати сутність явища; система взаємопов'язаних ознак розкриває основний зміст критеріїв [1].

Під поняттям «критерій» А. Галімов розуміє певну якість, на основі якої здійснюється оцінювання, порівняння, де виявляється сформованість і рівень прояву певних показників.

Педагогічна теорія і практика окреслює загальні вимоги до виокремлення й обґрунтування критеріїв, що зводяться до таких постулатів: критерії повинні відображати основні закономірності функціонування і розвитку аналізованого явища; за допомогою критеріїв повинні встановлюватися зв'язки між усіма компонентами досліджуваного процесу; критерії повинні розкриватися за допомогою показників, за якими можна судити про більший або менший ступінь вираженості даного критерію; вони повинні відображати динаміку вимірюваної якості в часі та просторі; якісні показники повинні виступати в єдності з кількісними та доповнювати один одного [3].

За коротким термінологічним словником І. Дичківської, «критерій – показник, що характеризує властивість (якість) об'єкта, оцінювання якого можливе за одним зі способів вимірювання або за експертним методом» [2, с. 344]. Погоджуємося з визначенням В. Сластьоніна та Л. Подимової, котрі зазначають, що за допомогою критеріїв повинні встановлюватися зв'язки між усіма компонентами системи, що досліджується.

Однак, критерій є більш широким поняттям, ніж показник, і як характеристика педагогічного явища чи об'єкта, може мати кілька чи навіть багато показників. Показники є складовими критерію.

Отже, для визначення структури готовності до професійної діяльності майбутніх соціальних працівників у нашому дослідженні виокремлено за певними критеріями компоненти, що мають відповідні показники, які висвітлюють і розкривають зміст підготовки студентів до фахової соціальної роботи.

Проблему визначення компонентів готовності до професійної діяльності висвітлено в наукових доробках багатьох дослідників. Так, М. Дьяченко та Л. Кандилович виокремлюють у її змісті мотиваційний, орієнтаційний, операційний, вольовий, оцінковий компоненти, які взаємопов'язані між собою. Дещо різниться думка стосовно окресленого питання К. Дурай-Новакової, котра пропонує визначати структуру готовності до діяльності в такому компонентному складі: мотиваційний, пізнавально-оцінковий, емоційно-вольовий, операційно-діяльнісний, мобілізаційно-налаштовуючий.

Відтак на підставі теоретичного аналізу наукової літератури з проблеми аналізу підходів до структури готовності до професійної діяльності нами були визначені такі компоненти готовності майбутнього соціального працівника до професійної діяльності: мотиваційно-акмеологічний, інформаційно-змістовий, професійно-діяльнісний, особистісно-рефлексивний.

Проаналізуємо і розглянемо більш ґрунтовно сутність кожного компоненту готовності майбутніх соціальних працівників до професійної діяльності з точки зору реалізації акмеологічного підходу.

Формування *мотиваційно-акмеологічного* компоненту передбачає усвідомлення майбутніми соціальними працівниками мотивів навчання та ціннісного ставлення до можливостей постійно здобувати нові фахові знання, вміння, навички.

Критерієм цього компонента є усвідомлення цілей, мотивів і соціальної значущості майбутньої професійної діяльності соціального працівника.

Показниками мотиваційно-акмеологічного компоненту визначено: 1) сформованість пізнавального інтересу до майбутньої фахової діяльності (запитання студентів до викладача, їх характер і спрямованість, участь в обговорюваних на семінарах проблемах, повнота відповідей, хід міркувань, посилення на різні джерела, самостійність суджень); 2) сформованість потреби оволодіння професійними знаннями, уміннями та навичками; 3) стійке прагнення до здійснення майбутньої професійної діяльності.

Інформаційно-змістовий компонент готовності майбутніх соціальних працівників до професійної діяльності характеризується тим, що студенти виявляють сукупність знань, суджень, уявлень з окресленої спеціальності отриманих у процесі вивчення фахових дисциплін.

Критерієм сформованості інформаційно-змістового компоненту є глибина і системність знань з фахових дисциплін.

До показників інформаційно-змістового компоненту віднесено: 1) опанування студентами необхідних знань з теорії, методики та практики соціальної роботи, їхня системність, міцність і глибина; 2) коректне володіння науковою термінологією, вміння логічно та послідовно давати відповідь на поставлене запитання; 3) усвідомленість, стійкість і розуміння фахової інформації (самостійність суджень, доказ окремих положень, постановка проблемних питань).

Професійно-діяльнісний компонент готовності студента до професійної соціальної роботи розглядаємо як складний і цілеспрямований процес інтелектуального зростання, професійного становлення майбутніх соціальних працівників, розвиток їхнього освітнього, наукового, практичного потенціалу та сукупність відповідних акметехнологій його реалізації.

Критерієм професійно-діялісного компонента є особистісно й професійно важливі та значущі вміння і навички майбутнього соціального працівника виконувати фахові дії. Показниками сформованості цього компонента визначено: 1) володіння навиками соціально-психологічного і ситуаційного аналізу, які знадобляться для діагностики умов і рівня життєдіяльності різних соціальних категорій і груп населення; 2) уміння вирішувати професійно спрямовані навчально-розвивальні ситуації з урахуванням особливостей фахової діяльності; 3) наявність комплексу професійних умінь (комунікативних, конструктивних, організаційних).

Комунікативні вміння деталізуються в професійних навичках соціального працівника та зафіксовані в освітньо-кваліфікаційній характеристиці, що свідчить про надзвичайну важливість їх розвитку.

Особистісно-рефлексивний компонент передбачає самоаналіз і самооцінку результатів навчання та досягнення «мікроакме» у своїй професійній діяльності майбутніми соціальними працівниками у процесі освітньої підготовки; прагнення студента до постійного і конструктивного саморозвитку, само оцінювання.

Критерієм особистісно-рефлексивного компоненту є здатність студента до самоаналізу; саморегуляції та прогнозування саморозвитку.

Показниками цього компоненту визначено: 1) вміння аналізувати результати своєї освітньої діяльності як процесу досягнення «мікроакме» у професійній підготовці з метою корекції власного освітнього рівня; 2) адекватна самооцінка своїх професійно важливих якостей (емпатійність, гуманізм, відкритість, відповідальність, щирість, співчутливість, ініціативність, толерантність); 3) розуміння важливості самоосвіти як запоруки безперервного саморозвитку.

На підставі визначених критеріїв і показників визначалися рівні сформованості готовності майбутніх соціальних працівників до професійної діяльності.

Нині в науковій літературі питання окреслення рівнів готовності до професійної діяльності залишається дискусійним. У сучасних дослідженнях підготовленості фахівців до фахових дій найчастіше виокремлюється від трьох до п'яти відповідних рівнів.

У нашому дослідженні орієнтуючим вектором стала класифікація рівнів готовності до професійної діяльності майбутніх соціальних працівників, яку пропонує О. Карпенко. Дослідниця розглядає чотири рівні професійної готовності студентів до соціальної роботи.

Ураховуючи співвідношення та ступінь вияву означених показників, сформованість готовності майбутніх соціальних працівників до професійної діяльності визначаємо за чотирма рівнями: високим, достатнім, задовільним і низьким. Високий рівень готовності має такі ознаки:

- за *мотиваційно-акмеологічним* компонентом: високий рівень стійкості пізнавального інтересу до майбутньої фахової діяльності; у студентів сформована потреба в оволодінні професійними знаннями, уміннями та навичками, вони усвідомлюють сенс і значущість професії соціального працівника для суспільства; майбутні фахівці соціальної роботи прагнуть здійснювати майбутню професійну діяльність на високому фаховому рівні;

- за *інформаційно-змістовим* компонентом студент виявляє: глибокі стійкі, міцні знання з теорії, технологій, методики та практики соціальної роботи з оцінкою «відмінно»; коректне володіння науковою термінологією, вміння логічно та послідовно давати відповідь на поставлене запитання; усвідомленість і розуміння знань (самостійність суджень, доказ окремих положень, постановка проблемних питань).

- за *професійно-діялісним* компонентом студент характеризується високим рівнем умінь вирішувати професійно спрямовані навчально-розвивальні ситуації, які не мають загальноприйнятого методу виходу зі ситуації, з урахуванням особливостей фахової діяльності; володінням розвиненими навиками соціально-психологічного і ситуаційного аналізу; наявністю розвинених

комунікативних та організаторських умінь, які впливають на результативність професійної діяльності (студент часто організовує навчальні професійно спрямовані ігри, вікторини);

– *за особистісно-рефлексивним* компонентом характеризується здатністю студентів до аналізу результатів своєї навчальної діяльності з метою корекції власного освітнього рівня; умінням планувати процес досягнення «мікроакме» у власній професійній підготовці; майбутні соціальні працівники розуміють важливість самоосвіти, що є рушійною силою самоактуалізації, саморозвитку, самопізнання, самоконтролю; адекватною самооцінкою та високим рівнем розвитку індивідуально-психологічних особливостей, особистісних якостей соціального працівника.

Достатній рівень готовності до професійної діяльності характеризується:

– *за мотиваційно-акмеологічним* компонентом: опосередкованим пізнавальним інтересом студентів опануванні основ майбутньої фахової діяльності (ситуативним), тобто вони усвідомлюють сенс і значущість професії соціального працівника для суспільства, проте не відчують зацікавленості та прагнення до здійснення майбутньої фахової роботи на високому рівні; у студентів достатньо сформована потреба в оволодінні професійними знаннями, уміннями та навичками;

– *за інформаційно-змістовим* компонентом: знання з теорії, методики та практики соціальної роботи оцінюються оцінкою «добре», але не вибудовані в систему, інколи не усвідомлені (студент оперує професійною термінологією, проте не завжди розуміє сутність фахових понять); у студентів присутня навчально-пізнавальна, самостійна активність, проте виявляється вона лише за умови необхідності (отримання позитивної оцінки, здачі іспиту тощо);

– *за професійно-діяльнісним* компонентом: студенти виявляють достатній рівень професійних умінь, застосовують їх на практиці в нестандартних умовах для вирішення складних фахових завдань, проте не завжди дотримуються всіх етапів і процедур технологій соціальної роботи; вони здатні здійснити соціально-психологічний і ситуаційний аналіз окреслених професійно спрямованих вправ, проте роблять це поверхнево, випускаючи з поля зору важливі деталі; майбутні соціальні працівники володіють достатнім рівнем розвитку комунікативних та організаторських умінь (студенти здатні відстояти свою думку, інколи беруть участь у організації навчальних ігор фахового спрямування);

– *за особистісно-рефлексивним* компонентом: вони володіють достатнім рівнем розвитку індивідуально-психологічних особливостей, особистісних якостей соціального працівника, які впливатимуть на результативність майбутньої професійної діяльності; студенти, аналізуючи результати своєї навчальної діяльності, інколи працюють над помилками та бар'єрами, що виникають на шляху досягнення «мікроакме» (так, наприклад, після одержання негативної оцінки повторно вивчають матеріал); розуміють важливість самоосвіти, самоактуалізації, саморозвитку, самопізнання, самоспостереження, самоконтролю, але розпочати процес самостійно можуть не завжди; студенти володіють здатністю до саморозвитку на основі здобутих знань та пошуку шляхів досягнення часткових цілей, проте вони не вірять у свої сили, що виявляється у дещо заниженій самооцінці.

Задовільний рівень характеризується:

– *за мотиваційно-акмеологічним* компонентом: студенти виявляють слабкий рівень пізнавального інтерес (виявляється епізодично або взагалі відсутній); мотиви вибору майбутнього фаху не стійкі, адже студенти орієнтовані на отримання диплому про вищу освіту як кінцеву мету навчання; майбутня професійна діяльність не викликає інтересу та зацікавленості, а відтак і прагнення вчитися; потреба в оволодінні професійними знаннями, уміннями та навичками має ситуативний характер; студенти не усвідомлюють сенс і значущість професії соціального працівника для суспільства, вважаючи, що професія повинна забезпечувати безбідне життя їм самим;

– *за інформаційно-змістовим* компонентом: знання з теорії, термінології, методики та практики соціальної роботи поверхові й оцінюються на «задовільно», несистематизовані; навчально-пізнавальна, самостійна активність виявляється епізодично, зазвичай, лише у прагненні опанувати матеріал задля здачі іспитів;

– *за професійно-діяльнісним* компонентом: студентам важко вирішувати професійно спрямовані навчально-розвивальні ситуації з урахуванням особливостей фахової діяльності без допомоги викладача; майбутнім соціальним працівникам складно застосовувати вміння на практиці в нестандартних умовах для вирішення фахових завдань через малорозвиненість аналітичних, комунікативних й організаторських умінь;

– *за особистісно-рефлексивним*: індивідуально-психологічні особливості, особистісні якості соціального працівника, що впливають на результативність майбутньої професійної

діяльності, малорозвинені; вони рідко вдаються до аналізу результатів своєї навчальної діяльності, мало працюють над помилками та бар'єрами, які зустрічаються на шляху досягнення «мікроакме»; не вбачають необхідності в самоосвіті, самоактуалізації, саморозвитку, самопізнанні, самоспостереженні, самоконтролі в напрямі опанування професією; студенти здатні до саморозвитку лише за умови зовнішнього примусу; самооцінка занижена; майбутні соціальні працівники можуть формулювати часткові цілі на період навчання у ВНЗ (успішна здача іспитів), але не планують їх реалізацію, вважають, що все станеться «само собою».

Низький рівень відображає наявність менше половини показників від загального числа тих, що розкривають сформованість кожного компоненту, або їхню відсутність і характеризується:

- *за мотиваційно-акмеологічним компонентом*: несформованим пізнавальним інтересом; відсутністю внутрішніх мотивів вибору майбутньої професійної діяльності; студенти не прагнуть працювати за фахом; у майбутніх фахівців соціальної роботи не виникає потреби в оволодінні професійними знаннями, уміннями та навичками; вони не усвідомлюють сенсу і значущості професії соціального працівника для суспільства;

- *за інформаційно-змістовим*: знання з теорії, термінології та технологій соціальної роботи уривкові, безсистемні, оцінюються на оцінку «незадовільно», інколи – «задовільно»;

- *за професійно-діяльнісним компонентом*: студенти не можуть вирішувати навчальні ситуації; у них відсутні навички соціально-психологічного та ситуаційного аналізу; комунікативні та організаторські вміння нерозвинені;

- *за особистісно-рефлексивним компонентом*: розвиток індивідуально-психологічних особливостей, особистісних якостей соціального працівника, які впливатимуть на результативність майбутньої професійної діяльності, фактично відсутній; студенти не аналізують результати своєї навчальної діяльності; не розуміють сутності і важливості самоосвіти, самоактуалізації, саморозвитку, самопізнання, самоспостереження, самоконтролю; вони не здатні до саморозвитку; студенти не здатні окреслювати навчальні «мікроакме», адже не бачать в цьому сенсу; навчання для них є одним зі способів витрачання часу;

Висновки. Отже, визначення готовності майбутніх соціальних працівників до професійної діяльності є складною педагогічною проблемою, ефективність якої залежить від критеріальних показників рівня готовності. Визначені компоненти, критерії та показники готовності майбутніх фахівців соціальної роботи дозволили виявити рівень підготовки освітньої студентів. **Перспективи подальших досліджень** вбачаємо у виокремленні та обґрунтуванні педагогічних умов формування готовності майбутніх соціальних працівників до професійної діяльності на основі акмеологічного підходу.

Література:

1. Беспалько В. П. Элементы теории управления процессом обучения. Ч. 2. Измерение качества процесса обучения / В. П. Беспалько. – М.: «Знание», 1971. – 72 с.
2. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології : навчальний посібник / Дичківська І. М. – К. : Академвидав, 2004. – 352 с.
3. Коростіль Л. А. Самоосвіта особистості як соціальне та педагогічне явище / Л. А. Коростіль // Педагогічні науки : зб. наук. праць. – Суми: Видавництво СумДПУ, 2009. – №1. – С. 138 – 145.
4. Професійна освіта: словник: навч. пос. / [уклад. С.У. Гончаренко та ін.; ред. Н. Г. Ничкало]. – К.: Вища шк., 2000. – 149 с.

У статті визначено суть поняття «готовність до професійної діяльності майбутніх соціальних працівників» та виокремлено структуру цього феномена. Окреслено та обґрунтовано компоненти, критерії, показники, рівні готовності. Визначені такі компоненти підготовленості майбутнього фахівця зі соціальної роботи до професійної діяльності: мотиваційно-акмеологічний, інформаційно-змістовий, професійно-діялісний, особистісно-рефлексивний. Описано зміст та специфіку кожного рівня готовності відповідно до компонента.

Ключові слова. Компонент, критерій, показник, рівень, соціальний працівник, готовність до професійної діяльності.

Боднарук И. И. Компоненты, критерии, показатели, уровни готовности будущих социальных работников к профессиональной деятельности.

В статье определена суть понятия «готовность к профессиональной деятельности будущих социальных работников» и выделены структуру этого феномена. Определены и обоснованы

делены следующие компоненты подготовленности будущего специалиста по социальной работе к профессиональной деятельности: мотивационно-акмеологический, информационно-содержательный, профессионально-деятельностный, личностно-рефлексивный. Описаны содержание и специфика каждого уровня готовности в соответствии с компонентом.

Ключевые слова. Компонент, критерий, показатель, уровень, социальный работник, готовность к профессиональной деятельности.

Bodnaruk I. The components, criteria, indicators, levels readiness of employees for future up social professional activities.

The article defines the essence of the concept of "readiness for professional social workers of the future" and singled out the structure of this phenomenon are outlined and justified components, criteria, indicators readiness. The identified components such training future specialists in social work for professional work: motivational acmeological, information contents, professional and active, student-reflective. We describe the content and specifics of each level of readiness according to the component.

Keywords. Component, criterion, index level, social worker, readiness for professional activities.

Рецензент: доктор педагогічних наук, професор І. М. Мельничук

УДК 377.111.3+303.1

Гириловська І.В.

БЕНЧМАРКІНГОВИЙ ПІДХІД ДО ЗДІЙСНЕННЯ МОНІТОРИНГУ ЯКОСТІ ОСВІТНЬОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

Постановка проблеми. Сьогодні в Україні, як і в усьому світі, на перший план виходить питання надання населенню якісних освітніх послуг, що, в свою чергу, вимагає проведення глибокого дослідження з моніторингу якості освітньої діяльності навчальних закладів як соціально-педагогічної та управлінської проблеми. При цьому у практичній площині виокремлюються такі цілі: визначити, як здійснити моніторинг освітньої діяльності навчального закладу і яким способом можна впливати на неї й управляти процесом її поліпшення; що треба зробити, щоб одержані результати моніторингу можна було порівняти та на їхній підставі зробити об'єктивні висновки, прийняти конкретне управлінське рішення.

Актуальність проблеми ефективного моніторингу якості освітньої діяльності зумовлюється незадовільним рівнем інформаційного забезпечення процесу управління, що не дає можливості прогнозувати динаміку та основні тенденції в розвитку освітньої системи, готувати науково обгрунтовані рекомендації щодо прийняття успішних управлінських рішень.

Аналіз досліджень і публікацій показує, що серед простих та дієвих інструментів удосконалення управлінської діяльності, зокрема освітньої, все частіше використовується бенчмаркінг. Бенчмаркінг – це технологія вивчення та застосування успішних комплексних управлінських рішень і стратегій у роботі організації. Проблема використання бенчмаркінгу в сферах бізнесу та освіти присвятили свої праці зарубіжні науковці: А.М. Карягін, Д.В. Маслов, Ю.В. Вилгіна [1], К.А. Забродська [2], Перані [3] та інші. Прикладів використання даної інноваційної технології в сфері освіти на Україні дуже мало, а в сфері професійно-технічної освіти немає взагалі.

Мета статті – розглянути поняття бенчмаркінгу, розкрити його структуру та методику проведення в сфері професійно-технічної освіти.

Виклад основного матеріалу. Термін «бенчмаркінг» походить від англійського слова *benchmark* (початок відліку, еталонне порівняння, критерій). Зарубіжні словники трактують цей термін як «експертний стандарт», або «стандарт, за яким можна проводити вимір чого-небудь, давати йому оцінку». В управлінській діяльності бенчмаркінг розглядається як особлива процедура введення у практику роботи організації, зокрема навчального закладу, технологій, стандартів і методів роботи кращих колективів. Але це не просте копіювання чужих ідей, а ефективний метод покращення діяльності навчального закладу, заснований на творчому відношенні до досвіду лідерів. Вперше цей метод був розроблений у 1972 році для оцінки ефективності бізнесу

Інститутом стратегічного планування в Кембріджі (США), а з 1992 року його почали використовувати в управлінській діяльності вищої школи. Згодом він набув поширення в Європі.

На даний момент бенчмаркінг набуває статусу глобального явища і розглядається як механізм, що дозволяє обмінюватися організаціям всього світу накопиченими знаннями та досвідом для загального просування вперед. Більше 15 років тому бенчмаркінгові центри Великої Британії, США, Німеччини, Швеції та Італії вирішили об'єднати зусилля з розвитку методу еталонного зіставлення у світі. І в 1994 році була заснована Глобальна мережа бенчмаркінгу (*Global Benchmarking Network – GBN*) як співтовариство незалежних бенчмаркінгових центрів. На сьогодні Мережа об'єднує подібні центри з 24 країн. Поряд з GBN успішно функціонують галузеві глобальні бенчмаркінгові співтовариства в сфері освіти, такі як Consortium for Higher Education Benchmarking Analysis, Public Sector Benchmarking Service, Educational Benchmarking та інші міжнародні центри еталонного зіставлення. В рамках освітнього співтовариства співпрацюють понад 150 європейських вузів, проводячи щоквартальні зустрічі, конференції, семінари. Активному розвитку глобального бенчмаркінгу сприяють світові конкурси в області якості: Національна премія якості Малколма Болдріджа (США), Японська премія якості, Європейська премія якості.

Бенчмаркінг має різні визначення. Класичним – є слова засновника цього методу Роберта Кемпа: «Бенчмаркінг – це пошук найкращих методів, які приводять до покращення діяльності» [4]. Більш розгорнуте визначення дає екс-президент Американського товариства якості Грегори Ватсон: «Бенчмаркінг – це процес систематичного і неперервного вимірювання: оцінювання власної діяльності та порівняння її з діяльністю організацій-лідерів з метою отримання інформації, корисної для самовдосконалення» [5]. В простому розумінні бенчмаркінг означає «вдосконалення самих себе, навчаючись в інших». Він використовується як інструмент стратегічного планування та прогнозування, в якому завдання визначаються не від досягнутого, а на основі аналізу показників конкурентів. З цього приводу Отто фон Бісмарк відмітив, що нерозумний той, хто вчиться на власному досвіді, бо краще вчитися в інших та уникати розплати за власні помилки.

Виділяють два основних види бенчмаркінгу: порівняльний і процесний [6]. Порівняльний бенчмаркінг – це залучення організацій у процес вимірювання результатів, порівняння показників діяльності, надання оцінки рівня їх розвитку. Рівні розвитку організацій розглядаються в якості контрольних значень. Найкращі показники фіксують лідерів. Інформація, зібрана в процесі порівняльного бенчмаркінгу, може використовуватися для визначення можливостей вдосконалення і (або) встановлення стратегічних цілей. Процесний бенчмаркінг являє собою пошук колективів, що мають кращі досягнення в тій чи іншій сфері діяльності для їх детального дослідження. Дослідження зазвичай проводиться на підставі взаємної згоди сторін. Знання, одержані в процесі еталонного зіставлення, адаптуються і впроваджуються у свою роботу.

Процесний бенчмаркінг – це глибоке функціональне дослідження діяльності як власної організації, так і організації-партнера. Він передбачає два напрямки. По-перше, пошук кращих управлінських рішень. По-друге, вивчення факторів, що сприяють поліпшенню управлінського процесу, тобто методів, стратегій, підходів, інструментів, які підвищують показники діяльності навчального закладу та його конкурентоспроможність. Порівняльний бенчмаркінг виступає в ролі початкового етапу процесного бенчмаркінгу. Оскільки вимірювання показників діяльності самої організації та показників конкурентів дозволяють визначити напрямки, які потребують першочергових покращень, окреслити області відставання від конкурентів, то отримана інформація є вхідною для останнього. Систематизація цих даних і приведення їх до спільного знаменника з еталонною моделлю дозволяє оцінити можливість впровадження сторонніх процесів у діяльність власного навчального закладу, визначити обмеження щодо їх реалізації, налагодити процес реформування і забезпечити його ефективне виконання.

Отже, бенчмаркінгове дослідження передбачає: 1) вимірювання показників діяльності власної організації та порівняння їх з показниками інших; 2) вивчення та застосування кращого досвіду інших у своїй роботі. Бенчмаркінг складається з чотирьох основних структурних процедур: оцінки, аналізу, планування, дії. Зміст першої процедури (оцінки) полягає у визначенні послуг або процесів, які потребують покращення; виявленні організацій, які справляються з цим краще шляхом постійного моніторингу результатів діяльності конкурентів; збір достовірних даних для подальшого аналізу. Зміст другої процедури (аналізу) полягає у пошуку відповідей на питання: «Що сприяє успіху організацій, з якими проводиться порівняння?», «Чи підходить це для нашої організації?», «Які наслідки можуть бути, якщо запозичити їхній досвід?». Процедура планування визначає, що може досягнути організація та яким чином будуть отримані відповідні результати. Остання процедура передбачає виконання конкретних дій; постійний контроль щодо

відповідності встановленим нормам; розробку способів подальшого поліпшення діяльності організації. Успіх бенчмаркінгу полягає у чіткому виконанні усіх структурних процедур. Цикл даного процесу ілюструє схема, зображена на рисунку 1.



Рис.1. Цикл бенчмаркінгу

Використання бенчмаркінгу у сфері професійно-технічної освіти уможливорює наступне: а) професійно-технічні навчальні заклади (ПТНЗ) можуть «побачити себе зі сторони», тобто об'єктивно проаналізувати свої слабкі та сильні сторони; б) цілеспрямоване вивчення ПТНЗ-лідерів дозволяє визначитися зі стратегічними орієнтирами для того, щоб «бути на передовій»; в) бенчмаркінг надає доступ керівництву навчальних закладів до нових ідей як в організації навчального процесу, так і в сфері маркетингу освітніх послуг; г) бенчмаркінг є альтернативою традиційному стратегічному плануванню від досягнутого, відкриваючи можливість перейти до планування на основі аналізу показників конкурентів. Бенчмаркінг дозволяє досліджувати практично будь-яку діяльність навчального закладу. Найбільшою перевагою даного процесу є те, що навчальний заклад вчиться змінюватися без серйозних порушень власної структури.

Методика проведення бенчмаркінгу передбачає такі етапи: а) здійснення оцінки діяльності навчального закладу та виявлення «проблемних зон»; б) визначення предмету еталонного порівняння; в) пошук еталону та вибір форми еталонного порівняння; г) збір інформації; д) аналіз інформації та розробку плану впровадження інновацій; е) впровадження нових ідей у діяльність навчального закладу в адаптованому вигляді; є) проведення повторної самооцінки та аналіз результатів. При використанні бенчмаркінгу слід уникати таких помилок:

а) не потрібно сприймати бенчмаркінг як «інспекційну перевірку» функціонування навчального закладу. Бенчмаркінг – це процес з'ясування того, що стоїть за конкретними показниками.

б) не слід вважати, що схвалені «еталонні параметри» можна використовувати без змін у кожному навчальному закладі, оскільки існують певні особливості, зумовлені навчальним процесом, галузевим спрямуванням, потребою у споживачах освітніх послуг, доступністю до ресурсів тощо.

в) безпідставно вважати, що бенчмаркінг не може бути керованим процесом. При здійсненні бенчмаркінгу слід уникати його застосування до всієї системи освітньої діяльності навчального закладу. Краще вибрати один або декілька процесів, що становлять певну частину системи, спочатку опрацювати їх, а потім перейти до наступних.

г) не слід ставити перед собою завдання, що мають занадто розмиті межі і формулювання. Для бенчмаркінгу краще обирати об'єкт, що піддається чіткому вимірюванню.

д) не потрібно говорити про відсутність основи для проведення бенчмаркінгу. Ця помилка виникає, якщо пошук організацій-лідерів та інформації про них розпочатий раніше, ніж цілком

проаналізований власний процес. Бенчмаркінг передбачає, що власний процес і його параметри точно відомі.

е) здійснення недостатньо повного дослідження найкращих організацій.

Отже, використовуючи бенчмаркінг та уникаючи основних помилок, навчальний заклад отримує можливість запозичити кращий досвід інших, не вигадуючи знову «колесо». При цьому пріоритетними цінностями стають здатність педагогічних працівників до самоосвіти, саморозвитку, самовдосконалення, що слугує поштовхом для розвитку всієї організації. Опора на відпрацьований і перевірений практикою досвід сприяє зниженню ризику, дозволяє уникнути багатьох помилок, скоротити фінансові витрати, пов'язані з набуттям власного досвіду шляхом проведення експериментів.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Таким чином, бенчмаркінговий підхід до здійснення моніторингу якості освітньої діяльності навчальних закладів в системі професійно-технічної освіти передбачає, що отриманні дані будуть порівнюватися із показниками ПТНЗ-лідерів, а результатом дослідження стане проект застосування найкращого передового педагогічного досвіду, адаптованого до власного навчального закладу. Технологія бенчмаркінгу дозволяє об'єднувати в єдину систему розробку стратегії, галузевий аналіз, аналіз конкурентів та самоаналіз. Найбільшою перевагою даного процесу є те, що професійно-технічний навчальний заклад вчиться змінюватися без серйозних порушень власної структури. Відсутність єдиного стандарту щодо проведення бенчмаркінгу спонукає науковців до пошуку та розробки найкращих його форм, адаптованих до професійно-технічної освіти на Україні.

Література:

1. Карякин А.М., Маслов Д.В., Вылгина Ю.В. Бенчмаркинг как эффективная стратегия повышения качества управления в сфере высшего образования // тез. докладов Всероссийской науч.-практ. конференции «Стратегические проблемы высшего образования». – Н. – Новгород: НИМБ, 2005. – 3 ноября.
2. Забродская К.А. Бенчмаркинг как инструмент анализа и выбора стратегии развития ИКТ / К.А. Забродская // Устойчивый рост национальной экономики: инновации и конкурентоспособность: материалы I междунар. науч.-практ. конф. аспирантов и молод. учёных, Минск, 15–16 декабря 2009 г. / Белорус. гос. экономич. ун-т; редкол.: Г.А. Короленок [и др.]. – Минск, 2009. – С. 64–67.
3. Перани Дж. Бенчмаркинг инновационной деятельности европейских стран / Дж. Перани, С. Сирилли. – Форсайт, 2008, № 1 (5) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: www.ecsocman.edu.ru/images/pubs/2009/05/29/0000330388/benchmarking.pdf. – Дата доступа 05.11.2009.
4. Camp R.C. Benchmarking. The Search for Industry Best Practices that Lead to Superior Performance. – ASQC Industry Press, Milwaukee, Wisconsin, 1989.
5. Watson G.H. Strategic Benchmarking: How to Rate your Company's Performance Against the World's Best. – New York: John Wiley, 1993.
6. Coer News // the free Newsletter, Issue No. 2, July. – Massey University, New Zealand, 2002.

Стаття присвячена бенчмаркінговому підходу до здійснення моніторингу якості освітньої діяльності навчальних закладів в системі професійно-технічної освіти, який передбачає, що отриманні дані будуть порівнюватися із показниками організацій-лідерів, а результатом дослідження стане проект застосування найкращого передового педагогічного досвіду, адаптованого до власного навчального закладу. Розглянуто зміст поняття «бенчмаркінг», структурні процедури бенчмаркінгу та методику його проведення в сфері професійно-технічної освіти.

Ключові слова: бенчмаркінг, еталонне порівняння, моніторинг, якість освіти, оцінювання.

Гириловская И. В. Бенчмаркингový подход к осуществлению мониторинга качества образовательной деятельности профессионально-технических учебных заведений.

Статья посвящена бенчмаркингóвому подходу к осуществлению мониторинга качества образовательной деятельности учебных заведений в системе профессионально-технического образования, который предусматривает, что полученные данные будут сравниваться с показателями организаций-лидеров, а результатом исследования станет проект применения лучшего передового педагогического опыта, адаптированного к собственному учебному заведению. Рассмотрены со-

держання поняття «бенчмаркінг», структурні процедури бенчмаркінга і методика його проведення в сфері професійно-технічного образования.

Ключевые слова: бенчмаркінг, еталонне сравнение, мониторинг, качество образования, оценивание.

Hrylovska I. V. Benchmarking approach to monitoring the quality of educational activity of VET schools.

The article is dedicated to benchmarking approach to monitor the quality of educational activity of training institutions in the system of vocational education and training. The approach foresees that data will be compared with the indicators of leading organizations and the result of the research will be the project on implementation of best pedagogical experience adapted to own training institution. The plot of term “benchmarking”, its structural procedures and conducting methodology in the system of vocational education and training are represented in the article.

Key words: benchmarking, monitoring, quality of education, assessment.

Рецензент: доктор педагогічних наук, професор О. В. Диденко

УДК 378

Демянчук М.Р.

**КРИТЕРІЇ, КОМПОНЕНТИ, ПОКАЗНИКИ, РІВНІ І СТАН СФОРМОВАНOSTІ
ОСНОВ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ БАКАЛАВРІВ
МЕДСЕСТРИНСЬКОЇ СПРАВИ**

Постановка проблеми. З метою встановлення напрямів підготовки майбутніх бакалаврів сестринської справи (БМС) до професійної діяльності на засадах компетентнісного підходу важливим науковим і практичним завданням є визначення критеріїв, компонентів, показників і рівнів сформованості основ професійної компетентності майбутніх випускників вищого медичного навчального закладу. Для конкретизації структури професійної компетентності майбутніх БМС і встановлення стану сформованості цього феномену у студентів медичних коледжів проаналізовано наукові підходи дослідників до означеної проблеми.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми, свідчить, що науковці ґрунтовно досліджували структуру професійної компетентності випускників вищої школи. Так, узагальнюючи сутність професійної компетентності, дослідники процесів управління персоналом акцентують увагу на тому, що цей феномен зумовлюється багатьма факторами (мотивами, особливостями характеру, здібностями, самооцінкою, соціальною роллю, знаннями, які особистість використовує в роботі), але виявити й оцінити їх можливо лише аналізуючи поведінку працівника у професійній «робочій» ситуації. «Поведінковий характер» компетентності особливо чітко виявляється в класичному визначенні цього поняття, яке розуміється, як певні аспекти поведінки, що впливають на ефективність роботи [6]. Нам імпонує бачення М. Волошиної, що компетентність фахівця складається з таких складових: когнітивної, операційно-технологічної, мотиваційної, етичної, соціальної, поведінкової, результатів навчання та системи ціннісних орієнтацій [1, с. 43]. Однак, дослідницею не акцентовано увагу на тому, що модель компетентного фахівця сестринської справи має бути орієнтована на людину, а не на хворобу. Ця модель повинна надавати медичним сестрам широкий вибір ролей і функцій для роботи не лише з хворими пацієнтами, але й зі здоровим населенням.

Основною метою написання статті стало визначення основних структурних складових професійної компетентності бакалаврів медсестринської справи. Для досягнення поставленої цілі були визначені такі завдання: охарактеризувати компоненти, критерії, показники та рівні основ професійної компетентності майбутніх бакалаврів медсестринської справи, що формуються в результаті вивчення дисциплін «Історія медицини та медсестринства» і «Медична етика та деонтологія».

Актуальність вибору означених дисциплін зумовлена тим, що на даний час у світовій практиці медсестринської справи нараховується більше 30 концептуальних моделей сестринської допомоги [4, с. 36]. Водночас основою кожної моделі є філософія сестринської справи, історичний

досвід розвитку медсестринства, знання сестринської етики та деонтології, сформованість комунікативних умінь і навичок спілкування, що потребує акцентуації уваги викладачів не тільки на вивченні студентами фахових дисциплін, а й на формуванні інших аспектів, що складають основи професійної компетентності на засадах реалізації компетентнісного підходу.

Науковці стверджують, що «філософія сестринської справи – це система поглядів на взаємовідносини між сестрою, пацієнтом, суспільством і навколишнім середовищем» [4, с. 52], і ґрунтується на знанні історичних аспектів розвитку медсестринства як професії. Філософія сестринської справи встановлює етичні обов'язки медичної сестри щодо обслуговування пацієнтів; цілі, до яких прагне медична сестра; моральні якості, або чесноти тощо.

Однією з складових філософії медсестринства є етичний кодекс – етичні принципи, сформульовані представниками сестринської професії для своїх колег у кожній країні. Кодекс об'єднує основні принципи поведінки й оцінки дій медичної сестри, відображає основні цілі, обов'язки та цінності в професії БМС. Він складає систему світоглядів, усередині якої фахівець з медсестринства може приймати рішення, що відповідають етичним нормам. Так, колектив реформаторів медсестринства в Україні (Ю. Вороненко, Т. Чернищенко, В. Лойко, О. Смольняков) створили Етичний кодекс медичної сестри України [4, с. 53].

Таким чином, для медичної сестри будь-якого профілю підготовки до професійної діяльності в різних лікувальних відділеннях (хірургічному, онкологічному, стоматологічному, дитячому, геронтологічному, в сімейній медицині тощо) основи професійної компетентності складають:

1) знання історії розвитку медицини і медсестринства як професії, щоб розширити професійний світогляд, розуміти філософію медсестринства і визначати можливості використання історичного досвіду у своїй професійній діяльності;

2) сформовані етичні та деонтологічні переконання, оскільки моральні аспекти сестринської справи відображені в сестринській етиці та моралі – принципах, цінностях і нормах, яких людина дотримується у своєму повсякденному житті;

3) мотиви і прагнення досягти окресленого професійного ідеалу в медсестринстві, сформованого на основі аналізу історичних трансформацій у розумінні ролі та функцій медичної сестри, її етично-деонтологічного портрету;

4) вироблені вміння і навички самовдосконалення, необхідні для ефективної професійної діяльності бакалавра медсестринської справи на сучасному етапі розвитку цієї медичної галузі.

Це актуалізує спрямованість наукового дослідження на реалізацію компетентнісного підходу в процесі вивчення дисципліни «Історія медицини та медсестринства» з циклу професійної та практичної підготовки та курсу «Медична етика та деонтологія» з циклу природничо-наукової підготовки.

Узагальнюючи різні наукові бачення результативності реалізації компетентнісного підходу в підготовці майбутніх фахівців у вищій школі, ми виокремлюємо такі компоненти, які складають основи професійної компетентності майбутніх бакалаврів медсестринської справи в результаті вивчення зазначених дисциплін:

1. Професійно-ціннісний компонент. Критерієм сформованості цього компоненту є *ціннісні орієнтації* студента в опануванні професією бакалавра медсестринської справи, які зумовлюються *мотивами* підвищувати рівень готовності до майбутньої фахової діяльності, засадничою основою якої є професійний світогляд, що базується на вивченні історії медсестринства та прийнятті етично-деонтологічних принципів як важливого особистісного надбання; *інтересом* до вивчення дотичних до фаху дисциплін, що сприятимуть окресленню професійного ідеалу медичної сестри, який сформувався в історичному аспекті й визначатиме віхи в професійному становленні бакалавра сестринської справи; *прагненням* досягти належного рівня професійної компетентності, в основі якої лежать етично-деонтологічні принципи роботи медичної сестри окреслені в процесі історичного розвитку цієї професії.

2. Світоглядно-когнітивний компонент. Критерієм сформованості цього компоненту є наявність належного рівня теоретичної підготовки майбутнього бакалавра медсестринської справи з дисциплін «Історія медицини та медсестринства» і «Медична етика та деонтологія». Так, після вивчення курсу «Історія медицини та медсестринства» студент повинен *знати*: задачі та цілі історії медсестринства і медицини; основні епохи та періоди в історії медсестринства та медицини, їх хронологію; фактори, що впливають на історію і розвиток сестринської справи; досягнення медсестринства та медицини на різних етапах розвитку світової історії; становлення та роль Міжнародного Червоного Хреста; внесок Ф. Найтінгейл у розвиток сестринської справи; видатних діячів світової та української медичної науки, які зробили значний внесок у національну і світову меди-

цину та медсестринство; соціальний і культурний контекст системи медико-санітарної допомоги; проблеми сестринської справи в перехідний період; сучасні аспекти реформування медсестринської освіти в Україні; розвиток системи охорони здоров'я рідного краю тощо.

Окреслені вимоги до знань студентів є показниками сформованості світоглядно-когнітивного компоненту професійної компетентності майбутніх БМС, так само, як і після вивчення курсу «Медична етика та деонтологія», коли студент повинен *знати*: визначення поняття «етика», «деонтологія»; моральні категорії: обов'язок, совість, гідність, щастя, відповідальність, честь, добро, зло; основні принципи і завдання медичної етики та деонтології; елементи Кодексу професійної етики медсестри (медпрацівника); основні принципи міжособового спілкування у повсякденній діяльності медперсоналу; елементи психології спілкування з пацієнтами різного профілю; проблематичні питання психогігієни, психопрофілактики і психотерапії; способи пропаганди здорового способу життя; чинні накази та інструкції МОЗ України.

3. Особистісно-розвивальний (діяльнісний) компонент. Особистість медичної сестри – це органічний сплав високих моральних якостей, загальної освіченості, професійної ерудиції та майстерності виконання професійної діяльності. *Критерієм* сформованості цього компоненту є виявлення вміння і навички студентів використовувати набуті знання на практиці шляхом оптимального вирішення професійних завдань у ситуаціях міжособистісної взаємодії, *готовність* використовувати професійну підготовку відповідно до норм гуманності та милосердя, поваги до невід'ємних прав людини і громадянина, керуючись загальнолюдськими моральними цінностями, принципами й історичним надбанням в розвитку сестринської справи та нормами професійної етики й деонтології фахівця медсестринства.

Показниками сформованості особистісно-розвивального компонента професійної компетентності майбутніх БМС є конкретні вміння студентів, котрі в результаті вивчення курсу «Історія медицини та медсестринства» повинні аналізувати розвиток медсестринства та медицини; застосовувати одержані знання у вирішенні сучасних професійних завдань; сприяти духовному відродженню української медицини та медсестринства; творчо працювати над поглибленням і вдосконаленням знань з історії медицини та медсестринства; орієнтуватись у сучасних проблемах охорони здоров'я з метою оптимізації власної професійної діяльності в майбутньому. Після вивчення курсу «Медична етика та деонтологія» студент повинен успішно розв'язувати ситуаційні задачі з розділів «Сестринська етика» і «Медична деонтологія»; ефективно вирішувати і давати оцінку одержаним результатам розв'язків професійних ситуацій згідно з етичними нормами і деонтологічною позицією, сформованими комунікативними вміннями і навичками; організовувати і здійснювати пропаганду здорового способу життя методами усного і друкованого слова.

Визначені компоненти взаємодоповнюються і комплексно відображають сформованість основ професійної компетентності майбутнього бакалавра медсестринської справи за допомогою чітко окреслених рівнів. Адже метою реалізації компетентнісного підходу є інтегральна сукупність набутих знань, умінь, навичок у поєднанні з компетентністю майбутнього фахівця в конкретному виді діяльності. За цих умов мета навчання відповідатиме потребам практики (змісту професійної діяльності) і визначатиме рівень професійної компетентності [3, с. 22].

Оскільки сформованість основ професійної компетентності та її компонентів у кожного студента є різною (так само, як і їх успішність), то використовується рівнева структура для її оцінювання.

Ми брали до уваги той факт, що тривалий час (понад 30 років) у багатьох країнах (у Великій Британії та США) діє трирівнева система оцінки компетентності персоналу. Володіння компетенціями та навичками на одному рівні є необхідною умовою для переходу на наступний [2].

Однак, на нашу думку, кількість рівнів доцільно збільшити, щоб вони відповідали таким оцінкам результативності підготовки студентів, як «відмінно», «добре», «задовільно», «незадовільно». Тому з метою визначення сформованості основ професійної компетентності майбутніх бакалаврів медсестринської справи в нашому дослідженні визначено чотири рівні. Кожен з означених рівнів має певні характерні ознаки та *показники* сформованості. Оцінювання сформованості основ професійної компетентності на кожному з окреслених рівнів необхідно здійснювати шляхом визначення здатності студента вирішувати професійні завдання різного рівня складності, що передбачає творчу трансформацію знань, умінь і навичок у досвід майбутньої професійної діяльності.

Показниками сформованості основ професійної компетентності майбутніх бакалаврів медсестринської справи є: знання, навички та вміння як «сукупність психічних утворень, які формують загальний і професійний інтелект»; професійна позиція як «система сформованих настанов і

ціннісних орієнтацій, ставлень і оцінок ... досвіду»; індивідуально-психічні особливості фахівця і його акмеологічні інваріанти як «внутрішні чинники, які зумовлюють потребу в активному саморозвитку» [7, с. 7], результативність самоосвітньої діяльності з метою самовдосконалення у професійному становленні бакалавра медсестринської справи.

Розглянемо характеристику визначених рівнів сформованості основ професійної компетентності майбутніх бакалаврів медсестринської справи у результаті вивчення дисциплін «Історія медицини та медсестринства» і «Медична етика та деонтологія».

3. *Високий рівень* – це рівень конкурентоздатного працівника в майбутньому, який усвідомлює важливість і аксіологічну значущість формування основ професійної компетентності у власному становленні як фахівця. *Показниками* високого рівня є: чітко виражені мотиви і прагнення досягнути досконалості в майбутній фаховій діяльності; вияв студентом інтересу до вивчення програмового матеріалу з означених дисциплін; прагнення опанувати етично-деонтологічними принципами професійної діяльності бакалавра медсестринської справи; студент демонструє здатність до аналізу, порівняння, оцінки медсестринської діяльності в історичному контексті, що базується на застосуванні відмінних знань, умінь і «базових професійних компетенцій» [5, с. 8]; виявляє креативний менталітет і вміння аналізувати діяльність медичної сестри в історичному контексті; на рівні «креативної екстраполяції» [2] історичного досвіду виконання функцій медичної сестри; переносить ефективні способи і методи апробованих етичних дій на власну модель професійної діяльності; виявляє творчий підхід до використання ефективних способів і методів професійних дій, здатності шляхом самостійного аналізу позитивних і негативних аспектів діяльності медичної сестри синтезувати нові форми, методи і способи ефективної реалізації посадових функцій.

2. *Достатній рівень* – це рівень наявності у студента засадничих теоретичних знань, практичних умінь і навичок, окреслених у програмі вивчення дисциплін «Історія медицини та медсестринства» і «Медична етика та деонтологія». *Показниками* сформованості достатнього рівня основ професійної компетентності є вияв студентом готовності до репродуктивної навчально-пізнавальної діяльності; сформованість професійних знань, умінь і навичок визначаються оцінкою «добре» і «дуже добре» і шляхом використання відомих рішень у складних професійних ситуаціях, виконання дій з наявними алгоритмами; рівень розуміння, усвідомлення, осмислення, установлення причинно-наслідкових зв'язків і застосування, що пов'язано з діяльністю в знайомій ситуації (за зразком, алгоритмом тощо); студент демонструє якісне виконання професійних функцій в умовах змодельованих фахових ситуацій; результати самооцінки студента й оцінювання рівня сформованості основ професійної компетентності майбутнього бакалавра медсестринської справи викладачем співпадають; студент прагне до удосконалення навичок виконання професійних дій на основі чітко усвідомлених мотивів професійного становлення й ціннісного усвідомлення значущості належного рівня сформованості основ професійної компетентності для роботи бакалавра медсестринської справи.

3. *Базовий рівень* – це рівень загальної орієнтації в історії розвитку медсестринства, розрізнення очевидних ознак етично-деонтологічної поведінки медичної сестри. *Показниками* базового рівня є: наявність у студента нечітких історичних знань стосовно становлення і розвитку професії медичної сестри (оцінки «задовільно» та інколи «добре»); слабо сформовані практичні вміння і навички вирішувати професійні ситуації; невиразні уявлення про деонтологічні аспекти професійних функцій медичної сестри, етичні норми і моральні цінності в медсестринській діяльності; мотиви опанування основами професійної компетентності під час вивчення дисциплін дотичних до практичної роботи медичної сестри визначаються лише отриманням позитивної оцінки; прагнення підвищити рівень опанування основ професійної компетентності має епізодичний характер.

4. *Елементарний рівень* – це рівень певних уявлень і знань деяких фактів з історії розвитку медсестринства, розрізнення окремих ознак етично-деонтологічної поведінки медичної сестри. *Показниками* елементарного рівня є: відсутність у студента системних знань стосовно історії становлення і розвитку професії медичної сестри (оцінка «задовільно», інколи – «незадовільно»); уявлення про деонтологічні аспекти професійних функцій медичної сестри, етичні норми і моральні цінності в медсестринській діяльності сформовані, здебільшого, на побутовому рівні; практичні вміння і навички вирішувати професійні ситуації з дотриманням норм медсестринської етики та деонтології виявляються у формі копіювання дій своїх одногрупників, а не як особистісні переконання; мотиви опанування основами професійної компетентності під час вивчення дисциплін дотичних до практичної роботи медичної сестри визначаються лише отриманням задовільної оцінки; відсутнє прагнення підвищити рівень опанування основ професійної компетентності.

Для визначення стану сформованості основ професійної компетентності майбутніх бакалаврів медсестринської справи проведено констатувальний етап експериментального дослідження, в якому взяли участь 178 студентів. Викладачі використовували анкетування для визначення сформованості мотиваційної сфери студентів опанувати основами професійної компетентності. Адже особи, які мають високий рівень мотивації, впевнені в успішному результаті своєї діяльності, проявляють наполегливість у прагненні до мети, готові взяти на себе відповідальність, рішучі в невідомих ситуаціях, отримують задоволення від вирішення цікавих завдань, не губляться в ситуації змагання, показують велику наполегливість у подоланні перешкод. Також проводився зріз знань з дисциплін, визначених для проведення експериментального дослідження, і встановлювався рівень умінь студентів використовувати зразки етично-деонтологічної поведінки у змодельованих ситуаціях медсестринської діяльності.

Аналіз одержаних результатів (високий рівень виявлено у 34 студентів, що становить 19,1%; достатній – у 36 (20,23%) студентів; базовий – у 73 (41,01%) осіб; елементарний – у 35 (19,66%) студентів), що свідчить про необхідність удосконалення професійної підготовки майбутніх БМС ще з першого курсу, коли вивчаються дисципліни «Історія медицини та медсестринства» і «Медична етика та деонтологія».

Висновки з даного дослідження: результатом сформованості основ професійної компетентності майбутніх бакалаврів медсестринської справи на засадах компетентнісного підходу має бути сформоване *мотиваційно-ціннісне ставлення* до різних аспектів професійної підготовки на основі вивчення не тільки фахових, а й дотичних до фаху дисциплін, що сприяє розширенню професійного світогляду; здобуття належного рівня *знань* з дисциплін «Історія медицини та медсестринства» і «Медична етика та деонтологія»; вияв *умінь* дотримуватися етично-деонтологічних позицій у змодельованих ситуаціях майбутньої професійної діяльності; самоосвітня робота у напрямі професійного становлення й опанування основ професійної компетентності.

Перспективи подальших розвідок у даному напрямі вбачаємо у розробці інноваційних методик, використання яких сприятиме цілеспрямованому формуванню всіх компонентів основ професійної компетентності майбутніх бакалаврів медсестринської справи в процесі вивчення не фахових дисциплін.

Література:

1. Волошина М. С. Профессиональная инкультурация в образовании: теория и практика / М. С. Волошина. – Новокузнецк : ИПК, 2001. – 114 с.
2. Гуревич Р. С. Як визначити рівень професійної компетентності персоналу? [Електронний ресурс] / Р. С. Гуревич // Теорія і практика управління соціальними системами. – 2011. – № 1. – С. 31–36. – Режим доступу до журн. : http://www.nbu.gov.ua/portal/soc_gum/Tipuss/2011_1/Gurev.pdf
3. Жук О. Л. Компетентностный подход в стандартах высшего образования по циклу социально-гуманитарных дисциплин / О. Л. Жук // Высшая школа. – 2006. – №5. – С. 21–25.
4. Пасечко Н. В. Основи сестринської справи : підручник / Н. В. Пасечко, М. О. Лемке, П. Є. Мазур. – Тернопіль : Укрмедкнига, 2002. – 544 с.
5. Разработка средств контроля учебной деятельности : метод. рекоменд. / Э. М. Калицкий [и др.]. – Минск : РИПО, 2005. – 48 с.
6. Ситник Н. І. Управління персоналом : навч. посібник / Н. І. Ситник. – К. : Фірма «Інкос», 2009. – 472 с.
7. Ягупов В. В. Компетентнісний підхід до підготовки фахівців у системі вищої освіти / В. В. Ягупов, В. І. Свистун // Наукові записки. Педагогічні, психологічні науки та соціальна робота. – 2007. – Том 71. – С. 3–8.

У статті обґрунтовано важливість реалізації компетентнісного підходу для формування основ професійної компетентності майбутніх бакалаврів медсестринської справи в процесі вивчення дисциплін «Історія медицини та медсестринства» і «Медична етика та деонтологія». У структурі основ професійної компетентності визначено професійно-ціннісний, світоглядно-когнітивний, особистісно-розвивальний (діяльнісний) компоненти, критерії, показники та рівні сформованості цього феномену у студентів.

Ключові слова: бакалавр; медсестринська справа; професійна компетентність; компоненти; показники; рівні.

Демянчук М. Р. Критерии, компоненты, показатели, уровни и состояние сформированности основ профессиональной компетентности будущих бакалавров медсестринского дела

В статье обоснована важность реализации компетентностного подхода для формирования основ профессиональной компетентности будущих бакалавров медсестринского дела в процессе изучения дисциплин «История медицины и медсестринства» и «Медицинская этика и деонтология». В структуре основ профессиональной компетентности определены профессионально-ценностный, мировоззренческо-когнитивный, личностно-развивающий (деятельностный) компоненты, критерии, показатели и уровни сформированности этого феномена у студентов.

Ключевые слова: бакалавр; медсестринская дело; профессиональная компетентность; компоненты; показатели; уровни.

Demyanchuk M.R. Criteria, components, indicators, levels and status of forming of future nursing bachelors' professional competence basics

The importance of implementing the competency approach to forming of future nursing bachelors' professional competence basics in the study of «History of Medicine and Nursing» and «Medical ethics and deontology» is proved in the article. In the structure of the basics of professional competence the professional-valuable, philosophical, cognitive, personality-developing (activity) components, criteria, indicators and levels of formation of this phenomenon among students are defined.

Keywords: bachelor; nursing; professional competence; components; indicators; levels.

Рецензент: доктор педагогічних наук, професор І. М. Мельничук

УДК 371.134.

Залібовська-Ільніцька З.В.

СПЕЦИФИКА РОБОТИ СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА В ДНЗ З ДІТЬМИ, ЯКІ МАЮТЬ ОСОБЛИВІ ПОТРЕБИ

Постановка проблеми у загальному вигляді. Згідно статистичних даних діти, які мають особливі потреби (діти-інваліди) складають 6,1% від загальної чисельності інвалідів. Основними причинами в структурі інвалідності дітей займають вроджені аномалії – 28,3%, хвороби нервової системи – 28,1% і розлади психіки та поведінки – 14,4%. Ця ситуація в Україні спонукає соціальних педагогів до створення сприятливих умов для особистісного розвитку дітей з особливими потребами, надання їм комплексної соціально-психологічної допомоги як у сім'ї, так і в дитячих навчальних закладах.

Зазначимо, що з моменту вступу в дію листа МОН України від 18.02.2011 р. № 1/9-114 «Про застосування Типових штатних нормативів дошкільних навчальних закладів» з першого вересня 2011 р. посади соціальних педагогів почали вводитись у дошкільних навчальних закладах [4].

Саме соціальний педагог в дитячому навчальному закладі проводить соціальну діагностику сімей, складає програму допомоги сім'ї, освічує батьків в питаннях виховання і догляду за дітьми, які мають особливі потреби.

Аналіз наукових досліджень. Наукові підходи щодо підготовки майбутніх працівників соціальної сфери висвітлені у працях таких науковців, як О. Безпалька, І. Зверевої, З. Кияниці, В. Кузьмінського, Н. Сейко, С. Коляденко, Н. Павлик та ін.

Науковий пошук щодо розвитку освіти, суспільного дошкільного виховання в Україні, характеристики національного дошкільля знайшли своє відображення в працях: Л. Артемової, А. Богуш, Н. Лисенко, Н. Протасової, М. Ярмаченка та ін.

Метою статті є визначення специфіки роботи соціальних педагогів у ДНЗ з дітьми, які мають особливі потреби. На основі мети опишемо завдання: вивчення наукових досліджень щодо специфіки роботи соціальних педагогів у ДНЗ з дітьми, які мають особливі потреби; виділення особливостей специфіки роботи соціальних педагогів у ДНЗ з дітьми, які мають особливі потреби; опис освітніх програм, що затверджені або рекомендовані Міністерством освіти і науки України.

Виклад основного матеріалу дослідження. Діяльність соціального педагога дошкільного

навчального закладу може здійснювались за такими напрямками: педагогізація соціально-культурного середовища мікрорайону, яка згуртовує батьків у єдиний колектив, поширює позитивний досвід навчання, сприяє розширенню педагогічних навичок і здібностей батьків, допомагає здійснювати виховання майбутнього покоління; здійснення соціально-педагогічного патронажу дітей мікрорайону, які не відвідують дошкільний навчальний заклад; забезпечення соціально-педагогічного всеобучу батьків та інших членів родини (дідусів та бабусь), опікунів, прийомних батьків, усіх, хто причетний до виховання дітей; допомога родині у вихованні дітей відповідно до запитів батьків та особливостей виховання в конкретній родині; організація змістовного дозвілля дошкільнят в ДНЗ та мікрорайоні; робота з попередження насильства в сім'ї над дітьми та робота з дітьми, які зазнали насильства; робота з дітьми з особливими потребами та їхніми батьками, створення сприятливого навчально-розвивального інклюзивного середовища; соціально-педагогічний патронаж дітей пільгових категорій (дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, дітей із багатодітних, малозабезпечених, неповних сімей); супровід процесу адаптації дитини та батьків до дошкільного навчального закладу; визначення психологічної готовності дітей до навчання в школі; посередницька роль у взаєминах дитини, родини з освітніми, соціокультурними закладами мікрорайону тощо.

У своїй діяльності соціальний педагог ДНЗ керується принципами дошкільної освіти, а саме: доступність для кожного громадянина освітніх послуг, що надаються системою дошкільної освіти; рівність умов для реалізації задатків, нахилів, здібностей, обдарувань, різнобічного розвитку кожної дитини; єдність розвитку, виховання, навчання і оздоровлення дітей; єдність виховних впливів сім'ї і дошкільного навчального закладу; наступність і перспективність між дошкільною та початковою загальною освітою; світський характер дошкільної освіти; особистісно-орієнтований підхід до розвитку особистості дитини; демократизація та гуманізація педагогічного процесу; відповідність змісту, рівня й обсягу дошкільної освіти особливостям розвитку та стану здоров'я дитини дошкільного віку [3].

Освітній заклад для дітей дошкільного віку – дитячий садок – забезпечує реалізацію права дитини на здобуття дошкільної освіти, її фізичний, розумовий і духовний розвиток, соціальну адаптацію та готовність продовжувати освіту.

Поняттям «дитячий садок» німецький педагог Фрідріх Вільгельм Август Фребель назвав установу, яку він створив у 1837 р. для надавала дітям соціального досвіду ще до школи. На сьогодні система дитячих садків призначена як для первинної соціалізації дітей, навчання їх навичкам спілкування з ровесниками, так і для масового загальнодоступного вирішення проблеми зайнятості їхніх батьків.

Зазначено, що реалізація Базового компоненту дошкільної освіти забезпечується освітніми програмами та навчально-методичною літературою, що затверджені або рекомендовані Міністерством освіти і науки України.

У 2014–2015 навчальному році діючими є такі програми: «Оберіг» (Богуш А. М.), програма розвитку дітей від пренатального періоду до трьох років; «Впевнений старт» (Андрієтті О. О., Голубович О. П.), програма розвитку дітей старшого дошкільного віку; «Дитина» (Кочина Л. П., Кузьменко В. У. та ін.), програма виховання і навчання дітей від 2 до 7 років; «Українське дошкільля» (Білан О. І. та ін.), програма розвитку дитини дошкільного віку; «Соняшник» (Калуська Л. В.), комплексна програма розвитку дитини дошкільного віку; «Я і Світ» (Кононко О. Л.), програма розвитку дитини дошкільного віку; «Стежина» (Гончаренко А. М. та ін.), програма для дошкільних навчальних закладів, які працюють за вальдорською педагогікою.

У Законі України «Про дошкільну освіту» (2012) стаття 27 (Розділ VI) зазначається, що учасниками навчально-виховного процесу у сфері дошкільної освіти є: діти дошкільного віку, вихованці, учні; директори (завідуючі), заступники директора (завідуючого) з навчально-виховної (виховної) роботи, вихователі-методисти, вихователі, старші вихователі, вчителі (усіх спеціальностей), вчителі-дефектологи, вчителі-логопеди, практичні психологи, соціальні педагоги, інструктори з праці, інструктори з фізкультури, інструктори слухового кабінету, музичні керівники, керівники гуртків, студій, секцій, інших форм гурткової роботи, помічники вихователів та няні у будинках дитини, яслах та яслах-садках; медичні працівники; батьки або особи, які їх замінюють; батьки-вихователі дитячих будинків сімейного типу; фізичні особи, які надають освітні послуги у сфері дошкільної освіти за наявності ліцензії [3].

Згідно Закону України «Про дошкільну освіту» (2012) стаття 33 держава забезпечує соціальний захист, підтримку дітей дошкільного віку, особливо дітей-сиріт і дітей, позбавлених бать-

ківського піклування, дітей, які потребують корекції фізичного та (або) розумового розвитку, тривалого лікування та реабілітації, а також дітей із малозабезпечених та багатодітних сімей [4].

Діти з порушеннями опорно-рухового апарату – це неоднорідна та поліморфна категорія як у клінічному, так і психолого-педагогічному аспектах. Залежно від природи порушень опорно-рухового апарату таких дітей умовно можна поділити на кілька груп: діти з порушеннями моторної сфери внаслідок захворювань нервової системи (зокрема, хворі на дитячі церебральні паралічі, поліомієліт); діти з вродженою патологією опорно-рухового апарату (зокрема, з вродженими вивихами стегна, клишоногістю та іншими деформаціями стоп, аномаліями розвитку хребта (сколіоз), недорозвитком і дефектом кінцівок, аномаліями розвитку пальців кисті тощо); діти з набутими захворюваннями й травмами опорно-рухового апарату (зокрема, з травматичними пошкодженнями спинного мозку, головного мозку і кінцівок, поліартритом, захворюваннями скелету (туберкульоз, пухлини кісток, остеомієліт), системними захворюваннями скелету (хондродистрофія, рахіт); діти, які мають порушення опорно-рухового апарату спадкової етіології з прогресуючими м'язовими атрофіями (міопатія Дюшенна, невральна аміотрофія Шарко-Марі, аміотрофія Вердинга-Гоффмана тощо).

У педагогічній практиці прийнято також розрізняти категорії дітей з порушеннями опорно-рухового апарату щодо їх психофізичних особливостей і можливостей оволодіння навчальним матеріалом, зокрема:

1) діти з порушеннями функцій опорно-рухового апарату різного етіопатагенезу, які пересуваються самостійно або за допомогою допоміжних ортопедичних засобів і що мають психічний розвиток, близький до нормального;

2) діти, позбавлені можливості самостійного пересування і самообслуговування, із затримкою психічного розвитку та збереженим мовленням;

3) діти з церебральними паралічами (ДЦП), ускладненими затримкою психічного розвитку, тяжкими дизартричними та іншими мовленнєвими порушеннями;

4) діти з ДЦП, які мають розумову відсталість різного ступеню тяжкості;

5) діти з ДЦП, які мають порушення слуху і зору різного ступеню тяжкості.

За ступенем тяжкості порушень рухових функцій і за ступенем сформованості рухових навичок діти поділяються на три групи: з тяжкими руховими порушеннями; зі середнім ступенем рухових порушень; з легкими руховими порушеннями [5].

Серед такої поліморфної категорії дітей з порушеннями опорно-рухового апарату дошкільники з дитячими церебральними паралічами складають доволі численну категорію, яка потребує створення специфічних умов для розвитку.

Головна особливість пізнавальної діяльності та особистості дитини з порушенням опорно-рухового апарату (особливо у випадках дитячих церебральних паралічів) полягає у вираженій диспропорційності, нерівномірному, порушеному темпі розвитку, а також якісній своєрідності формування психіки.

Тому кожна дитина, що має рухові порушення, потребує ретельного вивчення її психічного розвитку та визначення відповідних навчально-виховних заходів у спеціально організованому середовищі. Це реалізується у використанні гнучких навчальних планів, різнорівневих програмах колективного та індивідуального навчання, варіативному характері навчання з пропедевтичним періодом.

Загальна організація навчально-виховного процесу за програмою «Я у Світі» ґрунтується на застосуванні компетентнісної парадигми, що передбачає особистісний підхід до дитини, заснований на стимулюванні її власної активності, формуванні цілісного дитячого світогляду, образу світу та усвідомленні власного місця в ньому. Реалізація основних ліній розвитку (фізичної, соціально-моральної, емоційно-ціннісної, пізнавальної, мовленнєвої, художньо-естетичної, креативної) доповнюється у відношенні цих дітей корекційно-розвивальною лінією, яка пронизує всі основні форми роботи з ними [1].

Комплексний характер корекційно-педагогічної роботи передбачає постійне врахування взаємовпливу рухових, мовленнєвих і психічних порушень у динаміці дитячого розвитку. Внаслідок цього необхідна спільна стимуляція розвитку усіх сторін психіки, мовлення і моторики, а також попередження і корекція їх порушень.

Лікувально-педагогічний процес побудований з урахуванням специфіки захворювань дітей і пов'язаних з ними особливостей. Основна мета корекційного навчання і виховання дітей з порушеннями опорно-рухового апарату у спеціальному дошкільному закладі – гармонійний розвиток дитини відповідно до її можливостей і максимальної адаптації до навколишньої дійсності з метою

подальшого шкільного навчання. Досягнути цієї мети можна за умови вирішення наступних завдань: проведення диференційної діагностики; розвитку рухових, психічних, мовленнєвих функцій дитини, профілактики й корекції їх порушень; підготовки до життя у суспільстві та до навчання у школі.

Необхідною умовою реалізації цих завдань є комплексний підхід до діагностики, розвитку і корекції порушених функцій, який забезпечується тісним взаємозв'язком психолого-педагогічних і медичних заходів. Запорукою ефективної корекційно-педагогічної роботи є тісна взаємодія з батьками й усім оточенням дитини. У тих випадках, коли з певних причин дитина не може відвідувати освітній заклад, батьки, соціальні педагоги виступають найважливішими учасниками педагогічної роботи.

Зокрема у ранньому віці (2 і 3 роки життя) пріоритетного значення набувають: формування предметної та предметно-ігрової діяльності (використання предметів за їх функціональним призначенням); здатності довільно включатись у діяльність; формування наочно-дійового мислення; довільної, стійкої уваги; формування мовленнєвого і предметно-практичного спілкування з оточуючими (розвиток розуміння зверненого мовлення, активізація власної мовленнєвої активності; формування усіх форм немовленнєвої комунікації – міміки, жести та інтонації); розвиток знань і уявлень про довкілля (з узагальнюючою функцією слова); стимуляція сенсорної активності (зорового, слухового, кінестетичного сприймання); тренування вестибулярного апарату; розвиток здатності до сенсорної інтеграції; формування функціональних можливостей кистей і пальців рук; розвиток зорово-моторної координації; розвиток навичок охайності та самообслуговування.

У молодшому (4 і 5 роки життя) та старшому (6 і 7 роки життя) дошкільному віці продовжується робота над розвитком ігрової діяльності, мовленнєвого спілкування з оточуючими (з однолітками і дорослими); розширенням активного і пасивного словникового запасу, формуванням зв'язного мовлення; розвитком і корекцією порушень лексичного, граматичного і фонетичного ладу мовлення; розширенням запасу знань і уявлень про довкілля; розвитком сенсорних функцій; формуванням просторових і часових уявлень, корекцією їх порушень; розвитком кінестетичного сприймання і стереогнозу; розвитком уваги, пам'яті, мислення (наочно-образного і елементів абстрактно-логічного); формуванням математичних уявлень; розвитком ручної умілості та підготовкою руки до оволодіння письмом; вихованням навичок самообслуговування і гігієни; підготовкою до шкільного життя [5].

Важливим психолого-педагогічним корекційно-розвивальним завданням у ранньому, а також молодшому та старшому дошкільному віці виступає розвиток довільних рухів, дрібної моторики рук. Формування дрібної моторики видається надзвичайно важливим у світлі оволодіння дітьми з порушеннями опорно-рухового апарату навичками самообслуговування, предметної, ігрової, трудової, навчальної діяльності. У процесі формування дрібної моторики розвивається просторове сприймання, довільна увага, пам'ять, мислення, уява, мовлення, тобто активізується вся психічна діяльність дитини. Таким чином, вузькоспеціальне завдання з розвитку дрібної моторики трансформується у магістральне та одне з головних завдань дошкільного періоду.

Структура програми зумовлена специфікою психофізичного розвитку дітей цієї категорії, яка полягає у великому діапазоні рухових порушень та різних поєднаннях психічних і мовленнєвих вад. Враховуючи той факт, що серед порушень опорно-рухового апарату найбільшою складністю вирізняються дитячі церебральні паралічі, у програмі особлива увага щодо специфіки підходів до розвитку і виховання надається саме цьому виду порушень у дітей. Запропоновані підходи до розвитку маніпулятивної функції, формування навичок самообслуговування, графічних навичок успішно можуть використовуватись також у педагогічній роботі з дітьми, які мають інші порушення рухової сфери.

На основі вихідних концептуальних положень у Програмі запропоновано конкретні орієнтири у визначенні напрямків роботи з дітьми, що мають порушеннями опорно-рухового апарату. Вказуючи на значущість розвивальної роботи щодо функціональної придатності дитини, Програма акцентує увагу на цінності дитини як моральної особистості, необхідності педагогічного оптимізму при складанні прогнозу її подальшого розвитку. Тому автори позиціонують урахування не тільки кількісних показників відхилень у розвитку дитини порівняно зі середньостатистичною віковою нормою, скільки орієнтацію на «зону найближчого розвитку» дошкільника [5].

Разом з тим специфічні особливості дітей з порушеннями опорно-рухового апарату потребують необхідності врахування у роботі не тільки того, що дитина може зробити, зрозуміти, засвоїти за обставин максимального напруження, але й того, яких фізичних і нервово-психічних зусиль це від неї потребуватиме. Враховуючи зазначене, вся робота з дошкільниками повинна бути побу-

дована таким чином, щоб дитина не сприймала себе хворою або особливою, а відчувала себе рівноправним членом суспільства. Розвиток психічних і рухових функцій слід здійснювати не нав'язливо у тих видах діяльності, з яких складається звичайне життя дитини. Необхідно також створювати умови для того, щоб вона невимушено тренувалась, а сам процес тренування і його результат приносили задоволення.

Соціальному педагогу слід враховувати, що програма орієнтує і на роботу у змішаних групах, або суміжновікових (з віковою різницею дітей в 1 рік), де реалізується гнучкий зміст програми. Різні рівні засвоєння матеріалу потребують великої індивідуальної роботи. При цьому діти зі складними руховими порушеннями мають можливість наблизитися до рівня здорових дітей, що сприяє їх соціальній інтеграції. У здорових дітей за таких обставин формуються гуманні особистісні якості, необхідні в житті. За окремими напрямками роботи, що передбачають диференціацію навчально-виховних впливів залежно від особливостей інтелектуального та фізичного розвитку, зазначається орієнтація на відповідну категорію дітей: зі збереженим інтелектом, із затримкою психічного розвитку, розумовою відсталістю, з важкими руховими порушеннями (групи ранньої педагогічної корекції).

Ускладнена ситуація формування психічної та особистісної сфер дітей з порушеннями опорно-рухового апарату, труднощі прогнозування динаміки розвитку внаслідок наявності органічних порушень обумовлюють гнучкість та відкритість змістового наповнення складових частин програми. Так, за одними розділами роботи доцільно визначати її зміст відповідно до року навчання, а в інших – до етапу навчання, що є більш широким поняттям, оскільки невідомо, як довго дитина затримається на кожному з визначених етапів. У зв'язку з цим розподіл матеріалу за віковими групами має рекомендаційний характер. Показники розвитку дітей за роками навчання з певних розділів Програми також є орієнтовними. За окремими розділами пропонуються орієнтовні показники розвитку дитини на час завершення навчання, а за такими розділами, як адаптивне фізичне виховання та оздоровлення, а також художньо-естетичний розвиток визначення орієнтовних показників є недоцільним [2].

Програмовий зміст розділу орієнтує соціальних педагогів на оптимальне поєднання педагогічних і медичних аспектів фізичного розвитку, яке реалізується у єдності фізичного виховання і лікувальної фізкультури. Разом з тим необхідність прогнозування поетапної зміни ролі та спрямованості фізичного виховання та ЛФК, залежно від ступеня рухових порушень, результатів корекції та віку дитини, вимагає достатньо чіткого розподілу завдань у педагогічному і медичному аспектах.

В основі змісту Програми за розділом лежить урахування особливостей пізнавальної діяльності дітей з порушеннями опорно-рухового апарату, які найбільшої своєрідності досягають у випадках дитячих церебральних паралічів. Характерна для більшості дітей цієї категорії затримка психічного розвитку має наступні особливості: знижений обсяг уявлень та знань, який обумовлений двома причинами – сенсомоторною недостатністю і вимушеною ізоляцією внаслідок рухових обмежень; вираженістю психоорганічного синдрому – інертністю, персеверативністю та слабкістю перемикання психічних процесів; дисоційованою, дисгармонійною структурою інтелектуальної недостатності; сприятливою динамікою розумового розвитку.

Заняття з ознайомлення з навколишнім світом проводяться за такими напрямками: ознайомлення з предметним світом, створеним людиною; ознайомлення з живою і неживою природою; ознайомлення з явищами соціального життя. Кожна галузь дійсності знайомить дітей з певними властивостями та відношеннями, проте досягнути загальної мети пізнавального розвитку можна лише на основі цілісної системи знань, яка відображає суттєві зв'язки у різних галузях. Планування занять з ознайомлення з навколишнім світом узгоджується з роботою, передбаченою у змісті розділу «Емоційний та соціально-особистісний розвиток».

Наприклад, на занятті «Моя сім'я» діти середньої групи (4-5 років), закріплюються знання про сім'ю та членів сім'ї, розповідають про взаємини між дітьми й дорослими в сім'ї, розглядають сімейні альбоми, переглядають презентації сімей, дитячі проекти «Моя сім'я», читають твори про весну, розучують пальчикову гімнастику, малюють на тему: «Моя сім'я» тощо. Такі заняття передбачають урахування характерних порушень мовленнєвого розвитку.

Вирішення основних завдань забезпечується низкою часткових, спеціальних завдань, а саме: розвиток розуміння мовлення; розвиток словника; формування звукової культури мовлення; формування граматичного боку мовлення; формування та розвиток зв'язного мовлення; формування елементарного усвідомлення явищ мови і мовлення.

Висновки. Отже, специфіка роботи соціального педагога полягає у посередницькій діяльності між Центрами розвитку дітей з особливими потребами та дошкільним навчальним закладом, у створенні сприятливого розвивального навчально-ігрового середовища для дітей з особливими потребами, у забезпеченні освітніх потреб всіх дошкільників, у організації ефективного співробітництва педагогів, батьків та фахівців різного профілю.

Перспективою подальших розвідок у даному напрямі є дослідження ефективності методів співробітництва соціальних педагогів, батьків та лікарів щодо гармонійного розвитку дітей, які мають особливі потреби.

Література:

1. Базова програма розвитку дитини дошкільного віку «Я у Світі» / наук. ред. та упоряд. О.Л. Кононко – 2-е вид. випр. – К.: Світоч, 2008. – 430 с.
2. Болтівець С. Соціально-педагогічний патронаж: нова суспільна місія дитячого садка / С. Болтівець // Дошкільне виховання. – 1999. – № 4. – С. 6.
3. Закон України «Про дошкільну освіту» // Дошкільне виховання: бібліо журналу. – К.: Редакція журналу «Дошкільне виховання», 2011. – С. 4-33.
4. Про здійснення соціально - педагогічного патронату : лист Міністерства освіти і науки України від 17. 12. 2008 р. № 1/ 9-811 // Дошкільне виховання. – 2009. – № 2. – С. 3-5.
5. Програма розвитку дітей дошкільного віку з порушеннями опорно-рухового апарату / наук. ред. та упоряд. А.Г. Шевцов – К. : Світоч, 2012. – 232с.

Стаття присвячена питанням організації роботи соціального педагога в ДНЗ. Представлено специфіку роботи соціального педагога з дітьми з особливими потребами в ДНЗ. Зазначено, що Базовий компонент дошкільної освіти забезпечується освітніми програмами та навчально-методичною літературою, затверджені або рекомендовані Міністерством освіти і науки України. Визначено пріоритетні напрямки роботи соціального педагога, які забезпечують фізичний, психічний і соціальний розвиток дітей, успішне їх входження в соціальне середовище.

Ключові слова: соціальний педагог, дитячий навчальний заклад, дитина з особливими потребами.

Залибовська-Ильницкая З. В. Специфика работы социального педагога в детском учебном заведении с детьми с особыми потребностями.

Статья посвящена вопросам организации работы социального педагога в детском учебном заведении. Представлена специфика работы социального педагога с детьми с особыми потребностями в детском учебном заведении. Указано, что Базовый компонент дошкольного образования обеспечивается образовательными программами и учебно-методической литературой, утвержденными или рекомендованными Министерством образования и науки Украины. Определены приоритетные направления работы социального педагога, которые обеспечивают физическое, психическое и социальное развитие детей, успешное их вхождение в социальную среду.

Ключевые слова: социальный педагог, детский сад, ребенок с особыми потребностями

Zalibovska-Ilnits`ka Z. V. Specificity of Social work educator in the children's educational institution with children with special needs

Article is dedicated to the question of the organization of the work of a social teacher in children's educational institution. The specificity of the work of a social teacher with children with special needs was represented. It is said that Basic component of preschool education was provided with educational programs and learning literature approved by Ministry of Education and Science of Ukraine. Priority work direction of social teachers who provides physical, mental and social development of children were clarified. They were successfully involved in social surrounding.

Keywords: social teacher, children's educational institution with children with special needs

Рецензент: доктор педагогічних наук, доцент О. В. Вознюк

СУЧАСНІ ПРОБЛЕМИ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙСТРІВ РЕСТОРАННОГО ОБСЛУГОВУВАННЯ

Постановка проблеми. У сучасному світі освіта є потужним чинником соціально-економічних і науково-технічних перетворень, формування нової якості не тільки економіки, але й суспільства в цілому. З цих позицій освіта стає національним ресурсом розвитку держави, природо-щуванням її соціально-економічного та інтелектуального потенціалу, зростанням якості життя населення. З позицій особистості освіта і рівень професіоналізму стає не тільки характеристикою людини, але й гарантією соціального благополуччя, умовою конкурентоздатності на ринку праці.

Ресторанне господарство займає важливе місце у реалізації соціально-економічних задач. В умовах економічних трансформацій українським рестораторам доводиться враховувати національні нюанси – низьку купівельну спроможність більшої частини населення, відсутність налагодженої системи постачання, дефіцит висококваліфікованого персоналу, здатного забезпечувати якісні послуги. Певною мірою це пояснюється тим, що в «змісті підготовки майбутніх фахівців ресторанного сервісу за діючими Державними стандартами професійно-технічної освіти істотна перевага належить теоретичній складовій, яка, здебільшого, відображає посадові обов'язки» [6, с. 9].

Аналіз досліджень і публікацій. Тенденції розвитку готельно-ресторанного бізнесу в Україні висвітлені в наукових працях О. Борисової, Ю. Шмагіної. Роль сервісу в забезпеченні конкурентоздатності ресторану досліджено О. Матушевською. Вплив персоналу на підвищення ефективності та оптимальності роботи підприємств «індустрії гостинності» висвітлено у дослідженнях О. Варипаєва. Слід зазначити, що більшість учених-економістів підкреслюють у своїх дослідженнях необхідність комплектування підприємств ресторанного господарства висококваліфікованим персоналом, на який покладається відповідальність за розроблення і впровадження послуг.

Проблема підготовки фахівців для ресторанного господарства досліджується педагогами і психологами. Так, теорія і практика формування основ професійної компетентності майбутніх фахівців ресторанного сервісу у професійно-технічних навчальних закладах висвітлена в докторській дисертації Ю. Павлова. Формування ключових компетентностей майбутніх фахівців ресторанного сервісу розглянуто в кандидатській дисертації С. Кравець. Питання підготовки кваліфікованих робітників і молодших спеціалістів для індустрії гостинності досліджують: О. Долгопол (формування організаторських умінь майбутніх молодших спеціалістів сфери ресторанного обслуговування у процесі професійної підготовки у коледжі), М. Ткаченко (формування підприємницької компетентності майбутніх працівників ресторанного господарства), Л. Гусечко (використання модульних технологій у професійній підготовці майбутніх кваліфікованих робітників ресторанного сервісу).

Наукові дослідження українських учених спрямовані також на вивчення проблеми підготовки фахівців для ресторанного сервісу у вищих навчальних закладах: формування у них професійної культури (Ю. Безрученков) та культури професійного спілкування (К. Трофімчук). Психологічні особливості професійного відбору персоналу в сфері ресторанного сервісу вивчає Т. Шалагіна.

Однак, у зазначених наукових працях і публікаціях не розглянутими залишаються питання, пов'язані з відсутністю в державних стандартах професійно-технічної освіти професійної компетентності майбутніх майстрів ресторанного сервісу як освітніх результатів. Адже лише узгодження організації, планування і змісту професійно-технічної освіти з ринком праці уможливить підготовку конкурентоспроможних випускників, які вмітимуть довгостроково продавати свою робочу силу. В ринкових умовах, де правила гри диктує ринок покупця (роботодавця), що вибирає «продукт», підготовлений закладами професійної освіти за якісними показниками (знання, уміння, здатності, особистісні характеристики), мають враховуватися й використовуватися ринкові механізми в підготовці кваліфікованих робітників.

Метою статті є аналіз стану розвитку ресторанного господарства та проблем підготовки майбутніх майстрів ресторанного обслуговування для подальшого узгодження державних стандартів із ринком праці.

Виклад основного матеріалу. Ресторанне господарство є «середовищем із високим ступенем конкурентоспроможності», одним із найбільш розповсюджених видів малого бізнесу, що

зумовлює постійну боротьбу за сегментацію ринку; за пошук нових та за утримання постійних споживачів їхньої продукції та послуг [1, с. 333]. У зв'язку з цим, на думку, О. Борисової, О. Варипаєва, Т. Керанчук, С. Нездойминова, Ю. Шмагіної та інших учених, зростає необхідність постійно підтримувати високий рівень конкурентоспроможності цих підприємств, що можливо за рахунок упровадження інновацій. Безперечно, ефективну реалізацію інноваційної стратегії й політики підприємств ресторанного сервісу забезпечують фахівці та висококваліфіковані робітники. Їх підготовка має здійснюватися за «моделлю випереджального характеру» [8, с. 24].

Такий підхід вимагає ґрунтовного аналізу реалій розвитку індустрії гостинності в Україні. Для цього ми вважали за необхідне звернутися до наукових праць дослідників даної галузі – економістів, менеджерів, маркетингологів, філософів. Наприклад, О. Борисова, досліджуючи тенденції розвитку готельно-ресторанного бізнесу в Україні, виокремлює загальні риси менеджменту кращих компаній світу, незалежно від моделі, у якій вони існують, та національної приналежності. Це: клієнт-орієнтований підхід; диверсифікованість бізнесу; активізація людського фактора; використання сучасних інтегрованих інформаційних маркетингових технологій; розвиток партнерських зв'язків, у т. ч. через нові організаційні форми управління (глобальні об'єднання, стратегічні альянси, консорціуми, що забезпечують доступ до дешевих ресурсів і відомих ринків збуту; домінування адаптивних структур управління; системна робота зі створення й підтримки мікрокультури) [1, с. 333]. Водночас вона звертає увагу на таку характерну рису процесу глобалізації в галузі, як застосування новітніх інформаційних і телекомунікаційних технологій (за результатами досліджень у 2011 році питома вага онлайн-покупців послуг готельно-ресторанного господарства досягла 30%), які «сприяють підвищенню ефективності й удосконаленню роботи компаній, поліпшенню обслуговування клієнтів, прискоренню всіх оперативних процедур, створенню нових маркетингових методик і розподільних каналів» [там саме]. Очевидно, дані тенденції мають відображатися як в навчальних планах і програмах підготовки майстрів ресторанного обслуговування, так і в методиках і технологіях професійного навчання.

О. Борисова зазначає, що на противагу тенденціям інтернаціоналізації в індустрії гостинності спостерігається розвиток тенденцій збереження унікальності й національної самобутності. Так, нині яскраво виокремлюється стійка тенденція розвитку тематичних ресторанів, створених на основі кулінарних традицій різних країн. Ресторани України пропонують своїм гостям страви кухонь більш ніж тридцяти держав світу, у тому числі української, російської, грузинської, узбецької, польської, югославської, угорської, грецької, єврейської, французької, американської, мексиканської, німецької, англійської, ірландської, іспанської, італійської, ліванської, тайської, китайської, корейської, в'єтнамської, японської, індійської, арабської, австрійської тощо [там саме].

Також, на її думку, доцільно враховувати існуючу впродовж останніх років тенденцію організації споживання продукції та обслуговування споживачів із залів закладів ресторанного господарства до робочих місць (офіси, установи); місць відпочинку; місць святкування ювілеїв та інших святкових подій; до домівки. Послугу з «кейтерингу» (catering) здійснюють різні фірми, навіть ті, що не належать до закладів ресторанного бізнесу. Наприклад, заклади харчування при готельних комплексах з різною формою власності. При цьому предметна спеціалізація їх основного виробництва відрізняється достатньою різноспрямованістю: піца, бутерброди, борошняні вироби, страви з курки, січеного м'яса, екзотика, морепродукти, вегетаріанство, релігія, дієта, здоровий спосіб життя» тощо.

Підсумовуючи, О. Борисова класифікує підприємства ресторанного господарства, які створилися упродовж останніх років, на три групи:

- національні (у повному обсязі представлена національна кухня народів світу; інтер'єр, що включає елементи національного декору, етнічні предмети вжитку) (20%);
- з предметною спеціалізацією, швидкого обслуговування; тематичні (або концептуальні, тому що створювалися «під ідею», за певною концепцією) (68%);
- без чіткого спрямування (12%) [1, с. 335].

Таким чином, при здійсненні фахової підготовки майстрів ресторанного обслуговування необхідно враховувати різноманітність і різноспрямованість ресторанного бізнесу, який дуже швидко реагує на зростаючу вибагливість клієнтів щодо рівня сервісу, конкуренцію між гравцями в цьому секторі виробництва послуг та несприятливу економічну ситуацію на даний час, яка висуває нові вимоги щодо якості та ефективності функціонування підприємств готельно-ресторанного бізнесу. Майбутні кваліфіковані робітники мають бути обізнаними в особливостях діяльності в ресторанах, кафе, барах, буфетах, закусочних, їдальнях, у закладах швидкого обслуговування то-

що. Їм треба також мати уявлення про тематичну спрямованість підприємств ресторанного господарства, що визначає особливості сервісу в них.

На переконання більшості дослідників, у галузі ресторанного бізнесу ефективний сервіс здатні надавати споживчі комплекси – «сукупність підгалузей і видів діяльності, результати праці яких спрямовані на задоволення близьких за природою виникнення та утримання потреб» [2, с. 621]. О. Варипаєв зазначає, що в таких комплексах «об'єднуються товари і послуги за ознакою єдності їх споживчого призначення і зручності, призначені для обслуговування однакового контингенту споживачів і задоволення відповідних потреб населення з мінімальними тимчасовими витратами» [там саме]. Ним сформульовано головну мету функціонування споживчого комплексу в масштабах національної економіки – повноцінне задоволення суспільних і особистісних потреб громадян, які пов'язані з формуванням особистості, забезпеченням відтворення трудового і особистісного потенціалу нації, що стратегічно важливе для держави. В цьому контексті вчений розглядає основні завдання сервісу індустрії гостинності, серед яких: 1) утримання клієнтів, залучення нових та їх стимулювання, збільшення обсягу операцій; 2) оперативне та уважне задоволення потреб клієнта відносно замовлення, доставки, відповіді на запити й скарги; 3) розуміння того, що корпоративні цілі сервісу включаються до особистих цілей всіх співробітників організації, впливають на їхню потребнісно-мотиваційну сферу; 4) проведення постійного моніторингу якості сервісу, розуміння зв'язку між потребами людини та послугами, що їх задовольняють [2, с. 623]. Реалізація цих завдань, підкреслює О. Варипаєв, має особливе значення для індустрії гостинності, оскільки «вивченню проблем комплексного задоволення фізичних і духовних потреб радянських людей в минулому не приділялося достатньої уваги. Тому недостатню розробленість питань економіки та організації управління підприємств, що входять до складу індустрії гостинності» [2, с. 624]. У контексті нашого дослідження інтерес представляє його точка зору щодо необхідності введення цієї проблеми в поле наукового аналізу та методичної розробки навчальних дисциплін.

Ним також введено в науковий обіг поняття «індустрія гостинності» як «комплексна сфера діяльності працівників, які задовольняють будь-які потреби, запити та бажання споживачів» [там саме]. Доцільність заміни понять «готельно-ресторанне господарство» на поняття «індустрія гостинності» О. Варипаєв обґрунтовує зростанням конкуренції в усіх галузях економіки розвинених країн, що зумовлює необхідність розв'язання найважливішої проблеми в зазначеній сфері діяльності – залучення клієнтів і створення найвищого рівня пропонованого сервісу. Саме поняття «індустрія гостинності» більш повною мірою відображає природу діяльності в забезпеченні сервісу, адже «індустрія гостинності асоціюється у споживачів із дружелюбністю, щедрістю, увагою по відношенню до гостей» [там саме]. Таким чином, в ньому закладено особистісно-ціннісний компонент професійної компетентності майстрів ресторанного обслуговування та зміст сервісної діяльності, який має пронизувати Державні стандарти ПТО майстрів ресторанного обслуговування.

Результати дослідження сучасного стану та проблем розвитку підприємств готельного та ресторанного бізнесу узагальнено Т. Керанчук, серед яких основними є: недосконалість законодавчої бази, яка регулює діяльність підприємств у сфері готельного, ресторанного та туристичного бізнесу; невідповідність матеріально-технічної бази більшості готелів вимогам міжнародних стандартів та недосконалість складу номерного фонду; незбалансованість складу та структури наявних готелів за рівнем комфорту; недосконалість функціональної структури підприємств готельного господарства; відсутність продуманої цінової політики на деяких готельних і ресторанных підприємствах; низький рівень рентабельності діяльності підприємств готельно-ресторанного бізнесу; невисокий рівень якості послуг; відсутність інфраструктурних елементів ринку готельно-ресторанних послуг [4, с. 41].

З огляду на визначені проблеми слід погодитися з ученою відносно того, що підготовка висококваліфікованого персоналу має здійснюватися в провідних навчальних закладах країни, бажано зі стажуванням за кордоном [3, с. 189], де готельно-ресторанний бізнес є «найбільш з привабливих для інвесторів, а його рентабельність у розвинутих країнах не буває нижчою за 40%, при цьому, досягаючи в «туристичних» зонах відмітки 100%» [4, с. 34]. Це, безумовно, сприятиме якості підготовки фахівців для вітчизняного готельно-ресторанного бізнесу, який «стрімко розвивається та має великі перспективи, що засвідчує досвід підготовки України до фінальної частини чемпіонату Європи з футболу в 2012 році» [2, с. 621].

Саме якість підготовки персоналу нерідко стає тим наріжним каменем, об який розбиваються будь-які намагання керівництва вивести підприємство на бажаний рівень. Основні недоліки, виявлені у процесі фахової підготовки кваліфікованих робітників готельно-ресторанного обслуговування, висвітлено Ю. Стадницьким, О. Дзяною та Т. Корепоцькою: при формуванні складової

професійної компетентності «знання» мають місце такі недоліки, як фрагментарність та безсистемність знань; низький рівень сформованості умінь у розв'язанні професійних завдань у реальних умовах праці; відсутність чітких уявлень про коло питань, проблем і завдань, які фахівець повинен виконувати в реальних умовах праці; низький рівень сформованості здатності до розпізнавання власних і чужих відчуттів і настроїв, забезпечення особистісної емоційної рівноваги; неусвідомлене сприйняття проблем і потреб споживача; нездатність аналізувати й прогнозувати емоційні настрої споживача за умови цілісного сприйняття його потреб та проблем; неволодіння засобами маніпуляції у спілкуванні [7, с. 229].

З точки зору дослідників, цьому є декілька причин:

навчальні заклади не завжди мають можливість забезпечити майбутнім фахівцям проходження практики в готелі або ресторані, що мають корпоративну систему цінностей та персонал, який може навчити правильному розумінню особливостей обраної професії (з огляду на стан розвитку готельно-ресторанного бізнесу в Україні, таке видається у виняткових випадках);

не вистачає кваліфікованих викладачів, навчальні програми відстають від реалій життя;

недостатній рівень взаємодії підприємств індустрії гостинності та профільних навчальних закладів (здебільшого обмежується проходженням виробничої та переддипломної практики);

слабка зацікавленість представників готельно-ресторанного бізнесу в спільному розробленні стандартів у галузі підготовки кваліфікованих спеціалістів;

відсутність умов (обмежене фінансування) для регулярної перепідготовки і підвищення кваліфікації викладацького складу, внаслідок чого не вистачає фахівців-практиків, здатних вести заняття зі студентами на високому професійному рівні;

відсутність належної матеріальної бази, на якій можливо здійснювати підготовку висококваліфікованого персоналу для готельно-ресторанного бізнесу (якщо така й існує, то не відповідає міжнародним стандартам) за випереджальним принципом [5, с. 158–160].

Висновок. Вимоги до якості підготовки майбутніх майстрів ресторанного обслуговування зумовлені сучасним станом розвитку готельно-ресторанного господарства, який в Україні починає інтенсивно розвиватися. Тенденції, притаманні цьому розвитку мають ураховуватися при розробленні Державного стандарту, навчальних планів, програм, методик та технологій професійного навчання. Реалізація випереджального принципу професійного навчання можлива за умов: організації практики майбутніх майстрів ресторанного обслуговування за кордоном; партнерської взаємодії роботодавців і професійно-технічних навчальних закладів у розробленні Державних стандартів; регулярної перепідготовки та підвищення кваліфікації викладачів на базі провідних підприємств галузі.

Література:

1. Борисова О. В. Тенденції розвитку готельно-ресторанного бізнесу в Україні / О. В. Борисова // Економічні стратегії і перспективи розвитку сфери торгівлі та послуг. – 2012. – С. 331–338.
2. Варипаєв О. М. Стратегії сервісу в готельному та ресторанному сервісі / О. М. Варипаєв, Л. М. Варипаєва // Економічна стратегія і перспективи розвитку сфери торгівлі та послуг. – 2012. – Вип. 2. – 295–302.
3. Керанчук Т. Л. Проблеми і перспективи розвитку готельного і ресторанного бізнесу в Україні / Т. Л. Керанчук // Наукові праці Національного університету харчових технологій. – 2014. – Т. 20, № 4. – С. 186–190.
4. Керанчук Т. Л. Сучасний стан та проблеми розвитку підприємств готельного та ресторанного бізнесу / Т. Л. Керанчук // Вісник Запорізького національного університету. Економічні науки. – 2013. – №4(20). – С. 34–42
5. Короленко Л. А. Анализ проблем в сфере подготовки кадров для индустрии туризма / Л. А. Короленко // Человек и образование. – 2011. – № 2(27). – С. 158–162.
6. Кравець С. Г. Формування ключових компетентностей майбутніх фахівців ресторанного сервісу у вищих професійних училищах: автореф. дис. ... канд. пед. наук 13.00.04 / Кравець Світлана Григорівна; Ін-т проф.-техн. освіти НАПН України. – К., 2014. – 23 с.
7. Стадницький Ю. І. Особливості формування професійної компетентності управлінського персоналу готельно-ресторанного господарства / Ю. І. Стадницький, О. С. Дзяна, Т. О. Коропечка // Економічна стратегія і перспективи розвитку сфери торгівлі та послуг. – 2013. – Вип. 2(1). – С. 222–230.

8. Формування широкої кваліфікації робітників. Вклад ПТО у розвиток трудового потенціалу ХХІ століття. Зб. мат., підгот. у рамках реалізації укр.-нім. проекту «Підтримка реформи професійно-технічної освіти в Україні». – К., 2009. – 168 с.

Розглядаються основні тенденції розвитку сучасного ресторанного господарства в Україні. Виокремлюються проблеми та недоліки фахової підготовки кваліфікованих робітників у професійно-технічних навчальних закладах для підприємств зазначеної галузі. Визначаються основні напрями для кореляції дій роботодавців і педагогічних колективів з метою забезпечення якісної підготовки майстрів ресторанного обслуговування. Окреслено умови реалізації випереджального принципу професійного навчання майстрів ресторанного обслуговування.

Ключові слова: майстри ресторанного обслуговування, фахова підготовка, професійно-технічний навчальний заклад, професійна компетентність.

Козак А. Р. Анализ проблем подготовки мастеров ресторанного обслуживания.

Рассматриваются основные тенденции развития современного ресторанного хозяйства в Украине. Выделяются проблемы и недостатки профессиональной подготовки квалифицированных рабочих в профессионально-технических учебных заведениях для предприятий данной отрасли. Определяются основные направления для корреляции действий работодателей и педагогических коллективов с целью обеспечения качественной подготовки мастеров ресторанного обслуживания. Выявлены условия, при которых возможна реализация принципа опережающего профессионального обучения мастеров ресторанного обслуживания.

Ключевые слова: мастера ресторанного обслуживания, профессиональная подготовка, профессионально-техническое учебное заведение, профессиональная компетентность.

Kozak A. Analysis of the problems of training of the masters of catering services.

Examines the main trends in the restaurant business in Ukraine. Highlights and problems of professional training of skilled workers in vocational training institutions for enterprises in the industry. Basic ways to correlate the actions of employers and teaching staff to ensure quality training of the masters of catering services. Identified the conditions under which a possible implementation of the principle of prior professional training masters of catering services.

Keywords: masters of catering services, vocational training, vocational-technical schools, professional competency.

Рецензент: член-корреспондент НАПН України, доктор педагогічних наук, професор В.О.Радкевич

УДК 378.14 [371. 382.331.23]

Козяр М. М.

СУЧАСНІ ПРОБЛЕМИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ У ГАЛУЗІ ОХОРОНИ ПРАЦІ

Постановка проблеми. Розвиток економіки нашої держави можливий за рахунок злагодженого, успішного функціонування усіх галузей народного господарства. Особлива увага у такому ракурсі приділяється розвитку промислового потенціалу країни. Не є секретом, що передумовою нарощування промислового виробництва є відповідна політика держави, а також наявність висококваліфікованих інженерно-технічних кадрів. Враховуючи реформаційні процеси в Україні, що проходять у напрямі економічного, соціального та промислового розвитку, надзвичайно гостро постає питання підготовки сучасного, конкурентоздатного, політехнічно-підготовленого інженера.

При підготовці фахівця технічної галузі неодмінно потрібно враховувати сучасні світові тенденції, а саме: інформатизацію усіх процесів та пріоритет здоров'я людини й комплексну безпеку виробничого процесу. Так як майбутній інженер у більшості випадків є керівником виробничого процесу, питання гарантування безпеки у його трудовій діяльності вимагає як найбільшої уваги. Сучасна практика професійної підготовки майбутніх інженерів у напрямі формування компетенцій створення безпечних і нешкідливих умов праці здійснюється шляхом вивчення дисциплін «Основи охорони праці» та «Охорона праці в галузі». Безумовно, що вивчення цих

дисциплін є зрозумілим та обґрунтованим кроком, однак їх практична реалізація має ряд проблем, що полягають у невідповідності їх змісту та принципів викладання до вимог, які ставляться перед сучасним інженером.

Аналіз останніх наукових досліджень. Різноманітні аспекти підготовки фахівців технічної галузі полінаправлено відображені в працях Р. Беланова, Ю. Васильєва, Г. Воронка, В. Гапоненка, А. Дьоміна, А. Кочубей, В. Красильнікова, П. Лузана, М. Москвіна, П. Олійника, С. Подолянчука, В. Сидоренка, В. Скакуна, Д. Тхоржевського, В. Шахова. Більшість із зазначених вчених розглядали питання загальнотехнічної, графічної, конструкторської, підприємницької підготовки, її професійного спрямування та гуманітаризації. У контексті нашого дослідження не визначеними є питання виробничої безпеки, попередження травматизму – охорони праці. Однак є і ряд виключень, так, наприклад, В. Попов та О. Богатов визначають надзвичайно високу роль охорони праці як елемента професійної підготовки інженера-механіка автотранспорту. Близькими за змістом є дослідження Е. Абільтарової, а саме педагог визначає методичні підходи до вивчення охорони праці майбутніми інженерами-педагогами [1]. Крім того, дослідниця визначила змістове наповнення курсів «Основи охорони праці» та «Охорона праці в галузі». Виокремлюючи деякі компоненти підготовки фахівців технічної галузі із досліджень вище згаданих вчених стає очевидним, що окремі різнонаправлені наукові пошуки усе-таки здійснювались. Однак проблема підготовки інженерів у галузі охорони праці стоїть досить гостро й залишається вивченою недостатньо.

Метою статті є визначення основних проблем сучасної системи підготовки майбутніх інженерів у контексті вивчення охорони праці.

Виклад основного матеріалу. Тенденції інтенсивного технологічного розвитку усіх галузей народної економіки зумовлює збільшення кількості травмонебезпечних факторів, що, в свою чергу, відображається на зміні статистики травматизму у нашій державі. Збільшення травматизму спостерігається на підприємствах таких галузей промислового виробництва: нафтогазовидобування та геологорозвідка (+10 осіб); котлонагляд, підйомні споруди (+6 осіб); зв'язок (+9 осіб); газова промисловість (+15 осіб); легка та текстильна промисловість (+3 особи). Збільшення рівня смертельного травматизму відбулось на підприємствах таких галузей виробництва: вугільна (+30); гірничорудна та нерудна (+1); будівництво (+5); транспорт (+6); газова промисловість (+2); житлокомунгосп (+11); агропромисловий комплекс (+21). Що загалом призвело до збільшення рівня смертельного травматизму на 41 особу [2].

Як видно із даних статистики, переважна більшість нещасних випадків трапляється у галузі технічного обслуговування різних типів обладнання. Тобто створення безпечних та нешкідливих умов праці робітників вище згаданих галузей є безпосереднім обов'язком інженера, який займається плануванням технологічних процесів, розробкою інструкцій, технічної документації, керівництвом робіт. Таке твердження вкотре підкреслює надзвичайну важливість підготовки майбутнього інженера з охорони праці.

Серед проблем, що виникають при підготовці майбутнього фахівця технічної галузі, доцільно віднести зміст навчання. Це пояснюється тим, що підготовка майбутнього інженера здійснюється у напрямку виконання ним певних трудових обов'язків, однак, як це не дивно, вивчення такої дисципліни, як «Основи охорони праці» практично нічим не відрізняється як для інженерів-гірників, так і для фахівців водного чи автомобільного господарства. Безумовно, ця дисципліна є базовою працезахисною складовою підготовки інженера з охорони праці. Однак тут варто навести фрагмент типової навчальної програми, де зазначено: «У структурно-логічній схемі вона вивчається на етапі підготовки фахівців освітньо-кваліфікаційного рівня «бакалавр» після дисципліни «Безпека життєдіяльності» та основних дисциплін професійно-орієнтованого циклу, коли студенти мають достатнє уявлення щодо умов їхньої майбутньої професійної діяльності. Це забезпечує можливість викладання дисципліни «Основи охорони праці» з урахуванням професійної орієнтації майбутніх фахівців». Це означає, що змістова складова цієї дисципліни повинна відповідати вимогам до його професійної підготовки, які, у свою чергу, визначені стандартом вищої освіти та освітньо-кваліфікаційним характеристикам. Окрім цього, зміст навчання повинен відповідати професійним вимогам до фахівця, які продиктовані сучасним ринком праці.

Законодавчо визначено, що зміст навчання – структура, зміст і обсяг навчальної інформації, засвоєння якої забезпечує особі можливість здобуття вищої освіти і певної кваліфікації [3]. Це означає, що кожен компонент підготовки інженера з охорони праці повинен відповідати умовам його майбутньої праці. Насамперед, необхідно враховувати тип обладнання, на якому буде

працювати майбутній «технар», особливості професії, вид виконуваних робіт чи не найважливіший критерій гарантування безпеки виробництва. Узагальнюючи описані факти, можна стверджувати: формування змісту підготовки майбутніх інженерів у галузі охорони праці повинно здійснюватися з урахуванням умов праці майбутньої трудової діяльності, вимог ринку праці, специфіки технологічного обладнання та стандартів підготовки фахівця конкретної галузі (рис. 1).



Рис. 1. Вимоги до змісту підготовки інженера у галузі охорони праці.

Очевидно, що зміст підготовки є важливим компонентом навчання охорони праці майбутнього інженера. Однак, окрім його обґрунтування змісту необхідно синхронізувати його з розробкою навчально-методичного забезпечення, за яким і буде здійснюватись підготовка майбутнього фахівця технічної галузі. Практика написання підручників з курсів «Основи охорони праці» вказує на наступне: більшість підручників та посібників носять всезагальний характер, де описуються основні положення безпечного виконання певних видів робіт. Зміст підручника не відображає особливостей праці майбутнього педагога. Більшість підручників розраховані на підготовку фахівців освітньо-кваліфікаційного рівня бакалавр, при цьому автори не вказують напрямів підготовки. Безумовно, що проводити розробку підручника для кожного рівня підготовки є методично й економічно не обґрунтовано. Варто розуміти і те, що підготовка з курсу «Основи охорони праці» не може здійснюватись за однаковими вимогами для економістів, юристів, педагогів та інженерів. Ми вважаємо, що розробка навчально-методичного забезпечення, зміст якого відповідає працезахоронним вимогам до майбутнього інженера, є однією з ключових проблем їх професійної підготовки.

Ще однією дисципліною підготовки інженерів у даному напрямі є «Охорона праці в галузі». Відповідно до тексту типової програми, мета вивчення дисципліни полягає у формуванні у майбутніх фахівців (спеціалістів та магістрів) умінь та компетенцій для забезпечення ефективного управління охороною праці та поліпшення умов праці з урахуванням досягнень науково-технічного прогресу та міжнародного досвіду, а також в усвідомленні нерозривної єдності успішної професійної діяльності з обов'язковим дотриманням усіх вимог безпеки праці у конкретній галузі [4]. У ході вивчення цього курсу необхідно ознайомлювати майбутніх фахівців з особливостями їх професії, а саме: специфічних нормативних актів, найхарактерніших травмонебезпечних факторів, заходами та засобами забезпечення комплексної безпеки на робочому місці. Розробка посібників та підручників з даного курсу повинна проводитись фахівцями та викладачами з охорони праці, інженерами-практиками, експертами відповідних служб (пожежна інспекція, санітарно-епідеміологічна служба, держгірпромнагляд). Саме такий підхід дозволить розв'язати проблему якісної підготовки інженера у галузі охорони праці.

Важливим компонентом у навчальному процесі є використання оптимальних методів, підходів, технологій. Сучасна психолого-педагогічна парадигма використовує термін «інноваційна діяльність», який означає удосконалення технології навчання й трансформацію особистісних установок педагога. Такою сучасною засадою є розуміння навчального процесу як діалогу особистостей – викладача й студента, які є суб'єктами процесу педагогічної дії. Практика підготовки майбутніх інженерів свідчить про те, що вивчення охорони праці носить традиційний лекційно-практичний (лабораторний підхід). Більшість лекцій відбувається у формі трансляції певної інформації, яку студенти і так можуть знайти в підручниках. Практичні (лабораторні) заняття забезпечують вивчення певних інструкцій, аналіз нормативних документів з охорони праці. Такий підхід не має нічого спільного з інноваційними процесами, які на сьогоднішній день є пріоритетними у сучасній системі вищої освіти.

Сучасні світові тенденції удосконалення методів навчання ґрунтуються на використанні імітаційних, активних, професійно-орієнтованих методах навчання. Давно вже не є секретом, що лекційно-практична система навчання забезпечує суб'єкт-суб'єктний підхід до навчання. Проте підготовка сучасного інженера – висококваліфікованого спеціаліста вузького профілю вимагає глибокого вивчення специфічних аспектів майбутньої професійної діяльності, а це можливо за рахунок суб'єкт-суб'єктного підходу до навчання. З метою реалізації такого підходу у педагогічний процес вищої школи доцільно інтегрувати проблемні, ситуативні методи навчання, ділові ігри тощо.

Вивчення охорони праці не повинно супроводжуватись повідомленням нових знань, так як втрачається дорожочинний час на вивчення особливостей охорони праці, і найголовніше нехтуються принципи сучасної вищої освіти, де студент повинен самостійно здобувати знання, а викладач виконувати роль консультанта. Використання сучасних підходів до навчання дозволяє оптимізувати процес підготовки майбутніх інженерів у галузі охорони праці. Поясненням цьому є збільшення часу аудиторної роботи з викладачем, детальне глибоке обговорення вузькоспеціалізованих аспектів охорони праці, підвищення рівня самостійної роботи студентів, і, як наслідок, підвищення рівня професійних компетенцій інженера, що, в свою чергу, впливає на рівень безпеки, травматизму на майбутньому робочому місці фахівця технічної галузі.

Для ефективної підготовки сучасних інженерів у галузі охорони праці поряд з традиційними технологіями в новій освітній системі велике значення має створення й впровадження передових освітніх технологій: інформаційних, комп'ютерних, мультимедійних. Таке твердження не є безпідставним, оскільки сьогодні майже всі процеси життєдіяльності людини характеризуються високим рівнем інформатизації. Використання таких ресурсів, особливо при вивченні охорони праці, розширює можливості навчального процесу, які проявляються у збільшенні джерел отримання інформації, унаочненню певних об'єктів, удосконаленні засобів контролю знань, виникненні елементів дистанційного навчання тощо.

Впровадження інноваційних підходів навчання та використання засобів інформаційних технологій вимагають докорінної зміни в організації навчання студентів, охорони праці в тому числі. Якщо вивчення елементів комп'ютерної графіки, креслення, проектування деталей машин в деяких випадках супроводжується використанням засобів комп'ютерної техніки, то вивчення охорони праці – ні.

Існує невірна думка про те, що будь-яка підготовка, в тому числі в галузі охорони праці, повинна реалізуватися в межах деяких спеціальних дисциплін. Та як показує практика, найдоцільніше це реалізувати шляхом глибокої міжпредметної інтеграції, коли майбутні інженери розглядають аспекти охорони праці при проектуванні машин та окремих агрегатів, під час планування виробничого процесу й технологічних операцій, організації власної праці та підлеглих.

Висновки. Узагальнюючи сказане, можна виокремити ряд проблем, які існують в підготовці інженера у галузі охорони праці:

1. Наказ № 969/922/216 «Про організацію та вдосконалення навчання з питань охорони праці, безпеки життєдіяльності та цивільного захисту у вищих навчальних закладах України».
2. Невідповідність змісту підготовки інженера до вимог його професійної діяльності.
3. Невиправданість методів навчання, які використовуються у ході вивчення охорони праці.
4. Недосконалість навчально-методичного забезпечення.
5. Низький рівень використання інформаційно-комунікаційних технологій.
6. Відсутність міжпредметних зв'язків при вивченні охорони праці.

Безумовно, що такі проблеми не є характерними для кожного ВНЗ, який здійснює підготовку майбутніх інженерів – така ситуація спостерігається у переважній більшості закладів. За таких умов виникає нагальна необхідність вирішення описаних проблем, що дозволить подолати кризу підготовки майбутніх інженерів у галузі охорони праці.

Література:

1. Абільтарова Е. Н. Методика навчання майбутніх інженерів-педагогів охорони праці з використанням комп'ютерних технологій [Текст] : автореф. дис. на здоб. наук. ступеня канд. пед. наук : [спец.] 13.00.02 Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. – К., 2011. – 20 с.
2. Відомості про стан виробничого травматизму [Електронний ресурс] / Державна служба гірничого нагляду та промислової безпеки України. – Режим доступу: http://www.dnopr.kiev.ua/index.php?option=com_content§ionid=32&id=166&Itemid=225 (дата звернення 03.08.2012).
3. Закон України «Про вищу освіту» // Законодавчі акти України з питань освіти: За станом на 1 квітня 2004 року / Верховна Рада України; Комітет з питань науки і освіти / І. Р. Юхновський (ред.-упоряд.). Офіційне видання. – К. : Парламентське вид-во, 2004. – С. 168-221.

У статті проаналізовані основні проблеми підготовки майбутніх інженерів у галузі охорони праці. Визначені фактори, які погіршують якість підготовки фахівця з охорони праці, що проявляються у невідповідності змісту підготовки та вимогами до професійних компетенцій інженера. Запропоновані шляхи вирішення цих проблем та підвищення якості комплексної підготовки майбутнього фахівця технічної сфери. Детально описані елементи реалізації праці охоронної підготовки фахівців технічної сфери шляхом глибокої міжпредметної інтеграції, коли майбутні інженери розглядають аспекти охорони праці при проектуванні машин та окремих агрегатів, під час планування виробничого процесу й технологічних операцій, організації власної праці та підлеглих.

Ключові слова: Професійна підготовка інженерів; охорона праці; проблеми освіти; зміст навчання охорони праці; професійні якості інженера.

Козяр М. М. Современные проблемы подготовки будущих инженеров в сфере охраны труда

В статье проанализированы основные проблемы подготовки будущих инженеров в области охраны труда. Определены факторы, ухудшающие качество подготовки специалиста по охране труда, проявляются в несоответствии содержания подготовки и требованиями к профессиональным компетенциям инженера. Предложены пути решения этих проблем и повышения качества комплексной подготовки будущего специалиста технической сферы. Подробно описаны элементы реализации трудоохранной подготовки специалистов технической сферы путем глубокой межпредметной интеграции, когда будущие инженеры рассматривают аспекты охраны труда при проектировании машин и отдельных агрегатов, при планировании производственного процесса и технологических операций, организации собственного труда и подчиненных.

Ключевые слова: Профессиональная подготовка инженеров; охрана труда; проблемы образования; содержание обучения охране труда; профессиональные качества инженера.

Kozyar N.N. MODERN PROBLEMS OF PREPARATION OF FUTURE ENGINEERS ARE IN INDUSTRY OF LABOUR PROTECTION

The article describes the common problems of engineering education at labor protection. The factors which decrease a quality of professional engineering training of labor protection were defined. They are not corresponding sense of training and requirements to professional features of engineers. We recommend principles of decisions of these problems and increasing of quality of future specialist complex training at technical department. In detail elements of realization of labor protection education of technical specialists by deep integration within different subjects were proposed. In this way the future professionals consider the features of labor protection while whole machine and certain nodes constructing, while production and technical time planning and while themselves and dependent labor organization.

Key words: professional engineer training; labor protection; educational problems; content of labor protection education; professional engineer features.

ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ У ПРОФЕСІЙНІЙ ОСВІТІ БУДІВЕЛЬНИКІВ

Постановка проблеми. До складових базової фахової підготовки молоді як майбутнього контингенту кваліфікованих робітників будівельної галузі слід віднести: засвоєння методології сприймання та оброблення значного обсягу інформації, котра особливо у нестандартних ситуаціях часто надходить з хаотичних доповідей, відокремлення головного в ній, узагальнення фрагментів до рівня концепції [1, с. 138]. За таких умов під час перебування юнаків та дівчат у ПТНЗ педагогам слід надавати перевагу застосуванню інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) та засобів програмово-керованого навчання. Останнє найбільш ефективно реалізувати можливо із застосуванням глобальних та локальних освітніх інформаційно-комунікаційних мереж, електронних бібліотек і архівів, інформаційно-пошукових та довідкових систем, електронних підручників і мультимедійних засобів, імітаційно-прогнозованих ділових ігор тощо. ІКТ активно впливають на процес навчання вихованців, оскільки доповнюють існуючі педагогічні технології, генерують інші за допомогою новітнього інструментарію навчання і збереження знань, й, зокрема, безпосередньо змінюють систему формування особистості.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання щодо застосування інформаційно-комунікаційних технологій у професійній освіті знайшли відбиття в багатьох працях сучасних науковців-педагогів, а саме: В. О. Андрущенко, В. В. Березуцького, О. І. Запорожця, Т. І. Ковалю, М. М. Козяра, В. О. Михайлюка, Т. Є. Рака, В. В. Ягупова та ін. Зазначені технології активно впроваджують й у професійно-технічній освіті науковці: М. Ю. Кадемія, Л. І. Кубська, А. В. Литвин, В. В. Олійник, Л. М. Петренко, В. К. Сидоренко, Р. М. Собко, О. О. Стечкевич та ін. На їхню думку, навчання майбутніх фахівців в інформаційно-освітньому середовищі за допомогою комп'ютерних і мережевих технологій сприятливо впливатиме як на традиційне дидактичне і технічне забезпечення, так і на новітні форми, в яких традиційні методи навчання набувають нових якостей і змісту [2, с. 2]. Крім цього, використання вказаних технологій у навчальному процесі дозволяє підтримувати високий рівень мотивації учнів, наситити їх великою кількістю готових, ретельно відібраних, відповідним чином організованих знань, розвинути інтелектуальні, творчі здібності учнів і сприяє розвитку комунікативних аспектів навичок роботи з інформацією [3]. До того ж, А. В. Литвин вважає, що «професійну компетентність будівельників нині неможливо уявити без навичок використання засобів електронного зв'язку, професійно орієнтованого програмного забезпечення, банків даних нормативної, технологічної, прогностичної та економічної інформації» [4, с. 2]. Оскільки одним із актуальних напрямів реформування сучасної системи професійної освіти є системна інтеграція інформаційних технологій в освітній процес ПТНЗ. Однак особливості використання ІКТ під час навчання майбутніх кваліфікованих робітників будівельного профілю у ПТНЗ залишаються поки що мало дослідженими.

Мета статті полягає у визначенні особливостей створення інформаційно-комунікаційного середовища навчання майбутніх будівельників у ПТНЗ та аналізі дидактичних можливостей сучасних інформаційно-комунікаційних засобів навчання.

Виклад основного матеріалу дослідження. Процес навчання, як і будь-яка інша форма інтелектуальної діяльності, має свою структуру й виконує певні функції. Відповідно до основних принципів навчання під час освітньої підготовки майбутнього персоналу підприємств слід дотримуватись державних та соціальних вимог, орієнтувати учнів до того, що буде їм потрібно в практичній діяльності, реагувати на науково-технічні зміни у промислових технологіях та обладнанні, застосовувати диференційований та індивідуальний підхід до вихованців, постійно стимулюючи їхню активність, вмотивованість і самостійність тощо. З метою реалізації вищезначених дидактичних принципів А. В. Литвин наводить такі педагогічні умови підвищення ефективності навчально-виховного процесу в ПТНЗ будівельного профілю, що забезпечують організацію та якісне функціонування інформаційно-комунікаційного освітнього середовища:

- готовність педагогічних працівників до впровадження ІКТ і комплексної інформатизації навчального процесу;
- безперервна систематична інформаційна підготовка майбутніх фахівців;
- створення й постійне вдосконалення навчально-методичної та матеріально-технічної бази інформатизації навчання;

- цілісне науково обгрунтоване використання в межах навчального процесу комплексу напрямів застосування ІКТ;

- організація якісного управління інформатизацією професійної підготовки [4, с. 5-6].

Інформаційно-комунікаційне середовище навчання повинне містити моделі досліджуваних знань. Для майбутніх мулярів такі моделі мають вміщувати типи, конструкційні схеми та основні елементи будівель, їх призначення, основні види будівельних робіт, види та призначення помостів, риштувань, їхні конструкції та технічні характеристики тощо. У той же час це середовище є самостійним об'єктом вивчення у варіанті опосередкованих участі та впливу педагога. У ньому вимоги про уяву досліджуваних об'єктів, процесів і явищ повинні бути іншими, ніж у традиційній системі «педагог – освітнє середовище – учень». У якості основних характеристик такого середовища можна виокремити наступні: опосередкованість – спілкування через або за допомогою інформаційно-комунікаційних засобів навчання; індивідуальність – вибір власного співрозмовника та маршруту навчання; незалежність від часу та місця (мережне спілкування); естетичність – формування культури спілкування; розподіл співрозмовників для спілкування через мережу Інтернет; віртуальність – створення особою, тимчасово сформованого середовища спілкування; ергономічність (як правило, у інформаційно-комунікаційних засобів навчання (ІКЗН) дотримуються всі санітарно-гігієнічні норми та вимоги до організації занять); ступінь використання ІКЗН; розширюваність (підключення необмеженої кількості співрозмовників) [5, с. 97].

Перелік ІКЗН містить електронні підручники та лекції, комп'ютерні програми, що контролюють перебіг навчального процесу; довідники та бази даних навчального призначення; збірники завдань і генератори прикладів (ситуацій); предметно-орієнтовані середовища; навчально-методичні комплекси; веб-сторінки для підтримки різних видів занять. Наведений банк засобів дає змогу використовувати макети, моделі, показ прийомів роботи, проведення дослідів, демонстрацію зображень – креслень, монтажних, кінематичних та електричних схем, виробничо-технологічної документації, демонстрацію технологічних процесів та явищ [6, с. 117]. Керування процесом навчання за допомогою ІКЗН вимагає відповідних досліджень, пошуку комбінацій з традиційними формами навчання та аналізу можливостей цих засобів. Їхнє впровадження в навчальний процес ПТНЗ природно і повинне змінити не тільки методику вивчення окремих тем і предметів, але й «переформатувати» весь процес навчання.

Дидактичні можливості ІКЗН залежать від алгоритму та психолого-педагогічних і ергономічних принципів, які закладено при їхній розробці. Відповідно до опису функціональних дій (орієнтування – планування – виконання – контроль – корегування) ці можливості можна навести в такому блоковому вигляді: виявлення вихідного рівня знань, умінь і навичок учнів, їх індивідуальних особливостей; подання навчального матеріалу та адаптацію його для конкретного учня (враховуючи рівень підготовленості останнього, психолого-педагогічні особливості, особистісне сприйняття інформації); керування пізнавальною діяльністю учнів (враховуючи швидкість мислення; особливості пам'яті; психічні особливості розвитку, показники стомлюваності та працездатності; можливість включення викладача в роботу системи при виникненні конфліктних або нестандартних педагогічних ситуацій) [5, с. 98-99].

До того ж спрощується процедура контролю знань завдяки його різноманітним формам, що, у свою чергу, забезпечує можливості коригування процесу навчання й гнучкість роботи ІКЗН. Зауважимо, що впродовж тривалого застосування традиційних технологій навчання було важко здійснювати контроль знань у зв'язку з високою наповнюваністю учнівських груп. У цьому контексті застосування ІКТ надає можливість розв'язати одне з основних протиріч освіти – масової форми організації та необхідності індивідуалізації навчання. До речі, як одну з позитивних особливостей створення інформаційно-комунікаційного середовища навчання можна відзначити саме індивідуалізацію навчання. Педагог здійснює індивідуальну роботу з учнями і спілкується з тими, які мають підвищений творчий потенціал і бажають розширити та поглибити вивчення розглянутої теми чи предмета. Спілкування викладача з вихованцями, а останніх, крім того, ще й між собою, дозволяє не тільки передавати їм певні відомості, але й створити педагогічні умови для керування процесом усієї пізнавальної діяльності. Також у системі «педагог – вихованець» можливе створення сприятливого психологічного клімату, завдяки виключенню суб'єктивності педагога під час оцінки рівня підготовленості вихованців. Наведене підтримує сприятливі умови праці учнів, що відбиває як індивідуальні особливості вихованців, так і методичну майстерність педагога. До того ж застосування ІКЗН, де передбачено декілька рівнів подання матеріалу та контролю якості його опанування, дає змогу врахувати неоднорідність рівня підготовки учнівської групи, підвищити інтерес учнів як безпосередньо до навчального процесу, так і до вивчення конкретного предмета.

Можливості ІКТ сприяють також реалізації однієї з важливих складових забезпечення навчального процесу – самостійної роботи учнів, оскільки «засоби навчання можуть бути застосовані і для самостійного формування знань і умінь. Це в основному засоби, які виконують функції письмового інструктування (опорні схеми, операційні, інструктивні і технологічні карти); розтини механізмів і обладнання; показ фрагментів відеозаписів з принципом та вимогами до обслуговування будівельних механізмів, у тому числі і вимог правил безпеки» [6, с. 117.]. Але розширення дидактичного інструментарію навчання за рахунок можливостей ІКТ вимагає від викладача продуманої методики та логіки викладання предмета для забезпечення ефективності навчання майбутніх будівельників.

Не можна не відзначити роль ІКТ у розвитку творчого потенціалу особистості учнів. Розроблювальні на основі ІКЗН освітні технології, програми та комплекси здатні забезпечити розвиток навичок самостійного мислення учнів, а також реалізацію глибинних творчих прагнень і здатностей, підсилюючи їхню мотивацію до навчання. З розвитком ІКТ розширилися можливості залучення особистості до пошукової діяльності, відбувається розкриття творчих здібностей і підтримки творчої діяльності як вихованців, так і педагога.

Використання ІКЗН в освітньому процесі дає змогу розширити можливості виходу вихованців в більш широкий адресний і географічний інформаційний простір і зняти залежність навчання від конкретного робочого місця та часу роботи. Саме вихід в інформаційний простір європейського та світового співтовариства, ознайомлення з існуючими сучасними будівельними технологіями, причому візуально, безумовно дозволить підвищити рівень інформаційного кругозору як майбутніх висококваліфікованих робітників будівельного профілю, так і їх викладачів. Адже ІКТ – це «широкий спектр цифрових технологій, використовуваних для створення, передання та поширення інформації і надання послуг (комп'ютерне встаткування, програмне забезпечення, телефонні лінії, стільниковий зв'язок, електронна пошта, стільникові та супутникові технології, мережі бездротового та кабельного зв'язку, мультимедійні засоби, а також Інтернет)» [7, с. 10]. У педагогічному середовищі дедалі більше стає прихильників створення методичних блогів на основі хмарних технологій, форумів та сайтів викладачів-професіоналів, окремих дисциплін тощо.

Зазначимо, що наведене дійсно сприяє ознайомленню майбутніх кваліфікованих робітників з перспективами розвитку будівельної індустрії, реалізує принципи науковості та мотивації до навчання. Але слід також пам'ятати, що бездумне використання сучасних ІКЗ у всіх формах навчання може призвести не тільки до певних негативних наслідків психолого-педагогічного характеру, але й до небезпечного впливу на фізіологічний стан і здоров'я учнів [8, с. 57]. Так, індивідуалізація навчання згортає і без того дефіцитне в освітньому процесі живе діалогічне спілкування учасників – викладачів з вихованцями і останніх між собою, що особливо характерно для відкритих і дистанційних форм освіти. Учень не має достатньої практики діалогічного спілкування, формування й формулювання думок професійною мовою. Отже, втрачається можливість формування творчого самостійного мислення, яке за своїм походженням засноване на діалозі. До негативних наслідків використання електронних інформаційних ресурсів також відносять і вмикання принципу економії сил: запозичені з мережі Інтернет готові проекти, реферати, доповіді й рішення завдань сьогодні є звичним фактом, який не сприяє підвищенню ефективності навчання та виховання. Крім того, серйозною проблемою є обмін виконаним завданням між усіма учнями групи, які ще цього завдання не зробили. Таким чином, поширення використання ІКТ у педагогіці потребує обережності, обміркованості, виваженості та почуття міри викладачів.

У зарубіжних та вітчизняних ПТНЗ накопичено значний досвід застосування різних систем електронного навчання (*e-Leaming*), які визначаються такими термінами, як «електронне навчання», «мережне навчання», «віртуальне навчання» [9] тощо. Програмне забезпечення повинне відбивати діючий навчальний план і бути сполученим у часі із загальним навчальним планом. Звідси постає проблема створення методології проектування сучасних навчальних (інформаційних) технологій стосовно до освіти.

Висновок. Застосування інформаційно-комунікаційних технологій під час навчання майбутніх будівельників у ПТНЗ надає змогу створити інформаційно-комунікаційне середовище, що забезпечуватиме реалізацію основних принципів навчання, а саме: науковість та практичну значимість одержаних знань, умінь і навичок, а також їхню соціальну та державну необхідність, індивідуалізацію навчання, сприяння активності, вмотивованості й самостійності учнів. До перспектив подальших досліджень у даному напрямі вбачаємо створення методології проектування сучасних інформаційних навчальних технологій у професійній освіті.

Література:

1. Кулалаєва Н. В. Інформаційно-комунікаційні технології – підґрунтя якісної організації навчального процесу / Н. В. Кулалаєва, В. О. Михайлюк // Матеріали III Всеукраїнської науково-практичної конференції «Інновації у підготовці фахівців технологічної, професійної освіти та готельно-ресторанного бізнесу» 16-17 жовтня 2014 р. – Херсон: Видавництво «Айлант», 2014. – 274 с. – С. 138-140.
2. Андрущенко В. Електронна педагогіка: кроки в реалізації проекту / В. Андрущенко // Освіта. – 2007. – № 43 (5269). – С. 2.
3. Беспалько В. П. Образование и обучение с участием компьютеров (педагогика третьего тысячелетия) [Електронний ресурс] / В.П. Беспалько. – М.: Изд-во МПСИ, – 2008. – 352 с. – Режим доступу: http://www.eusi.ru/lib/bespalko_obrasovanie/1.php – мова рос.
4. Литвин А. Педагогічні умови інформатизації навчально-виховного процесу в ПТНЗ будівельного профілю [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://lib.iitta.gov.ua/5254/1/St_Litvin_Pedagogichni_umovi_inform.pdf – мова укр.
5. Красильникова В. А. Информационные и коммуникационные технологии в образовании: учебное пособие [Електронний ресурс] / В. А. Красильникова. – М.: ООО «Дом педагогики», 2006. – 231 с. – Режим доступу: ito.osu.ru/files/work161.pdf – мова рос.
6. Михнюк М. Л. **Методи професійного навчання та їх вплив на формування професійної компетентності майбутніх кваліфікованих робітників в умовах виробництва** / М. Л. Михнюк // Професійна освіта: проблеми і перспективи / ІПТО АПН України; РВНЗ «КПУ». – К.; Сімферополь: НЦ КПУ, 2011. – Вип. 2. – 158 с. – С. 114-122.
7. Роберт И. В. Современные информационные технологии в образовании: дидактические проблемы; перспективы использования / И. В. Роберт. – М.: ИИО РАО, 2010. – 140 с.
8. Кулалаєва Н.В. Культура безпеки людства. Монографія / Н. В. Кулалаєва, В.О. Михайлюк – Миколаїв: Вид-во Ірини Гудим, 2011. – с. 371.
9. Commission of the European Communities (2000). E-Learning: Designing Tomorrow's Education. - Режим доступу: [http://europa.eu.int/ISPO/docs/policy/docs/COM\(2000\)318/en.pdf](http://europa.eu.int/ISPO/docs/policy/docs/COM(2000)318/en.pdf) – мова англ.

У статті наведено особливості створення інформаційно-комунікаційного середовища навчання майбутніх будівельників у професійно-технічних навчальних закладах. Проаналізовано дидактичні можливості сучасних інформаційно-комунікаційних засобів навчання. Показано, що застосування інформаційно-комунікаційних технологій у навчальному процесі дає змогу реалізувати основні принципи навчання, а саме: науковість та практична значимість одержаних знань, умінь і навичок, а також їхня соціальна та державна необхідність, індивідуалізація навчання, сприяння активності, вмотивованості і самостійності учнів.

Ключові слова: інформаційно-комунікаційні технології, інформаційно-комунікаційне середовище навчання, інформаційно-комунікаційні засоби навчання, майбутні будівельники, професійно-технічні навчальні заклади.

Кулалаєва Н.В. Информационно-коммуникационные технологии в профессиональном образовании строителей.

В статье приведены особенности создания информационно-коммуникационной среды обучения будущих строителей в профессионально-технических учебных заведениях. Проанализированы дидактические возможности современных информационно-коммуникационных средств обучения. Показано, что применение информационно-коммуникационных технологий в учебном процессе позволяет реализовать основные принципы обучения, а именно: научность и практическая значимость полученных знаний, умений и навыков, а также их социальная и государственная необходимость, индивидуализация обучения, способствование активности, мотивации и самостоятельности учащихся.

Ключевые слова: информационно-коммуникационные технологии, информационно-коммуникационная среда обучения, информационно-коммуникационные средства обучения, будущие строители, профессионально-технические учебные заведения.

Kulalaieva N. V. Informational-communicative technologies in professional education for builders.

The peculiarities of informational-communicative training environment development in VET schools for future builders are represented in the article. The didactic abilities of modern IC training tools are analyzed. It is shown that application of ICT in the training framework allows realizing the main training principles as scientific character and practical importance of achieved knowledge and skills, their social and state need, individualization of training, assistance to activity, motivation and self-sufficiency of trainees.

Keywords: informational-communicative technologies, informational-communicative training environment, informational-communicative training tools, future builders, VET schools.

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

УДК 669:378

Макаренко А. І.

ОКРЕМІ АСПЕКТИ РОЗРОБКИ МЕТОДИКИ ВИКЛАДАННЯ МАТЕРІАЛОЗНАВСТВА ДЛЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ТЕХНОЛОГІЙ

Постанова і обґрунтування проблеми. Важливим спрямуванням підвищення ефективного промислового виробництва є прискорення темпів зростання продуктивності праці за рахунок запровадження високотехнологічних машин і механізмів, які дозволяють перейти до комплексної механізації робіт і автоматизації технологічних процесів.

У вирішенні цих завдань великого значення набуває загальноосвітня, профорієнтаційна і спеціальна техніко-технологічна підготовка майбутніх працівників робітничих професій як під час профільного навчання старшокласників на уроках технології та у НВК, так і у системі професійно-технічної освіти та на виробництві. Частково підготовка робочих кадрів залежить від рівня виробничо-технологічної і педагогічної підготовки вчителя школи та викладача училища.

Швидкий розвиток науки, техніки та промислового виробництва спонукає педагогів глибше і новаційно проводити навчання учнів. Старшокласники, як майбутні кваліфіковані робітники, повинні знати характеристики оброблюваних матеріалів, основи виробничих процесів, розуміти кінематичні схеми і принципи роботи верстатного обладнання. Саме тому у навчальному плані підготовки майбутніх учителів технологій нормативною частиною передбачено вивчення навчальної дисципліни «Виробництво й обробка конструкційних матеріалів», складовою якої є матеріалознавство.

Аналіз наукових досліджень. Оскільки наука не стоїть на місці, а динамічно розвивається, не можна забувати про новинки педагогічної і спеціальної літератури. Проблеми розробки методики викладання матеріалознавства присвячують свої наукові праці вітчизняні й зарубіжні вчені. Теоретичні аспекти викладання матеріалознавства розкрито К. М. Соколовою в методичному посібнику «Матеріалознавство. Методика викладання для викладачів системи початкової професійної освіти для професій у галузі металургії, машинобудування й металообробки [6], інтегративний підхід до вивчення матеріалознавства розкрито Л. В. Сліпчишиною [5], формування сучасних методик викладання під час вивчення матеріалознавства розробляли Н. А. Лалазарова, В. І. Мощенок, В. П. Тарабанова, А. А. Ляпін [1]. Застосування інтерактивних методів навчання у матеріалознавстві описали Г. М. Волков, Л. В. Давиденко, А. І. Прохорова. Проблема методики викладання навчальної дисципліни «Матеріалознавство» для майбутніх учителів технологій не знайшла належного відображення у результатах наукових досліджень.

Мета статті – обґрунтувати головні ідеї розробки методики та підбору методів викладання навчальної дисципліни «Матеріалознавство» для майбутніх учителів технологій.

Завдання:

- 1) розглянути загальнодидактичну схему заняття;
- 2) розкрити ряд етапів і елементів заняття, дидактичних аспектів, присутність яких у плані заняття необхідна;
- 3) описати етапи розробки плану і конспекту заняття з використанням навчально-методичних матеріалів.

Об'єкт дослідження: процес навчання студентів у ВНЗ із застосуванням розробленої методики викладання та навчально-методичних матеріалів.

Предмет дослідження: особливості методики викладання матеріалознавства.

Методи дослідження: вивчення праць вітчизняних й зарубіжних авторів, присвячених проблемам розробки й запровадження сучасних методик та навчально-методичних матеріалів із матеріалознавства.

Виклад основного матеріалу. Навчання є двостороннім процесом і включає діяльність викладача та діяльність студента. Неодмінною умовою високого рівня навчальної роботи викладача є чіткий план і конспект заняття. Єдиної затвердженої форми плану заняття не існує, бо це творчий підхід викладача до проведення лекції чи лабораторного заняття. Але є ряд етапів і елементів заняття, дидактичних аспектів, присутність яких у плані необхідна. Написати план заняття викладачу допоможе загальнодидактична схема [5]:

1. Визначити обсяг навчального матеріалу заняття, оцінити його місце у системі занять певного модуля. Для цього викладач опрацьовує діючі у ВНЗ навчальні програми та розробляє робочу програму навчальної дисципліни.

2. Визначити виховні можливості навчального матеріалу.

Наприклад, Тема 1. «Вступ до матеріалознавства». Дана тема має велике виховне значення. Викладач повинен познайомити студентів з основними поняттями, значенням, метою та завданнями дисципліни; завданнями та видами матеріалознавства (теоретичне, прикладне); загальними вимогами, які ставляться до матеріалів залежно від їх експлуатації; загальною класифікацією та будовою матеріалів. Заняття рекомендується проводити методом розповіді або бесіди, використовуючи наочні посібники: зразки руд і вироби із матеріалів, портрети українських та зарубіжних учених, презентацію.

Вивчення теми «Вступ до матеріалознавства» повинно сприяти формуванню техніко-технологічного світогляду, виховання у студентів гордості за свою країну, за її героїчний народ, за провідну роль української науки, сприяти бажанню оволодіти якомога краще своєю професією і зробити внесок у справу розбудови держави.

3. Встановити зв'язок навчального матеріалу зі знаннями, отриманими з інших навчальних дисциплін. Визначити, як саме знання, набуті студентами з навчальних дисциплін чи шкільних предметів, можуть бути використані на занятті (міжпредметні зв'язки, мотивація).

Важливим моментом заняття є активізація інтересу та пізнавальної діяльності слухачів, які залежать від формулювання мети заняття, визначення міжпредметних і внутрішньо предметних зв'язків, інтеграції техніко-технологічних знань і умінь, а також від рівня самостійності під час виконання лабораторно-практичних робіт, роботи з технічною літературою, схемами, кресленнями, таблицями. Під час лекційного заняття, опановуючи новий матеріал, необхідно постійно звертатись до знань студентів, набутих у загальноосвітній школі з історії, географії, хімії. Розповідь проілюструвати цифрами, порівняти об'єм продукції машинобудівної, хімічної і металообробної промисловості сьогодення з об'ємом продукції минулого століття. Під час виконання лабораторно-практичної роботи необхідно повторити коротко теоретичні основи за темою роботи (допуск до виконання роботи), ретельно підготувати методичні рекомендації до них. Для проведення лабораторних занять нами започатковано використання робочих зошитів для виконання лабораторно-практичних робіт з матеріалознавства [4]. Таким чином, вдалося позбутися копіювання студентами методичних рекомендацій, а натомість отримали методичний посібник, який спрощує виконання та оформлення лабораторно-практичних робіт.

4. Підібрати наочні посібники, плакати, засоби ТЗН за темою заняття.

Корисно використовувати карту індустріального розвитку нашої країни, унаочнити (із заохоченням студентів) райони покладів металічних руд та центри виплавки металів; розміщення комбінатів із виробництва полімерних матеріалів, виробів скляної промисловості, портрети українських та зарубіжних вчених, зразки руд, коксу, виробів із конструкційних матеріалів (із металів, кераміки, скла, полімерів).

5. Занотувати можливі методи і прийоми навчання, які доцільно використати на даному занятті [2].

6. Розробити структуру заняття, визначити поетапність і тривалість його елементів [2].

7. Продумати шляхи активізації пізнавальної та розумової діяльності студентів. Визначити засоби і методику створення проблемної та пошукової ситуації на занятті. Встановити зміст і форми самостійної роботи студентів.

Наприклад, після одержання допуску до виконання лабораторно-практичної роботи «Вивчення будови металографічного мікроскопа і ознайомлення з методикою приготування мікрошліфів» студент, відповідно до інструкції, виконує всі практичні завдання, проводить необхідні вимірювання та розрахунки, заносить результати до таблиць. Викладач ставить завдання: пояснити, у чому полягає головна відмінність між біологічним і металографічним мікроскопом? Можна наголосити, що аналіз будови мікроскопа допоможе знайти відповідь. Якщо студенти опанували способи утворення зображення, вони зорієнтовані, у чому криється розв'язок. Потім викладач перевіряє оформлений звіт, який повинен містити висновки, де, окрім констатації, приводиться обґрунтування достовірності одержаних результатів та аналіз можливих помилок. Викладач знайомиться з експериментальними результатами роботи й висновками під час захисту звіту, перевіряє теоретичну підготовку студента згідно переліку контрольних запитань та завдань для самоперевірки, наведених в інструкції. Якщо студенти не змогли визначити відмінність між мікроскопами, то викладачу треба спочатку нагадати, як проводиться дослідження лусочки цибулі (прозорий зразок) на уроках біології. Проаналізувати спосіб утворення зображення у мікроскопі – проходження сонячного світла через систему лінз. А вже потім порівняти зі способом утворення зображення у металографічному мікроскопі за допомогою штучного джерела світла під час дослідження непрозорих зразків.

8. Визначити форми підведення підсумків на окремих етапах і всього заняття в цілому. Наприклад, в підсумку вступної бесіди теми 1 «Вступ до матеріалознавства» необхідно сказати про зв'язок матеріалознавства зі спецтехнологіями й виробничим навчанням, про значення навчальної дисципліни для майбутніх учителів технологій.

9. Намітити систему вправ і методи їх виконання, передбачити типові помилки, яких припускаються студенти.

10. Спланувати записи й замальовки на дошці. Продумати форми використання підручника чи посібника на занятті.

11. Розробити методику закріплення навчального матеріалу під час заняття чи в кінці його (усне опитування, письмове опитування, тестові завдання).

Наведемо перелік можливих контрольних питань на прикладі теми 1 «Вступ до матеріалознавства»: Як можна пояснити низький рівень розвитку чорної металургії в Україні початку ХХ ст.? Коли і чому почало розвиватись матеріалознавство як наука?

12. Продумати методику контролю та обліку знань студентів (усне опитування, письмове опитування, тестові завдання).

Система моніторингу якості професійно-педагогічної підготовки майбутнього вчителя призначена для постійного відслідковування стану його основних складових, поетапного вимірювання, діагностики (збір, обробка і аналіз інформації), прогнозування, проектування і моделювання, яке забезпечує прийняття рішень про покращення освітніх і дослідницьких процесів. Оцінка стану якості професійно-педагогічної підготовки студента базується на основі порівняння з попереднім рівнем якості та рівнем вимог стандарту напряму підготовки.

Методика проведення модульного контролю і рейтингової системи оцінювання знань студентів встановлює: види діяльності, які обов'язково оцінюються під час аудиторних занять та індивідуальної роботи; шкалу ECTS і переведення балів у оцінки; критерії оцінювання знань за видами навчальної діяльності за різними рівнями та оформлення оцінок у відомості [7, с. 27].

На основі результатів контролю і його аналізу викладач удосконалює курс лекцій, методику проведення лабораторних занять, звертаючи увагу особливо на ті теми чи змістові модулі, з яких було найбільше неточних відповідей, що свідчить про методичні чи інші недоліки при висвітленні навчальних тем. Основними видами діяльності студентів у процесі вивчення матеріалознавства є аудиторні заняття (лекційні, лабораторні, індивідуальні) та самостійна робота студентів [3, с. 11].

Метою рейтингової системи оцінювання з матеріалознавства є: інтенсифікація навчального процесу та підвищення якості підготовки майбутніх учителів технологій; підвищення мотивації студентів до активного, свідомого навчання, систематичної самостійної роботи протягом семестру та відповідальності за результати навчальної діяльності; встановлення постійного зворотного зв'язку з кожним студентом та своєчасне коригування його навчальної діяльності; забезпечення змагальності та здорової конкуренції у навчанні; підвищення об'єктивності оцінювання рівня підготовки студентів з матеріалознавства; зменшення психологічних, емоційних і фізичних перевантажень у період екзаменаційних сесій.

Підґрунтям для розробки викладачем рейтингової системи оцінювання (РСО) з кредитних модулів матеріалознавства є розподіл аудиторного часу за видами навчальних занять, які заплановані в робочій навчальній програмі дисципліни «Матеріалознавство» для підготовки бакалаврів технологічної освіти (6.010103 Технологічна освіта. Кваліфікація – вчитель технологій і креслення. Педагог-організатор позашкільних навчальних закладів) та модульні контрольні роботи. РСО успішності навчання та визначення академічного рейтингу майбутніх учителів технологій з матеріалознавства забезпечує реалізацію дидактичного принципу свідомості їх у навчанні, активізує навчальну роботу протягом семестру, спонукає працювати систематично та самостійно, розширює можливості для всебічного розкриття та розвитку творчих здібностей студентів, індивідуалізує навчання та істотно змінює взаємовідносини у ланцюжку «викладач – студент», створює атмосферу співпраці.

13. Визначити зміст та обсяг самостійної роботи студентів як домашнього завдання. Для домашнього завдання викладач повинен поставити студентам питання, які визначають головний напрям самостійної роботи. Наприклад, проаналізуйте дані діаграми виплавляння сталі в Україні за останні сто років, за умови, що 100% – це 1913 рік.

Наступна тема 2. «Теоретичні основи матеріалознавства» розкриває питання про структуру матеріалів (атом, молекула); фазовий склад речовини; фазові та структурі перетворення у сплавах; газ, рідини, кристали; кристалізація; кристалічна решітка; хімічний склад природної сировини і матеріалів; будова і структура речовин, які входять до складу сировинних матеріалів. Доцільно дати студентам таке домашнє завдання: повторити з курсу хімії 7-ого класу тему «Атомно-молекулярна будова речовин».

14. Продумати рекомендації студентам щодо виконання самостійної роботи вдома. Для цього викладач готує список основних та додаткових інформаційних джерел та літератури, в яких розкрито питання самостійного опрацювання з теми.

15. Запропонувати літературу для додаткового опрацювання, підготовки до предметної олімпіади, написання реферату, статті до наукового журналу.

Для заохочення студентів до самоосвіти, самовдосконалення та самореалізації викладачем інституту започатковано випуск збірника наукових статей студентів денної та заочної форм навчання напряму підготовки 010103 – Технологічна освіта за підтримки видавництва Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова «Вісник Інженерно-педагогічного інституту. Теорія та методика навчання технологій». У ньому студенти вільно друкують свої наукові здобутки, які у подальшому створюють додаткові бали для вступу в магістратуру. Ще одним напрямом може стати залучення студентської молоді до участі у роботі наукових проблемних груп для виконання індивідуальних завдань експериментального характеру на базі навчальних лабораторій ВНЗ.

Висновки. Високий рівень навчальної роботи викладача базується на розробці плану і конспекту занять з дисципліни. Наведена форма плану заняття допоможе викладачу, особливо початківцю, розробити методику викладання лекційних та лабораторних занять з матеріалознавства. Такий спосіб розробки плану і конспекту занять можуть використовувати не лише викладачі матеріалознавства, а й інших навчальних дисциплін. Подальша наукова робота буде спрямована на розробку методичних рекомендацій з викладання навчальної дисципліни «Матеріалознавство» для майбутніх учителів технологій, на опис форм, методів і прийомів проведення занять, методичних рекомендацій до вивчення кожної теми, наочних посібників, які викладач може застосувати на заняттях.

Література:

1. Лалазарова Н. А. Формирование современных методик преподавания при изучении дисциплины «Технология конструкционных материалов и материаловедение» / Н. А. Лалазарова, В. И. Мощенок, В. П. Тарабанова, А. А. Ляпин / Харьковский национальный автомобильно-дорожный университет, Украина // Педагогика. – [Электронный ресурс]. – 2013. – Режим доступа : http://www.rusnauka.com/2_KAND_2013/Pedagogica/5_125716.doc.htm
2. Навчальний процес у вищій педагогічній школі : Навч. посіб. / За ред. О. Г. Мороза. — К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2001.
3. Програми вищих педагогічних навчальних закладів. Виробництво й обробка конструкційних матеріалів для вищих навчальних закладів, галузь знань 0101 Педагогічна освіта, напрям підготовки 6.01010301 Технологічна освіта / А. І. Макаренко. – К. : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2013. – 44 с.

4. Робочий зошит для виконання лабораторно-практичних робіт з матеріалознавства для вищих навчальних закладів: галузь знань 0101 Педагогічна освіта, напрям підготовки 6.010103 Технологічна освіта / А. І. Макаренко – К. : Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2014. – 68 с.
5. Сліпчишин Л. В. Інтегративний підхід до вивчення матеріалознавства та гуманітарних дисциплін у вищих професійних училищах машинобудівного профілю : Дис... канд. пед. наук: 13.00.04 / АПН України; Інститут педагогіки і психології професійної освіти. – Л., 2006. – 280 арк.
6. Соколова Е. Н. Материаловедение. Методика преподавания : метод. пособие для преподавателей НПО / Е. Н. Соколова. – М. : Издательский центр «Академия», 2010. – 96 с.
7. Технологія: освітньо-професійний комплекс (частина І) : галузь знань 0101 – Педагогічна освіта, напрям підготовки 010103 – Технологічна освіта, освітньо-кваліфікаційний рівень – 6.010103 «Бакалавр педагогічної освіти»: Посібник / Упоряд. : М. С. Корець, Т. Б. Гуменюк, А. І. Макаренко, О. П. Гнеденко / За ред. доктора пед. наук, проф. М.С. Корця. – К. : НПУ, 2010. – 369 с.

Обґрунтовано головні ідеї розробки методики та підбору методів викладання навчальної дисципліни «Матеріалознавство» для майбутніх учителів технологій; наведено загальнодидактичну схему заняття; розкрито етапи і елементи заняття та його дидактичні аспекти; описано етапи розробки плану і конспекту заняття з використанням навчально-методичних матеріалів на прикладі вступної лекції «Вступ до матеріалознавства» та лабораторно-практичної роботи «Вивчення будови металографічного мікроскопа і ознайомлення з методикою приготування мікрошліфів».

Ключові слова: методика викладання; матеріалознавство; форми плану заняття; етапи і елементи заняття; загальнодидактична схема заняття.

Макаренко А. И. Отдельные аспекты методики преподавания материаловедения для будущих учителей технологий.

Обоснованы главные идеи разработки методики и подбора методов преподавания учебной дисциплины «Материаловедение» для будущих учителей технологий; приведена общедидактическая схема занятия; раскрыты этапы и элементы занятия и его дидактические аспекты; описаны этапы разработки плана и конспекта занятия с использованием учебно-методических материалов на примере вступительной лекции «Введение в материаловедения» и лабораторно-практической работы «Изучение строения металлографического микроскопа и ознакомления с методикой приготовления микрошлифов».

Ключевые слова: методика преподавания; материаловедение; формы плана занятия; этапы и элементы занятия; общедидактическая схема занятия.

Makarenko A. Some aspects of teaching methods materials science for future teachers of technology

Grounded main ideas of design methods and selection methods of teaching «Materials Science» for future teachers of technology; are didactic circuit training; disclosed stages and elements of class and its didactic aspects; describes the stages of the plan and outline lesson using teaching materials such as introductory lecture «Introduction to Materials Science» laboratory and practical work «Studying the structure metallographic microscope and familiarization with the method of preparation microsections».

Keywords: methods of Teaching; materials science; form plan of training; stages and elements of training; didactic circuit of training.

Рецензент: доктор педагогічних наук, професор М. С. Корець

«КУЛЬТУРА», «ПРОФЕСІЙНА КУЛЬТУРА» ЯК БАЗОВІ КАТЕГОРІЇ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНЬОГО ЕКОНОМІСТА

Постановка проблеми. В епоху інформаційних технологій інтенсивно відбувається проникнення термінів у педагогіку з інших галузей знань (психологія, соціологія, філософія, культурологія, економіка, інформатика тощо). З часом вони стали спорідненими, хоча й наповнюються своїм особливим смислом, що не може не впливати на розуміння нових педагогічних понять, де-стабілізуючи їх певною мірою. У зв'язку з цим нині дослідження педагогічних проблем не уявляється можливим без структурно-семантичного аналізу базових понять.

З наукової точки зору поняття є результатом узагальненого досвіду людей, вищим продуктом мозку і вищим ступенем пізнання світу. В наукових працях поряд з дефініцією «поняття» використовується інша дефініція – «категорія». В наукових дослідженнях ці дефініції використовуються як специфічні терміни теорії, які розглядаються в контексті формування і розвитку наукового мислення. Ю. Сурмін під поняттям розуміє форму «мислення, що відображає істотні властивості, зв'язки і відносини предметів та явищ у їх суперечності та розвитку; думка або система думок, що узагальнює, виділяє предмети певного класу за певними загальними і в сукупності специфічними для них ознаками» [11, с. 71]. За його визначенням, категорії – це «форми мислення, які відображають найбільш загальні та істотні сторони, зв'язки і відносини реальної дійсності та пізнання» [11, с. 37]. На переконання В. Загвязинського, будь-якому науковому дослідженню має передувати кропітка наукова робота з аналізу великого пласту наукових здобутків, результати якого сприятимуть викриттю внутрішнього руху і розвитку предмета, відображенню всіх важливих його сторін [4, с. 47]. Оскільки предметом нашого дослідження є професійна культура майбутніх економістів, підготовка яких здійснюється у вищому навчальному закладі, то актуалізується необхідність вивчення таких базових категорій, як «культура», «професійна культура» і «професійна культура майбутнього економіста».

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз дисертаційних, монографічних досліджень, окремих публікацій свідчить про те, що широко вживаним є поняття «культура», яке вивчали філософи, соціологи, культурологи, педагоги і психологи у різні часи. Найбільш відомими серед них є праці М. П. Катона-старшого, М. Т. Цицерона, І. Г. Гердера, Д. Віланського, М. Бердяєва, М. Реріха, А. Білого та ін. Значний внесок у розроблення культурологічних засад змісту і технологій педагогічної освіти внесли вітчизняні і зарубіжні вчені: М. Алєйніков, С. Архангельський, В. Болгаріна, О. Коломієць, Н. Кузьміна, В. Леднев, В. Маслов, А. Маркова, Л. Настенко, Л. Терських, О. Шевнюк та ін.

Слід зазначити, що проблемі дослідження професійної культури фахівців різних сфер діяльності присвячено не так багато наукових праць. У вільному доступі виявлено нами дисертації Г. Гущиної (професійна культура майбутніх економістів), Я. Черньонкова (професійна культура майбутнього вчителя іноземної мови), Б. Чупринського (професійна культура майбутніх юристів), Я. Шведової (професійна культура майбутніх тележурналістів), І. Шевченко (професійна культура майбутнього вчителя музики), Т. Щеголевої (професійна культура майбутніх офіцерів-прикордонників). Опубліковані результати досліджень Л. Аухадєєвої (професійно-педагогічна культура вчителя) та А. Комкової (професійна культура економіста-менеджера) окремими статтями. Водночас досліджень з проблем формування професійної культури майбутніх економістів у наявній реферативній базі нами, на жаль, не виявлено.

Цілком логічно розпочинати наукове дослідження зі здійснення структурно-семантичного і концептуального аналізу поняття «професійна культура майбутнього економіста» та визначення його суті як педагогічного феномену, що є **метою статті**.

Виклад основного матеріалу. Соціально-економічні перетворення в Україні зумовили зміни в професійній культурі як суспільства в цілому, так і в окремих трудових колективах. На докорінну перебудову пріоритетів, мотивацію вибору і механізмів здійснення професійної діяльності українців суттєво впливають реалії сьогодення, зміни культурних і соціальних контекстів життєдіяльності. Одним із чинників, що впливає на професійну поведінку особистості, на переконання багатьох учених (Н. Багдасар'ян, В. Белоліпецький, В. Ігнатов, Г. Михалін, І. Михаліченко, М. Пічкур, С. Сливка, Ю. Чернова, Я. Черньонков, Т. Щеголева), є професійна культура.

Як свідчать результати історичного аналізу культури професійних спільнот, здійснений зарубіжними вченими І. Івановою та Л. Максимовою, актуалізація дослідження професійної культури як «соціального феномену прийшла на останні роки радянського і перші роки пострадянського періоду, тобто до становлення ринкових відносин» [5, с. 89]. Є очевидним, що це зумовило не тільки кількісні, але й якісні зміни в культурі професійних спільнот: модернізація господарської діяльності (виникнення комерційних структур); стрімка адаптація до пострадянського культурного професійного простору, який характеризується змінами звичних цінностей і переходом до ринкових реалій; зміна професійної діяльності; збереження традиційних професій та поява нових; трансформація професійного мислення тощо.

Так, професія економіста була престижною і затребуваною в радянський період і залишилася такою в часи ринкових перетворень у сучасній Україні. Однак, не вдаючись до глибокого порівняльного аналізу, можна припустити, що її зміст трансформувався під впливом нових законодавчих актів, соціально-економічних, політичних і психологічних умов, що призвело до виникнення абсолютно нових назв професійних робіт, їх значного розширення. Безумовно, для вивчення феномену вітчизняної професійної культури економістів слід з'ясувати, хто входить до цієї професійної спільноти сьогодні. З цією метою ми звернулися до Класифікатора професій ДК 003:2010. Зокрема до професій за кодом 2441 «Професіонали в галузі економіки» включено: наукових співробітників (економіка), аналітиків з інвестицій, кредитування; економетристів; економістів; економістів з: бухгалтерського обліку та аналізу господарської діяльності; договірних та претензійних робіт; матеріально-технічного забезпечення; міжнародної торгівлі; планування; податків і зборів; праці; режимів газопостачання, обліку та контролю за витраченням газу; фінансової роботи; збуту; ціноутворення; обчислювального (інформаційно-обчислювального) центру; економіста-демографа; економіста-статистика (прикладна статистика); економічного радника; консультанта з економічних питань; оглядача з економічних питань; члена виконавчого органу акціонерного товариства; члена правління акціонерного товариства; члена ревізійної комісії; члена спостережної (наглядової) ради. Даний перелік професій в галузі економіки дає уявлення про достатньо широке коло фахівців, об'єднаних спільними професійними інтересами, а тому правомірно говорити про професійну культуру економістів як соціальне явище.

Досліджуючи культуру професійних спільнот, І. Іванова та Л. Максимова зазначають: «Незважаючи на те, що термін «професійна культура» сьогодні є загальноновживаним і «ходовим» у суспільно-політичній лексичі, спеціальних праць, присвячених комплексному теоретичному й історичному аналізу цього явища практично немає. В небагатьох соціологічних працях розглядаються деякі аспекти становлення і розвитку професійної культури в конкретних видах трудової діяльності» [5, с. 93]. Така сама тенденція існує у професійній педагогіці – досліджується процес формування професійної культури майбутніх вчителів, офіцерів-прикордонників, тележурналістів та ін.

У межах нашої праці передбачається з'ясування суті базового поняття «культура». З огляду на мету нашого дослідження, ми вважали доцільним звернутися до визначення цього поняття вченими-педагогами. Для порівняння звернемося до словникової та енциклопедичної літератури. Так, С. Гончаренко в «Українському педагогічному словнику» дає визначення: «Культура – сукупність практичних, матеріальних і духовних надбань суспільства, які відображають історично досягнутий рівень розвитку суспільства й людини і втілюються в результатах продуктивної діяльності. У вузькому розумінні культура – це сфера духовного життя суспільства, що охоплює насамперед систему виховання, освіти, духовної творчості (особливо мистецької), а також установи й організації, що забезпечують їхнє існування (школи, вузи, клуби, музеї, театри, творчі спілки, товариства тощо). Водночас під культурою розуміють рівень освіченості, вихованості людей, а також рівень оволодіння якоюсь галуззю знань або діяльності» [2, с.182]. У великій енциклопедії з педагогіки дефініція «культура» тлумачиться як «сукупність категоріальних і духовних цінностей, створених і тих, що створюються людством у процесі суспільної історичної практики, і характеризують історично досягнутий ступінь у розвитку суспільства. У більш вузькому сенсі прийнято говорити про матеріальну (техніка, виробничий досвід, матеріальні цінності, створені в процесі виробництва) і духовну культуру (виробництво, розподіл і споживання духовних цінностей в області науки, мистецтва і літератури, філософії, моралі, просвітництва тощо). Культура – явище історичне, яке розвивається залежно від зміни суспільно-економічних формацій. Не зважаючи на залежність, духовна культура не змінюється автоматично за своєю матеріальною основою, а характеризується відносною самостійністю і наступністю в розвитку, взаєморозумінні культури різних народів тощо» [9, с. 271].

Таким чином, у загальному розумінні та педагогічному контексті культура розглядається як інтегроване соціальне явище, результат різносторонньої людської діяльності, показник освіченості і вихованості людей, рівня оволодіння певною галуззю знань або діяльності. Для з'ясування сутності поняття «професійна культура» нами проаналізовано наукові праці вітчизняних та зарубіжних учених. Результати аналізу, які представлені в табл. 1, свідчать, *по-перше*, про багатоаспектний підхід науковців до визначення його суті – соціальний, культурологічний, особистісний, інтегральний, діяльнісний. *По-друге* – професійна культура розглядається також як багатоаспектне явище – феномен культури, її підсистема; інтегральна якість і найяскравіша грань особистості і певної людської спільноти, «соціальний факт», умова і передумова ефективної професійної діяльності і самовдосконалення, показник розвитку інтелектуальних, духовних і творчих здібностей, сформованості професійної компетентності, високого ступеня організованості, є колективною власністю, яка передається від покоління поколінню фахівців. *По-третьє*, професійній культурі притаманна багатофункціональність. Вона забезпечує належну професійну освіту; наступність від попередніх поколінь; її розвиток тісно пов'язаний із процесом інституалізації професії; відображає взаємозв'язок характеру професійної діяльності з особливостями її суб'єкта, які проявляються в конкретний історичний період; уможливорює досягнення високого результату; означає засвоєння загальновизнаних стандартів кращих зразків професійної діяльності; проявляється у сфері професійної діяльності і спілкування; здійснює на членів групи примусову дію (якщо суб'єкт потрапляє у групу, то він вимушений приймати прийняті там установки).

Оскільки в нашому дослідженні суб'єктом професійної культури виступає соціально-професійна група економістів, то за логікою наукового пошуку ми звернулися до здобутків учених у визначенні змісту категорії «професійна культура економістів». Так, Г. Гущина у своєму дисертаційному дослідженні зазначає: «Професійна культура економіста – це культура соціальної організації і регуляції, виражена в сукупності принципів, методів, прийомів здійснення спілкування і взаємодії в системах «людина – людина», «людина – суспільство» в умовах господарювання, де предметом є трудові стосунки і власність, яка включає характерні ціннісні орієнтації, мотивацію, традицію, систему професійно-етичних норм (що внутрішньо містяться і зовні проявляються) та етикет, визначає поведінку особи в професійному середовищі» [3, с. 32].

Таблиця 1

Аналіз змісту поняття «професійна культура»

№№ з/п	Автор	Зміст поняття «професійна культура»
1.	Курілович Н.[7]	Професійна культура – інтегральна якість особистості фахівця, умова і передумова ефективної професійної діяльності, і професійного самовдосконалення
2.	Вечірко Р.[1]	Професійна культура – це високий рівень професійної підготовки, її якість. Це найяскравіша грань людської особистості і суспільства в цілому. Високий стан загальної культури суспільства, нації забезпечує належну освіту і професійну культуру.
3.	Лимарь А.[8, с. 251]	Професійна культура – підсистема культури. Її суб'єктом виступає соціально-професійна група, представники якої можуть бути членами різних виробничих колективів, і тому часто віддалені один від одного в реальному часі та просторі. Становлення і розвиток певного типу професійної культури тісно пов'язаний із процесом інституалізації професії. Особливості професійної культури походять як з характеру професійної діяльності, так і з особливостей її суб'єкта, які проявляються в конкретний історичний період. Професійна культура – феномен культури, який має свою логіку розвитку. Професійну культуру можна розглядати як здійснення діяльності на високому рівні (оптимальними способами) з метою досягнення максимального результату. Формування професійної культури особистості означає засвоєння загальновизнаних стандартів кращих зразків професійної діяльності.

4.	Іванова І., Максимова Л. [5, с. 93]	Професійна культура – «соціальний факт», що зумовлений кількома причинами. По-перше, вона є загальною для співтовариства професіоналів і складає загальну колективну «власність»; по-друге, її не виробляють «тут і зараз», а отримують від попередніх поколінь; а по-третє, вона здійснює на членів групи як би примусову дію, тобто якщо суб'єкт потрапляє у групу, то він вимушений приймати прийняттям установки.
5.	Черньонков Я. [12, с. 15]	Професійна культура – багаторівневе утворення високого ступеня організованості.
	Шведова Я. [13, с. 8]	Професійна культура особистості не обмежується професійними знаннями, вміннями, навичками, а ґрунтується на особистісних якостях, що виявляються у загальній культурі.
6.	Щеголева Т. [14, с. 5]	Професійна культура – рівень оволодіння певною галуззю професійних знань, або відповідної діяльності.
7.	Спіріна Т. [10, с. 14]	Професійна культура – це сукупність інтелектуальних, духовних, творчих здібностей, якостей і властивостей особистості та стилю діяльності, який передбачає усталений спосіб життя, сформовані на основі загальних і специфічних професійних знань загальну культуру, позитивний досвід, що дозволяють особистості ефективно та якісно вирішувати професійні завдання.
8.	Ісаєнко С. [6, с. 8]	Професійна культура – цілісне особистісне утворення, сутністю якого є діалектичний зв'язок усіх елементів культури індивіда, яке динамічно та нелінійно розвивається, специфічно проявляючись у сфері професійної діяльності і спілкування.

Інший науковець – Р. Вечірко в навчально-методичному посібнику наголошує: «Професійна культура економіста передбачає високий рівень професійних знань, умінь, організаційних навичок, порядність, моральність, совість. ...Для економіста головним принципом при прийнятті рішення має бути, як і для лікаря, принцип «Не зашкодь». Загальновідомо, що найбільшої шкоди навколишньому середовищу, біосфері (вичерпній!) завдається економічною діяльністю» [1, с. 32]. При цьому вона посилається на позицію відомого і авторитетного українського економіста Віктора Найдьонова, який стверджує: «Економіст – мозок нації. Але він ефективно функціонує лише у взаємодії зі совістю». Ми солідарні з точкою зору Р. Вечірко, що наведене вище висловлювання має стати лейтмотивом професійної підготовки майбутніх економістів, а отже, формування в них професійної культури, що є суто педагогічним процесом, який може бути реалізованим у вищих навчальних закладах.

За результатами структурно-семантичного і концептуального аналізу змісту базових категорій «культура», «професійна культура», «професійна культура економіста» можна зробити **висновок**, що під професійною культурою майбутнього економіста слід розуміти системну багатофакторну і поліфункціональну якість особистості, що характеризується набором професійних знань, умінь, навичок, здатностей, які ґрунтуються на особистісних якостях і виявляються у загальній культурі та свідчать про готовність до професійної діяльності в сфері економіки.

У подальшому дослідженні даний висновок слугуватиме теоретичною основою для визначення компонентного складу і структури феномену «професійна культура майбутнього економіста» як відкритої системи, що і визначає **перспективу нашого подальшого наукового пошуку**.

Література:

1. Вечірко Р. М. Українська та зарубіжна культура: навч.-метод. посіб. для самост. вивч. дисципліни / Р. М. Вечірко, О. М. Семашко, В. В. Олєфіренко. – К.: КНЕУ, 2003. – 367 с.
2. Гончаренко С. Український педагогічний словник / Семен Гончаренко. – К.: Либідь, 1997. – 374 с.

3. Гущина Г. А. Рефлексивно-деятельностный подход к формированию профессиональной культуры будущих экономистов в вузе: автореф. дис. ...д-ра пед. наук: 13.00.08 / Гущина Галина Анатольевна; Балт. федер. ун-т им. Иммануила Канта. – Калининград, 2011. – 45 с.
4. Загвязинский В. И. Методология и методика дидактического исследования / Владимир Ильич Загвязинский. – М.: Педагогика, 1982. – 160 с.
5. Иванова И. Н., Культура профессиональных сообществ: исторический контекст профессиональной культуры / И. Н. Иванова, Л. Н. Максимова // Вопросы культурологии. – 2011. – № 5. – С. 89–94.
6. Ісаєнко С. А. Формування професійної культури у студентів інженерно-технічних спеціальностей засобами іноземної мови: автореф. дис. ...канд. пед. наук: 13.00.04 / Ісаєнко Світлана Анатоліївна; Інститут вищої освіти АПН України. – К., 2009. – 21 с.
7. Курилович Н. В. Культура профессионального общения как системообразующий компонент общей и профессиональной культуры специалиста / Н. В. Курилович // Известия Юго-Западного государственного университета. – 2011. – № 2(35). – С. 83–91.
8. Лымарь А. Н. Профессиональная культура в системе культуры / А. Н. Лымарь // Вестник ЮУрГУ. – 2006. – № 17. – С. 251–252.
9. Педагогика: Большая современная энциклопедия / Сост. Е. С. Рапацевич. – Мн.: Современ. слово, 2005. – 720 с.
10. Спіріна Т. П. Формування професійної культури майбутніх соціальних педагогів у навчальному процесі вищого навчального закладу: автореф. дис. ...канд. пед. наук: 13.00.04 / Спіріна Тетяна Петрівна; Житомир. держ. ун-т імені Івана Франка. – Житомир, 2009. – 19 с.
11. Сурмін Ю. П. Майстерня вченого: підручник для науковця / Ю. П. Сурмін. – К.: Консорціум з удосконалення менеджмент-освіти в Україні, 2006. – 302 с.
12. Черньонков Я. О. Формування професійної культури майбутнього вчителя іноземної мови: автореф. дис. ...канд. пед. наук: 13.00.04 / Черньонков Ярослав Олександрович; Кіровоград. держ. пед. ун-т імені Володимира Винниченка. – Кіровоград, 2006. – 22 с.
13. Шведова Я. В. Формування професійної культури майбутніх тележурналістів у фаховій підготовці: автореф. дис. ...канд. пед. наук: 13.00.04 / Шведова Ярослава Василівна; Харків. нац. ун-т ім. В.Н. Каразіна. – Харків, 2010. – 24 с.
14. Щеголева Т.Л. Формування професійної культури майбутніх офіцерів-прикордонників у процесі вивчення дисциплін гуманітарного циклу: автореф. дис. ...канд. пед. наук: 13.00.04 / Щеголева Тетяна Леонідівна; Нац. акад. держ. прикордон. служби України імені Богдана Хмельницького. – Хмельницький, 2007. – 19 с.

Обґрунтовано необхідність визначення понятійно-категоріального апарату дослідження професійної культури майбутніх економістів як педагогічного феномену. Визначено коло професій, представники яких входять до професійної спільноти економістів. Здійснено структурно-семантичний і концептуальний аналіз базових категорій «культура», «професійна культура» та «професійна культура економіста» дослідження професійної культури майбутнього економіста. Сформульовано суть поняття «професійна культура майбутнього економіста».

Ключові слова: культура, професійна культура, професійна культура майбутнього економіста, вищий начальний заклад, професійна спільнота економістів.

Пилевич О. А. «Культура», «профессиональная культура» как базовые категории исследования профессиональной культуры будущего экономиста.

Обоснована необхідність визначення понятійно-категоріального апарату дослідження професійної культури майбутніх економістів як педагогічного феномена. Визначено коло професій, представники яких входять до професійної спільноти економістів. Здійснено структурно-семантичний і концептуальний аналіз базових категорій «культура», «професійна культура» та «професійна культура економіста» дослідження професійної культури майбутнього економіста. Сформульовано суть поняття «професійна культура майбутнього економіста».

Ключевые слова: культура, профессиональная культура, профессиональная культура будущего экономиста, высшее учебное заведение, профессиональное сообщество экономистов.

Pilevich O.A. "Culture", "professional culture" as the basic categories of professional culture of the future research economist.

The necessity of determining the conceptual and categorical apparatus study of professional culture of the future economists as a pedagogical phenomenon. A circle of professionals, representatives of which are included in the professional community of economists. Implemented structural-semantic and conceptual analysis of the basic categories of "culture", "professional culture" and "professional culture economist" in the study of the professional culture of the future economist. Formulated the essence of the concept of "professional culture of the future economist."

Key words: culture, professional culture, professional culture of the future economist, university, professional community of economists.

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

УДК 377.3:005.336.2:693.6-057.8

Пятничук Т. В.

**ОБҐРУНТУВАННЯ МОДЕЛІ ФОРМУВАННЯ
ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ
ОПОРЯДЖУВАЛЬНИКІВ БУДІВЕЛЬНИХ**

Актуальність дослідження. Моделювання є важливим засобом педагогічних досліджень, оскільки дає змогу імітувати реальні або конструктивні системи за допомогою аналогів, що відтворюють властивості об'єктів і системи оригіналів у їхній організації й функціонуванні. Теорія педагогічного моделювання визначає, що модель професії, особистості фахівця, його діяльності проектується в модель змісту навчання [4, 5, 19]. Як зазначає С. Архангельський, ми маємо справу з ідеалізованою моделлю явища чи процесу, що розглядаємо. Значна складність, взаємопов'язаність, багатofакторність, мінливість педагогічних об'єктів викликають утруднення моделювання. Однак етап моделювання є, безумовно, необхідним для визначення мети, умов педагогічного дослідження та чинників впливу на обрану мету за певних відповідних умов [1, с. 9]. Втім, слід погодитися з думкою про недостатність педагогічного моделювання формування професійної компетентності майбутніх робітників будівельної галузі.

Метою статті є обґрунтування моделі формування професійної компетентності майбутніх опоряджувальників будівельних у професійно-технічних навчальних закладах.

Виклад основного матеріалу. Термін «модель» – лат. *modulus* – визначається як міра, зразок, схема, зображення або опис якогось явища або процесу у природі або суспільстві [8, с. 325]. У психологічному словнику модель визначається як ідеальна копія реального об'єкта, яка відтворює не всі явища в цілому, а лише найсуттєвіші його риси, властивості, які є визначальними по відношенню до результату і закріплені у «наочно сприйманих і представлених зв'язках і відношеннях речових або знакових елементів» [3, с. 11]. Сутність моделі навчання А. Ашероу розглядає як педагогічну техніку, систему методів і форм організації навчання [2, с. 78].

За визначенням В. Лозовецької, модель є уявною або матеріально-організованою системою, яка відображає або відтворює об'єкт дослідження і здатна змінювати його так, що її вивчення дає нову інформацію щодо цього об'єкта [6, с. 316]. Безпосередньо саму модель необхідно розглядати «як схему для пояснення якогось явища або процесу», на думку Н. Ничкало [7, с. 195]. Заслужують на увагу думки В. В. Ягупова про те, що модель є знаковою системою, «за допомогою якої можна відтворити дидактичний процес як предмет дослідження, показати в цілісності його структуру, функціонування й зберегти цю цілісність на всіх етапах дослідження» [10, с. 31]. За визначенням В. Штоффа «модель – це така уявлювана чи реально втілювана система, яка, відображаючи чи відтворюючи об'єкт дослідження, здатна заміщати його так, що її визначення дає нам нову інформацію про цей об'єкт» [9, с. 204].

На нашу думку, модель формування професійної компетентності – це перелік визначених кваліфікаційною характеристикою і виробництвом вимог до майбутнього працівника, які повинні знайти відображення у навчальному процесі. Структурні частини моделі мають відображати зв'язок педагогічної науки з практикою, взаємозв'язки між запроєктованими якостями і властивостями особистості та процесом її розвитку. Для дослідження педагогічного процесу формування

професійної компетентності майбутніх опоряджувальників будівельних необхідним є його формальне спрощення до схеми, що дає можливість аналізу і оцінювання структурних складових, їх впливу на кінцевий результат.

Нами розроблено модель, завдяки якій повністю досягається мета формування професійної компетентності майбутніх опоряджувальників будівельних у ПТНЗ. Концептуальну основу цієї моделі утворює контекстне навчання, що пов'язує навчально-пізнавальну і майбутню професійну діяльність учня.

У формуванні професійної компетентності вирішальну роль відіграє не тільки зміст освіти, але також й інформаційне освітнє середовище навчальних закладів, організація навчального процесу, освітні технології, засоби навчання тощо. Як зазначає Н. Ничкало, «саме в інноваційній діяльності народжуються нові моделі, педагогічні проекти, педагогічні технології, спрямовані на підвищення якості навчально-виробничого процесу і всієї освітньо-виховної роботи» [7, с. 176].

Ми розуміємо під моделлю формування професійної компетентності майбутнього опоряджувальника будівельного цілісний педагогічний процес, в якому сукупність підходів навчання спрямована на набуття учнями певних знань, умінь і навичок, а також на розвиток особистості учня як майбутнього учасника професійної діяльності. На нашу думку, метою моделювання процесу формування професійної компетентності майбутнього опоряджувальника будівельного є розробка такої моделі, яка дозволила б підвищити ефективність цього процесу, співвіднести його з вимогами суспільства.

Розроблена модель розглядається нами з позиції системного, особистісно-орієнтованого, диференційованого підходів, як сукупність закономірних, функціонально пов'язаних компонентів, що складають певну цілісну систему: (цільова, змістова, організаційна, функціональна, результативна) і забезпечують можливість чітко представити цілеспрямований педагогічний процес формування професійної компетентності учнів (рис. 1).

Цільова складова моделі визначає соціальне замовлення – сформованість професійної компетентності майбутнього кваліфікованого опоряджувальника будівельного. Для конкретизації мети нами виділено завдання:

формування у учнів мотивів навчальної діяльності, спрямованих на засвоєння знань, практичних вмінь та саморозвиток;

- забезпечення учнів сукупністю знань, умінь та навичок, необхідних для досягнення результатів професійної діяльності, стимулювання їх до професійного вдосконалення;

- вироблення у учнів навичок самоосвіти, самоконтролю і самооцінки у процесі професійної діяльності.

Змістова складова є об'єктом педагогічного моделювання, включає знання, уміння і навички, якими мають оволодіти майбутні кваліфіковані опоряджувальники будівельні. Змістова складова включає блоки:

- загальнопрофесійної підготовки, що складається з предметів: «Основи галузевої економіки і підприємництва», «Основи правових знань», «Основи енергоефективності», «Інформаційні технології»;

- професійно-теоретичного: «Технологія штукатурних робіт», «Технологія облицювальних і плиткових робіт», «Матеріалознавство», «Будівельне креслення», «Охорона праці», «Електротехніка»;

- професійно-практичної підготовки: «Виробниче навчання у навчальному закладі – штукатурні, малярні роботи, облицювальні і плиткові роботи»; «Виробниче навчання на виробництві – штукатурні, малярні роботи, облицювальні і плиткові роботи», «Виробнича практика на виробництві – штукатурні, малярні роботи, облицювальні і плиткові роботи».

Організаційно-діяльнісна складова. Формування професійної компетентності учнів ПТНЗ здійснюється під впливом усіх компонентів освітнього процесу як єдиного цілого. У нашій моделі для формування професійної компетентності пропонуються:

1. **Форми організації навчання:**

- за місцем навчання – урок теоретичного навчання, урок виробничого навчання в майстерні; позаучилищні форми: екскурсія, домашня самостійна робота, виробнича практика на підприємстві;

- за кількістю учнів – групові, мікрогрупові, індивідуальні, колективні форми, бригадні – при виробничому навчанні;

- позаурочні: предметні гуртки, конкурси професійної майстерності, олімпіади, предметні тижні тощо.

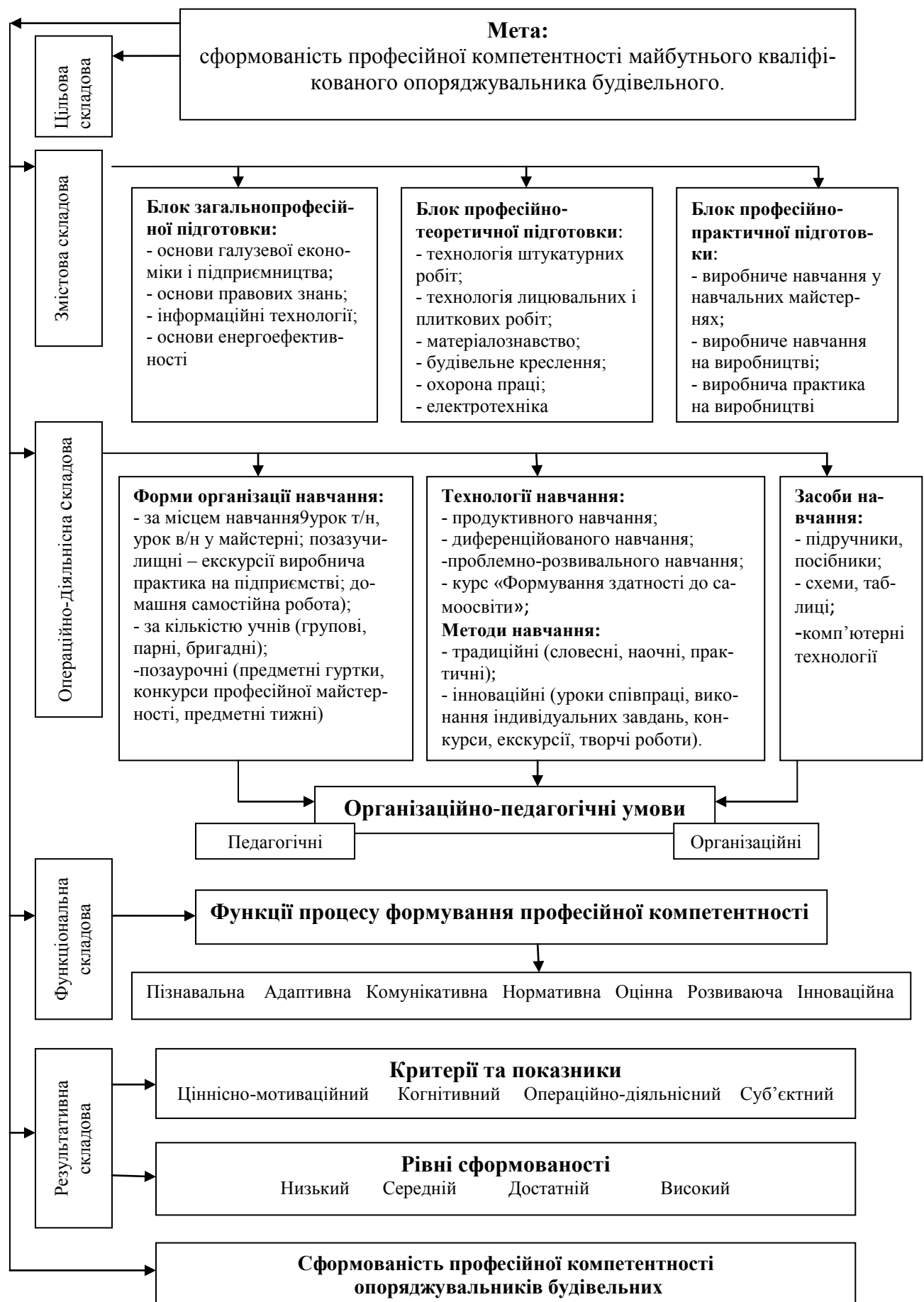


Рис. 1. Модель формування професійної компетентності майбутніх опоряджувальників будівельних.

2. Технології навчання:

- технологія продуктивного навчання (навчально-творчі завдання);
- технологія диференційованого навчання;
- технологія проблемно-розвивального навчання;
- впровадження факультативного курсу «Формування здатності учнів до самоосвіти».

Методи:

- традиційні: словесні: розповідь; пояснення; бесіда; дискусія; лекція; робота з книгою; наочні: посібники; схеми; таблиці; малюнки; моделі; прилади; інструменти, будівельні матеріали, машини; практичні: вправи; лабораторні роботи; практичні роботи; досліди; написання творів; складання таблиць, виробниче навчання, практика, виготовлення зразків продукції;

- інноваційні: самостійне виконання навчальних робіт, виконання індивідуальних завдань, дискусія з мозковим штурмом, дослідницька робота (розробка варіантів рішень), імітаційні вправи, індивідуальний тренінг, аналіз конкретних ситуацій, конкурси, уроки взаємонавчання, уроки співпраці, уроки вивчення раціоналізаторських пропозицій, уроки за участю передовиків і новаторів виробництва, навчальні екскурсії, написання рефератів, проміжна поетапна та випускна кваліфікаційна робота, дипломний проект, творча робота тощо.

3. Засоби: підручники, навчальні посібники, схеми, таблиці та технічні засоби навчання на уроках теоретичного навчання, інструмент, обладнання, матеріали для уроків виробничого навчання.

Формування професійної компетентності майбутнього кваліфікованого опоряджувальника будівельного потребує створення певних педагогічних умов. На основі аналізу наукових досліджень, власного спостереження, результатів експериментального дослідження нами виділено наступні **організаційно-педагогічні умови**:

- педагогічні: передбачають оновлення змісту професійної підготовки, диференційований підхід, активізацію навчально-пізнавальної діяльності;
- організаційні передбачають оновлення і підбір матеріально-технічного оснащення занять, створення системи контролю навчальних досягнень учнів.

Функціональна складова. Розроблена нами модель дозволяє виділити наступні функції процесу формування професійної компетентності:

- **пізнавальна (гносеологічна)** формує в учнів систему професійних знань, умінь, навичок;
- **комунікативна** формує в майбутньому фахівці життєві установки і принципи;
- **адаптивна** розвиває вміння одержувати, відбирати, зберігати, відтворювати, передавати та інтегрувати інформацію;
- **нормативна** формує у учнів уявлення про соціально-моральні норми, цінності, стандарти професійної поведінки;
- **оцінна** розвиває здатність до самооцінки, самоконтролю, порівняння власних досягнень з досягненнями інших, стандартами;
- **розвиваюча** сприяє формуванню людини як особистості та підготовки її до самостійної професійної діяльності, самореалізації;
- **інноваційна** формує здатності до вирішення професійних завдань нового рівня, сприяє розвитку професійної адаптації до змінних умов професійної діяльності.

Результативна складова. Для визначення ефективності функціонування розробленої моделі нами **визначені критерії сформованості** професійної компетентності:

Ціннісно-мотиваційний – усвідомлення особистісної та суспільної значущості майбутньої професії, інтерес до всіх складових професійної компетентності, наявність мотивів та потреб у її формуванні.

Когнітивний – знання про сутність професійної компетентності, усвідомлення її значущості, володіння системою знань, необхідною та достатньою для успішного формування професійної компетентності.

Операційно-діяльнісний – сукупність професійних умінь (гностичних, комунікативних, дидактичних, організаційних, проєктивних, конструктивних, управлінських).

Суб'єктний – професійно важливі якості особистості, розуміння власної значущості в колективі та результатів своєї діяльності, відповідальності за результати своєї діяльності, пізнання себе і самореалізації в професійній діяльності.

Рівні сформованості професійної компетентності:

- **низький рівень** характеризується несформованістю професійних намірів, невпевненістю у виборі професії, слабким усвідомленням цілей формування професійної компетентності;

відсутністю необхідних знань та вмінь для розв'язання ситуацій, що виникають у професійній діяльності;

- **середній рівень** характеризується нестійким ставленням до реальності, коли цілі і завдання діяльності визначаються у загальному вигляді і не є орієнтиром діяльності; інтерес до професії виявляється епізодично, мотиви формування професійної компетентності не співвідносяться з власними можливостями; невмінням використовувати наявні знання для формування професійної компетентності;

- **достатній рівень** відрізняється розвинутою суб'єктною позицією, прагненням до прийняття рішень, внесенні змін при використанні запозиченого досвіду; наявністю інтересу до майбутньої професії, розумінням її значущості, проте цілі формування професійної компетентності є не досить чіткими;

- **високий рівень** передбачає творчість, здатність до нестандартного розв'язання завдань, здатність знаходити рішення в складних ситуаціях, поновлювати свої знання та приймати обдумані рішення з врахуванням прогнозування наслідків своїх дій, прагнення до самовираження, самовдосконалення, об'єктивність оцінки себе в професійній діяльності.

Висновки. Розроблена модель формування професійної компетентності майбутніх опоряджувальників будівельних у професійно-технічних навчальних закладах являє собою інтегровану дидактичну систему, що уможливорює цілеспрямоване формування професійної компетентності. Наше дослідження забезпечує оптимізацію процесу оновлення змісту, активізації пізнавальної діяльності учнів, впровадженню сучасних технологій навчання.

Література:

1. Архангельский С. И. О моделировании и методике обработки педагогического эксперимента. М., Знание, 1974. – 48 с.
2. Ашеро́в А. Т. Методы и модели формирования и развития информационной культуры студентов технических университетов: [монография] / А. Т. Ашеро́в, Т. Л. Богданова. – Х.: УЧПА, 2008. – 318 с.
3. Большой толковый психологический словарь / под ред. А. Ребера. – М.: Вече. АСТ, 2000. – 591 с.
4. Давыдов В. П. Теоретические и методические основы моделирования процесса профессиональной подготовки специалиста / В. П. Давыдов, О.Х.А. Рахимов // Инновации в образовании. – 2002. – №2. – С.62–83.
5. Дахин А. Н. Педагогическое моделирование / А. Н. Дахин // Педагогика. – 2003. – №4. – С. 21–26.
6. Лозовецька В. Т. Теоретико-методологічні основи професійного навчання молодшого спеціаліста сільськогосподарського профілю: дис. ... д-ра пед. наук:13.00.04 / Лозовецька Валентина Тимофіївна. – К.,2002. – 579с.
7. Ничкало Н. Г. Проблема формування сучасного виробничого персоналу в Україні: стратегія і перспективи наукових пошуків /Н. Г. Ничкало // Педагогіка і психологія професійної освіти: результати досліджень і перспективи : зб. наук. пр. / за ред.. І. А.Зязюна, Н. Г. Ничкало; Ін-т педагогіки і психології професійної освіти НАПН України – К., 2003. – С. 139–153.
8. Словарь иностранных слов. – 18-е изд., стер. – М.: Рус. яз., 1989. – 624 с.
9. Штофф В.А. Моделирование и философия / Виктор Алексеевич Штофф. – М.: Л.: Наука, 1996. – 301 с.
10. Ягупов В.В. Моделювання навчального процесу як педагогічна проблема / В. В. Ягупов // Неперервна професійна освіта: теорія і практика: Науково-методичний журнал. – К. – МДГУ, 2003 – Вип. 1. – С. 28–37.

У статті обґрунтовується моделювання педагогічного процесу формування професійної компетентності майбутніх опоряджувальників будівельних. Модель розглядається як сукупність закономірних, функціонально пов'язаних компонентів, що складають цілісну систему: цільова (визначає соціальне замовлення), змістова (включає знання, уміння і навички), організаційна (форми, методи, організаційно-педагогічні умови), функціональна (визначає функції), результативна(визначає критерії і рівні сформованості) і забезпечують можливість чітко представити цілеспрямований педагогічний процес формування професійної компетентності.

Ключові слова: модель, професійна компетентність, складові моделі, організаційно-педагогічні умови, критерії і рівні сформованості.

Пятничук Т. Обоснование модели формирования профессиональной компетентности будущих отделочников строительных.

В статье обосновывается моделирование педагогического процесса формирования профессиональной компетентности будущих отделочников строительных. Модель рассматривается как совокупность закономерных, функционально связанных компонентов, составляющих целостную систему: целевая (определяет социальный заказ), содержательная (включает знания, умения, умения и навыки), организационная (формы, методы, организационно-педагогические условия), функциональная (определяет функции), результативная (определяет критерии и уровни сформированности) и обеспечивает возможность четко представить педагогический процесс формирования профессиональной компетентности.

Ключевые слова: модель, профессиональная компетентность, составляющие модели, организационно-педагогические условия, критерии и уровни сформированности.

Piatnychuk T. Ground of model of forming of professional competence of future building.

The design of pedagogical process of forming of professional competence of future отделочников building is grounded in the article. A model is examined as totality of appropriate, functionally constrained components making the integral system : having (determines a social order) a special purpose, rich (includes knowledge, abilities, abilities and skills) in content, organizational (forms, methods, organizationally-pedagogical terms), functional (determines functions), effective (determines criteria and levels of formed) and provides possibility clearly to present the pedagogical process of forming of professional competence.

Keywords: model, professional competence, making models, organizationally-pedagogical terms, criteria and levels of formed.

Рецензент: доктор педагогічних наук, професор П. Г. Лузан

УДК 378.091.2:005.336.2-057.875

Савельев М. Г.

**ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ НАСТУПНОСТІ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ
СТУДЕНТІВ В УМОВАХ НАВЧАЛЬНО-НАУКОВОГО КОМПЛЕКСУ
«КОЛЕДЖ-УНІВЕРСИТЕТ»**

Постановка наукової проблеми. Входження України до європейського освітнього простору супроводжується змінами у педагогічній теорії та освітній практиці. У першу чергу, це стосується вищої школи, яка має забезпечити якісну підготовку майбутніх педагогічних кадрів. Реалії сьогодення висувають нові вимоги не тільки до освітньої системи та навчальної діяльності, але й до самого вчителя. Концентрованим виразом цих вимог є інноваційність – тип життєдіяльності майбутнього фахівця, що має прийти на зміну інертності, пасивності та консерватизму і проявлятися у постійному бажанні натхненно працювати за обраною професією, знаходити індивідуальний підхід до кожної дитини, підвищувати ефективність навчально-виховного процесу.

Специфіка роботи вимагає постійного самовдосконалення та творчого натхнення. Сучасний студент, майбутній вчитель повинен шукати нові підходи до організації процесу навчання, використовувати різні нововведення, що досліджує педагогічна інноватика – нова окрема галузь педагогіки.

Поряд з тим, зазначимо, що проблема використання педагогічних інновацій у вищих навчальних закладах (ВНЗ) досліджена недостатньо. Йдеться про неперервну освіту, можливість вибору в навчанні, співробітництво викладачів і студентів, застосування новітніх технологій, створення інноваційної системи навчання у ВНЗ тощо. Орієнтація України на європейські освітні стандарти сприяє зміні структури та змісту навчально-виховного процесу у ВНЗ, зумовлює необхідність створення нової моделі підготовки фахівців із урахуванням європейських тенденцій і вітчизняного досвіду.

Реалізація такої моделі в умовах вищої школи правомірна, тому що система освіти в Україні є неперервною та ступеневою. Спостерігається інтеграція різних навчальних закладів у педагогічні комплекси: «школа-ВНЗ», «ПТУ-ВНЗ», «коледжі-університети» тощо. Це дає змогу збалансувати спектр та обсяги підготовки педагогічних фахівців щодо попиту та вимог

суспільства. За словами І. М. Богданової, «...тенденція щодо безперервності освіти викликає потребу створення комплексів: дитячий садок – школа – вищий навчальний заклад» [1]. Такої ж думки притримується В. Г. Кремень, який вважає, «... що слід мати більше інтегрованих навчальних закладів, до складу яких входять педагогічний університет та педагогічні навчальні заклади інших рівнів акредитації, які утворюватимуть навчально-наукові комплекси. Взагалі в системі вищої освіти треба рухатись у напрямі створення «освітніх пірамід», на чолі яких були б провідні університети у тій чи іншій сфері, а також інші навчальні заклади I-II рівнів акредитації, що працюють в аналогічному напрямі й зосереджені у тому самому регіоні».

Система підготовки і професійного становлення особистості майбутнього вчителя в умовах комплексу – складне соціально-педагогічне утворення. Вона має багатоаспектну структуру, складається з компонентів, що з'єднанні системними зв'язками. Різні підходи до організації комплексів відображають економічні, соціальні та регіональні особливості, а також специфіку навчально-виховних закладів системи педагогічної освіти, на базі яких відбувається корекція їх функцій і завдань.

Аналіз останніх досліджень. Проблема, пов'язана з реалізацією ступеневої освіти, займалися вітчизняні вчені: Н. В. Денисова [2], С. М. Мамрич, Н. А. Фоменко, російські вчені – Т. А. Бродська [1], О. В. Кайгородова [4] та ін. Н. В. Денисова [2] аналізує основні фактори, що спричинили створення навчальних комплексів, та обґрунтовує етапи їхнього розвитку. О. М. Горбань, В. М. Огаренко, О. Г. Тягушева [1] аналізують основні форми співпраці учасників освітніх комплексів, враховуючи при цьому основну мету і принципи наступності та уніфікації освіти. Науковці наголошують на необхідності узгодженості вертикальної структури управління та взаємодії навчальних комплексів.

Окремі проблеми створення та функціонування інтеграційної системи «коледж-університет», які можуть негативно відбитися на результативності роботи комплексу загалом, розглядають В. П. Ковалевський, І. Д. Белоновська, Ж. Г. Піскунова [5].

У своєму дослідженні Н. А. Фоменко акцентує увагу на особливостях підготовки інтегрованих планів та робочих програм, змісті програм спеціальних предметів різних ступенів навчання у навчальних комплексах. Автор доводить, що інтегровані навчальні плани дадуть змогу уникнути дублювання низки предметів, які вивчаються у коледжі та університеті.

Проте, незважаючи на актуальність даної проблематики, сьогодні немає достатньо розробленої і науково обґрунтованої теорії функціонування навчальних комплексів. Тому виникає потреба дослідження педагогічних основ забезпечення наступності викладання професійних дисциплін підготовки бакалаврів на базі молодших спеціалістів. У зв'язку з цим необхідно:

1. Проаналізувати теорію психолого-педагогічної підготовки студентів у комплексі «коледж-університет» у контексті неперервної педагогічної освіти.
2. Розкрити зміст основних факторів, що спричинили створення навчальних комплексів, та обґрунтувати етапи їхнього розвитку.

Метою статті є висвітлення педагогічних основ забезпечення наступності викладання професійних дисциплін підготовки бакалаврів на базі молодших спеціалістів та функціонування навчальних комплексів типу «коледж-університет»: причин виникнення, генезу процесу становлення та розвитку, переваг та організації роботи навчальних комплексів.

Виклад основного матеріалу досліджень. В. К. Майборода констатує той факт, що саме ХХ ст. характеризується поширенням нових неурядових типів освітньо-професійних закладів – навчально-наукових комплексів, які функціонували поряд з педагогічними університетами. Це була перша спроба об'єднання зусиль державних професійно-педагогічних установ, навчальних закладів для здійснення підготовки і перепідготовки педагогічних кадрів, розробки наукових проблем та консультативної просвітницької діяльності. Такі навчально-наукові комплекси інтегрували роботу методичних об'єднань, комісій, просвітницьких товариств, училищних комітетів, різновидів педагогічних курсів, учительських з'їздів, педагогічних шкіл (прототипів педагогічних технікумів, училищ, пізніше – коледжів). Перші навчально-наукові комплекси педагогічного спрямування заклали основи багаторівневої системи професійної освіти:

- 1 ступінь – фундаментальна загальна університетська освіта;
- 2 ступінь – фахова підготовка педагогічних працівників за профілями.

В Україні процеси створення навчально-наукових комплексів розпочато досить недавно. Найважливішими факторами, що спричинили створення інтегрованих систем, були педагогічні інновації кінця ХХ ст. – ідеї неперервності та ступеневості освіти.

Першим етапом розвитку навчальних комплексів було ініціювання до об'єднання зусиль ВНЗ різних рівнів акредитації з метою уникнення дублювання напрямів спеціальностей, збереження належної матеріально-технічної бази в умовах загального реформування і становлення національної освітньої системи. Другим етапом розвитку навчальних комплексів типу «коледж-університет» є період нормативного забезпечення їхньої діяльності. Так, наприклад, наказом Міністерства освіти України від 25 січня 1994 року було упроваджено «Положення про навчальний та навчально-науково-виробничий комплекс», яке визначило порядок створення комплексів, організацію навчально-виховної роботи та формування змісту освіти у системі ступеневої підготовки, повноваження членів комплексу.

Наприкінці 2003–2004 навчального року в Україні 82% університетів, академій очолювали навчальні, навчально-науково-виробничі комплекси, майже половина закладів I-II рівня акредитації стали структурними підрозділами вищих навчальних закладів III-IV рівнів акредитації [3, с.184–192].

Основою ступеневої підготовки фахівців у навчально-науково-виробничих комплексах є підходи неперервності професійної освіти; інтегративності, диференційованості, багаторівневості, багатопрофільності, професійної спрямованості, ступеневості, комплексності та соціальної зумовленості.

Виходячи з основних цілей створення комплексів (дотримання принципів наступності освіти, уніфікації стандартів, навчальних планів і програм, активної перепідготовки педагогічних кадрів середньої ланки, розробки навчально-методичної документації), основними формами співробітництва учасників комплексу є:

- розробка спільної документації (угод, наказів, договорів), що забезпечує взаємозв'язок учасників комплексу та організацію його роботи;
- аналіз державних освітніх стандартів середньої та вищої професійної підготовки фахівців у межах комплексу та створення комісій для розробки інтегрованих навчальних планів і програм;
- проведення спільної наукової роботи: залучення співробітників, студентів закладів – членів комплексу – до участі в наукових конференціях, проведення науково-методичних семінарів, навчання в магістратурі, аспірантурі, докторантурі при кафедрах університету;
- створення системи підвищення кваліфікації та стажування викладачів навчальних закладів середньої ланки: співробітництво з працівниками університету у створенні методичних матеріалів, виконання творчих робіт і методичних розробок під керівництвом провідних вчених університетів у період атестації педагогів коледжів, робота у «парах» з викладачами університетів, одержання нових спеціальностей в інституті післядипломної освіти, навчання співробітників закладів – членів комплексу у магістратурі [2];
- спільна навчально-методична робота: спільне видання навчально-методичної літератури;
- спільне проведення проміжного контролю і підсумкової атестації студентів коледжів, їх тестування при переході на навчання до університетів;
- організація екскурсій учнів до університету та інших закладів, участь у спільних культурних і спортивних заходах, олімпіадах, виставках, конкурсах;
- здійснення профорієнтаційної роботи [2, с. 50–53].

Вертикальна структура взаємодії комплексів «коледж-університет» має бути основана на узгодженні навчальних планів підготовки молодших спеціалістів і бакалаврів при продовженні навчання випускників для одержання кваліфікації бакалавра за скороченим терміном навчання.

Розробка та вдосконалення інтегрованих наскрізних навчальних планів і програм передбачає, передусім, детальний аналіз змісту навчання на різних ступенях. Для цього використовують наскрізну стандартизацію освітніх програм, яка ґрунтується на єдиних цілях усієї системи неперервної освіти: навчальні плани мають бути розроблені на основі принципів наступності, неперервності, комплексності та професійної орієнтації; завершеності навчання на кожному рівні професійної підготовки; основним критерієм відбору змісту для інтегрованих освітніх програм з різних освітніх рівнів є врахування ознак за схожими елементами цих програм. Особливістю підготовки інтегрованих планів та робочих програм є поетапне розгортання змісту навчання на основі кваліфікаційних вимог і стандарту освіти, намірів та можливостей студентів, а також інтересів навчального закладу. Зміст програм зі спеціальних предметів першого ступеня навчання має більшу практичну спрямованість та враховує вікові особливості й рівень загальноосвітньої підготовки та розвитку учнів. Інтегровані навчальні плани дають змогу уникнути дублювання низки предметів, які вивчаються в школах, коледжах та університетах. Вони виключають повторення, економлять час, дають можливість глибше вивчити головне – спеціальність.

Проте, незважаючи на достатню організацію діяльності навчальних комплексів, існують певні проблеми, пов'язані з їх функціонуванням: розв'язання суперечностей між цілями коледжів та університетів; нормативне забезпечення діяльності комплексів, правового та економічного партнерства; вибір спільних спеціальностей і напрямів; проектування наскрізних інтегрованих навчальних планів та робочих програм; забезпечення наступності, тобто розробка механізму переходу студентів з одного ступеня навчання на інший; визначення термінів навчання у структурі коледжу та університету; узгодження термінології та поняттєвого апарату дисциплін; визначення оптимальної кількості учасників, оскільки як надто обмежене коло, так і надто велика кількість залучених негативно відбиваються на результативності роботи комплексу загалом [5, с. 32].

У багатьох випадках порушується наступність між ступенями освіти з окремих фахових дисциплін, зміст яких практично повторюється. Між навчальними закладами існують суперечності в організації навчального процесу, зокрема щодо обсягу навчального матеріалу і відмінностей методики його викладання та форм перевірки успішності на різних ступенях навчання. Значні труднощі виникають також під час опрацювання інтегрованих навчальних планів. Це зумовлено тим, що перехід на вищий ступінь за наскрізним планом потребує перенесення на нижчий ступінь навчання значної частини змісту навчання з певних предметів. Відсутність належної уваги до наступності між ступенями навчання призводить до неузгодженості ступенів освіти та відсутності координації у діях зацікавлених установ. Це знижує якість підготовки фахівців, веде до фрагментарності та формалізму знань студентів, до зниження розвитку їх творчих можливостей.

Опрацювання джерельної бази (звітних документів, нормативних актів, наукових доповідей, статистичних даних) дало підстави дійти висновку, що проблема створення гнучкої системи професійної підготовки студентів може бути розв'язана завдяки створенню навчально-наукових комплексів типу «коледж-університет», оскільки в них створені соціальні, організаційні та психолого-педагогічні умови забезпечення цього процесу. Формування творчої особистості – головна мета неперервної освіти. Її розв'язання наближає до стратегічної мети – підготовки спеціаліста, конкурентоспроможного на сучасному ринку праці.

Висновки і перспективи. Інноваційна педагогічна система – це соціально обумовлена цілісність та взаємодія сукупності компонентів, що виникають при вдосконаленні та оновленні традиційної педагогічної системи шляхом упровадження нововведень. Ми схильні вважати особистість, що володіє комплексом професійно значущих для майбутніх вчителів якостей, має високий рівень науково-теоретичної та практичної підготовки до творчої педагогічної діяльності та ефективної взаємодії з учнями у процесі педагогічної співпраці на основі впровадження сучасних технологій для досягнення високих результатів.

У нашому дослідженні процес підготовки в умовах навчально-наукового комплексу розглядається саме як інноваційний, тому що інтеграція різних освітніх установ у складі комплексу передбачає: організацію навчально-виховного процесу як цілісного утворення з погляду єдиних методологічних підходів; неперервний перехід від нижчого до вищого рівнів освіти; уникнення дублювання у процесі навчання за рахунок наступності вивчення педагогічних дисциплін; створення єдиного технологічного ланцюжка освітнього процесу.

Література:

1. Горбань О. М. Управління взаємодією навчальних закладів різного рівня у навчально-науковому комплексі / О. М. Горбань, В. М. Огаренко, О. Г. Тягушева // Наукові записки АНВШУ. – К., 2008. – Том III. [Електронний ресурс]. – Режим доступу до документа : <http://anvsu.org.ua/index.files/Articles/Gorban01.htm>.
2. Денисова Н. В. Тенденції розвитку комплексу «коледж-університет» в системі неперервної педагогічної освіти / Н. В. Денисова // Науковий журнал «Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту». – Харків, 2008. – № 2. – С. 50–53.
3. Побірченко Н. С. Безперервна педагогічна освіта в історичному вимірі / Н. С. Побірченко // Психолого-педагогічні проблеми сільської школи : збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини / ред. кол. : Побірченко Н. С. (гол. ред.) та інші. – Умань : ПП Жовтий О. О., 2010. – Випуск 32. – С. 184–192.
4. Кайгородова О. В. Развитие процесов интеграции образовательных учреждений в системе педагогического образования : дис... канд. пед. наук : 13.00.08 / Рос. гос. ун-т им. Иммануила Канта. – Калининград, 2009. – 201 с.
5. Ковалевский В. П. Проблемы интеграции систем «коледж-вуз» / В. П. Ковалевский, И. Д. Белоновская, Ж. Г. Пискунова // Тезисы Всероссийской научно-практической конференции

«Актуальные проблемы интеграции средней и высшей региональной системы непрерывного образования». – Тамбов : Изд-во Тамб. гос. техн. ун-та, 2001. – С. 143–144.

6. Людський розвиток в Україні: 2004 (колектив авторів) / Щорічна науково-аналітична доповідь / за ред. Е. М. Лібанової. – К. : Ін-т демографії та соціальних досліджень НАН України, Держкомстат України, 2004. – 172 с.

7. Маркова А. К. Психология профессионализма / А. К. Маркова. – М. : Международный гуманитарный фонд «Знание», 1996. – 308 с.

8. Педагогика: учебное пособие [для студентов педагогических учебных заведений] / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, А. И. Мищенко, Е. Н. Шиянов. – М. : Школа-Пресс, 1998. – 345 с.

У статті висвітлені психолого-педагогічні основи професійної компетентності студентів, розглядаються різноманітні наукові підходи до проблеми професійної компетентності та забезпечення наступності її формування в умовах навчально-наукового комплексу «коледж-університет», проаналізовано теорію професійної підготовки студентів у таких комплексах в контексті неперервної педагогічної освіти показано актуальність вивчення даного феномену.

Ключові слова: наступність освіти; професійна підготовка; професійна компетентність; студенти; ступенева освіта; неперервна підготовка фахівців; навчальні комплекси.

Савельев Н. Г. Формирование профессиональной компетентности студентов при изучении преемственности в условиях учебно-научного комплекса «колледж-университет».

Автор в статье рассматривает психолого-педагогические основы профессиональной компетентности студентов, освещаются различные научные подходы к проблеме профессиональной компетентности и обеспечение преемственности её формирования в условиях учебно-научного комплекса «колледж-университет», анализируется теория профессиональной подготовки студентов в таких комплексах в контексте непрерывного педагогического образования, показана актуальность изучения данного феномена.

Ключевые слова: преемственность образования; профессиональная подготовка; профессиональная компетентность; студенты; ступенчатое образование; непрерывная подготовка специалистов; учебные комплексы.

Saveliev M. G. Formation of professional competence of students during the succession in the conditions educational and research facilities «college-university».

The article by Saveliev Mykola Grygorovych enlightens the psychological and pedagogical fundamentals of students' professional competence. The various scientific approaches to the problem of the professional competence and the implementation of the succession of its formation under the circumstances of the education and research complex «College-University» are regarded. The author analyses the theory of the professional training of students in such complexes in the context of the continuous pedagogical education, he places an emphasis on the urgency of the research of this phenomenon.

Keywords: continuity of education; training; professional competence; students; multistage education; continuous training of specialists; educational complexes.

Рецензент: доктор педагогічних наук, професор Р. М. Горбатюк

СТРУКТУРА, КРИТЕРІЇ ТА РІВНІ СФОРМОВАНOSTІ САМООСВІТНЬОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ЕКОНОМІЧНОЇ ГАЛУЗІ

Постановка проблеми. Система економічної освіти є важливим фактором економічної соціалізації людей, засобом розвитку та підвищення якості людського капіталу. Вона формує економічну культуру, піднімає буденні уявлення про економічне життя на науковий рівень, розвиває практичні уміння та навички, дозволяє приймати обґрунтовані рішення. В сучасних умовах актуалізується проблема створення такої моделі економічної освіти, яка б відповідала розвитку світових освітніх систем, відображала прогресивні тенденції нового століття і одночасно зберігала, розвивала національні традиції.

Перед системою економічної освіти постає комплексне завдання підготовки молоді до життя та самореалізації у фінансово-економічному середовищі сучасної світобудови [1, с. 80].

У концепції розвитку економічної освіти визначено, що головною парадигмою економічної освіти є розуміння того, що розвиток економічної сфери суспільства значною мірою зумовлений характером життєдіяльності людини, її світоглядом, соціально відповідальною поведінкою [2]. Сучасний економіст повинен швидко адаптуватись до економічних змін в суспільстві, має володіти сучасними технологіями своєї спеціальності і не тільки розуміти сутність проблем на основі отриманих знань, але й вміти ефективно вирішувати їх на практиці.

В ракурсі означеної проблеми особливої актуальності набуває якісно новий підхід до професійної підготовки майбутніх економістів саме з акцентом на формуванні у них самоосвітньої компетентності. Адже самоосвітня компетентність є однією з ключових компетентностей, що формується в процесі навчання і виховання майбутніх фахівців сектору економіки України. Особливо актуальним є розвиток самоосвітньої компетентності особистості, у контексті загальноєвропейської та світової інтеграції України, впровадження європейських норм і стандартів в освіту України.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Результати наукового пошуку дозволяють зробити висновок про те, що проблема формування і розвитку самоосвітньої компетентності, її структурний аналіз були предметом досліджень багатьох вітчизняних і зарубіжних вчених. Науковці виділяють структурні компоненти самоосвітньої компетентності, її критерії та рівні сформованості у фахівців різних галузей. Так, на думку Г. Наливайко, яка досліджувала розвиток самоосвітньої компетентності вчителів початкових класів у системі підвищення кваліфікації, структура самоосвітньої компетентності уявляється, як цілісний інтегрований конструкт, що містить мотиваційний, рефлексивний, емоційно-вольовий, когнітивний і операційно-діяльнісний компоненти. Науковцем виявлені критерії, які є узагальненими показниками сформованості самоосвітньої компетентності, а саме: мотиваційно-цільовий, рефлексивний, володіння досвідом саморегуляції, прагматичний, володіння досвідом самонавчання [3, с. 6.].

У структурі самоосвітньої компетентності майбутніх учителів початкових класів А. Ратушинська виділяє наступні компоненти: мотиваційний, рефлексивний, емоційно-вольовий, когнітивний, операційно-діяльнісний. На основі виділених компонентів науковець обґрунтовує систему ознак як проявів самоосвітньої компетентності [4, с.44].

З позицій Г. Коваль, яка досліджувала сутність організації самостійної роботи студентів вищих навчальних закладів, компонентний склад поняття «самостійність» представлено такими чинниками, як мотиваційний, змістовно-операційний та вольовий. Як видно з наведених компонентів, науковець виокремлює вольові процеси із компетентного складу [5, с. 145].

Досліджуючи самостійно-дослідницьку діяльність майбутніх учителів іноземних мов, М. Князян наголошує, що в структурі даного поняття простежуються наступні його компоненти: мотиваційно-ціннісний, змістовний, процесуально-операційний та рефлексивний. Важливим, на наш погляд, є визначення науковцем ролі рефлексивних умінь у структурі феномена. Науковець зазначає, що уміння виступають засобом самоосмислення та самореалізації, який допомагає досягти високого особистісного та професійного рівня [6, с. 145].

У своєму дослідженні Л. Савенкова щодо формування у студентів педагогічного університету вмінь і навичок самостійної роботи засобами бібліотечних технологій, здійснює акцент на інтелектуальних, інформаційних уміннях, в складі яких – уміння самостійної роботи із джерелами інформації [6, с. 40].

Формулювання цілей статті, постановка завдання. Незважаючи на значний спектр наукових досліджень, у яких розглядаються проблеми структурування самоосвітньої компетентності фахівців різних галузей, в них дуже рідко зустрічаються розробки, які розкривають структуру самоосвітньої компетентності майбутніх фахівців галузі економіки. Тому, маємо на меті розкрити структуру, обґрунтувати критерії та рівні сформованості самоосвітньої компетентності майбутніх економістів.

Виклад основного матеріалу. Загалом змістове наповнення структури самоосвітньої компетентності фахівців зумовлюється багатьма чинниками: рівнем розвитку технології, науки, техніки, економіки, освіти, процесами, які відбуваються в суспільстві; суспільним замовленням, яке відображає загальний рівень суспільно-економічного розвитку суспільства.

Ми з'ясували, що структура самоосвітньої компетентності майбутніх економістів є динамічною, обґрунтовується через компоненти, критерії та рівні сформованості. Важливими компонентами виступають мотиви, інтереси, потреби майбутніх фахівців, знання та вміння, здатність до рефлексивної діяльності, котрі забезпечують всебічний розвиток особистості та сприяють її становленню як професіонала.

Дійсно, як зазначає Н. Мушинська, компетентність саморозвитку майбутніх економістів це інтегративне особистісне утворення, яке відображає прагнення до вдосконалення й актуалізації унікальної сутності студента, його духовності, знання засобів розвитку своїх можливостей, вмінь втілювати власні ідеї на практиці в економічній сфері [7, с. 69].

Компетентнісна підготовка майбутнього фахівця економічної галузі зорієнтована на застосування отриманих знань в процесі професійного становлення. Кінцевим результатом навчальних досягнень майбутніх економістів є рівень сформованості необхідних компетенцій у випускника.

Розглядаючи наукові підходи щодо розв'язання проблеми розкриття сутності самоосвітньої компетентності та здійснивши аналіз структури самоосвітньої компетентності фахівців різних напрямів, ми стверджуємо, що самоосвітня компетентність майбутніх економістів – це інтегрована якість, яка характеризується системою знань, умінь та навичок планування і організації самоосвітньої діяльності, відображає прагнення до саморозвитку, самовдосконалення та розглядається в єдності наступних структурних компонентів:

1) *мотиваційний* – створення системи позитивних мотивів до навчання, розвиток та підтримка стійкого інтересу до самостійного здобуття знань, усвідомлення цілей навчання, професійна спрямованість навчальної діяльності, наявність ціннісних орієнтацій та створення позитивних мотивів до навчання, які є показником усвідомленості вибору професії та наряду самоосвіти;

2) *когнітивний* – знання теоретичного характеру (вивчення фахових дисциплін), практико-орієнтовані знання (виробнича та наукова практика); узагальнення, аналіз матеріалу; розвиток пізнавальних процесів (сприйняття, увага, пам'ять, уява, мислення), необхідних для здійснення успішної самоосвітньої діяльності, уміння здійснювати операції розумової діяльності: аналіз, синтез, порівняння, класифікація, абстрагування, узагальнення, спеціальні знання з обраної галузі;

3) *діяльнісний* – система загальнонавчальних вмінь та навичок: інформаційно-пошукові вміння (пошук, відбір потрібної інформації); навчально-інформаційні вміння; технологічні вміння (ефективне й раціональне використання засобів інформаційно-комунікаційних технологій для роботи з інформацією); організаційні вміння: раціональний розподіл і планування робочого часу і часу навчальної праці, постановка цілей, вибір раціонального та оптимального шляхів досягнення, визначення послідовності і тривалості етапів діяльності, планування самостійної роботи, організація свого робочого місця, цілеспрямованість, прогнозування;

4) *рефлексивний* – розвиток рефлексивних здібностей; вміння виділяти, аналізувати і зіставляти свої власні дії із конкретною ситуацією; виконання змістовно-теоретичних дій самоаналізу, самоконтролю, формування адекватної самооцінки своїх досягнень у постановці складних завдань.

Досліджуючи компоненти самоосвітньої компетентності студентів, беручи до уваги їх взаємозв'язок, маємо змогу розробити систему критеріїв, які є основою оцінки рівня сформованості самоосвітньої компетентності у майбутніх фахівців економічного профілю та розкрити їх показники. Критерії оцінювання сформованості самоосвітньої компетентності майбутніх економістів є вихідним моментом для визначення рівнів розвитку цієї якості у студентів вищих навчальних закладів економічного профілю, сприяють реалізації механізму контролю знань, умінь, навичок і професійних рис майбутніх економістів.

Аналіз наукової літератури дає можливість зробити висновок про те, що проблема визначення критеріального інструментарію формування необхідних компетентностей майбутнього фахівця є досить актуальною.

У тлумачному словнику української мови поняття «критерій» (від грец. *kriterion* – засіб судження) визначається як підстава для оцінки, визначення або визначення класифікації чогось, мірило [8, с. 361].

Педагогічна теорія і практика передбачає загальні вимоги до виділення й обґрунтування критеріїв:

- 1) критерії повинні відображати основні закономірності функціонування і розвитку аналізованого явища;
- 2) за допомогою критеріїв повинні встановлюватися зв'язки між всіма компонентами аналізованого явища;
- 3) критерії повинні розкриватися через показники, за якими можна судити про більший або менший ступінь вираженості даного критерію;
- 4) критерії повинні відображати динаміку вимірюваної якості в часі та просторі;
- 5) якісні показники повинні виступати в єдності з кількісними та доповнювати один одного.

Ми розглядаємо критерії сформованості самоосвітньої компетентності у майбутніх економістів як сукупність сутнісних ознак, які дають можливість зробити висновки про стан і рівень її сформованості. Вважаємо, що критерії ефективності формування самоосвітньої компетентності у майбутніх економістів мають охоплювати всі характеристики досліджуваної компетентності, бути взаємопов'язані та в своїй єдності зумовлювати саму організацію цього процесу.

Беручи до уваги теоретичні уявлення про змістовні характеристики і специфічні особливості процесу формування самоосвітньої компетентності майбутніх економістів у процесі їх фахової підготовки, ми вважаємо за необхідне виділити наступні критерії сформованості: 1) особистісний; 2) знаннєвий; 3) прагматичний; 4) рефлексивний.

Зупинимося на характеристиці кожного з виділених критеріїв та їх показників.

Особистісний критерій передбачає усвідомлення особистісної та суспільної значущості самоосвіти, потреба у власному професійному й особистісному зростанні, використання вільного часу для самоосвітньої діяльності, здатність до творчості, розуміння необхідності самостійної роботи з інформацією. Показником даного критерію є система стійких внутрішніх мотивів самоосвіти. Показником розвитку мотивації є ціннісні орієнтації, творчо-пошукова позиція, високорозвинені пізнавальні інтереси та здібності, самостійний стиль мислення, потреба у постійному оновленні та збагаченні знань, професійність діяльності (наявність в основі діяльності професійних знань), доцільність діяльності (відповідність її змісту і форми комплексу пізнавальних цілей).

Знаннєвий критерій визначає ступінь володіння теоретичними знаннями, як основою формування моделі майбутньої професійної діяльності. Зауважимо, що окрім обсягу теоретичних знань слід враховувати і якість базових та інформаційних знань (повнота, системність і глибина фундаментальних і професійно-орієнтованих знань, знання в сфері застосування інформаційно-комунікаційних технологій, знання самостійного опрацювання навчально-методичної літератури).

На основі знань формується теоретична компетентність майбутніх економістів, тобто розуміння сутності процесів, явищ, фактів і відповідно – вміння проектувати та реалізовувати діяльність, адекватно використовуючи вивчений теоретичний матеріал. При цьому належний рівень теоретичної підготовки, необхідний для ефективного виконання фахових завдань, забезпечується розвиненістю економічного мислення як одного із провідних пізнавальних процесів особистості.

Розвиненість економічного мислення ми розуміємо як процес засвоєння і накопичення економічних знань, який завершується формуванням певних економічних переконань, поглядів на економічну дійсність, виробленням власного стилю економічної поведінки, у результаті чого створюється система забезпечення позитивної результативності праці.

Отже, показниками даного критерію слід виділити: а) рівень засвоєння базових економічних знань; б) розвиненість сучасного економічного мислення, в) вміння застосовувати в процесі засвоєння знань різні джерела отримання інформації.

Прагматичний критерій відображає ефективність та дієвість знань та вмінь, засвоєних студентами у процесі самоосвіти на практиці, здатність використовувати їх при вирішенні фахових завдань, використання інформаційно-комунікаційних технологій, досвід вирішення практичних завдань, орієнтування в обсязі своїх життєвих і професійних проблем, які можна вирішити за допомогою самоосвіти.

Оскільки сучасна професійна діяльність економіста неможлива без застосування новітніх досягнень комп'ютерних технологій, ми виділили показник володіння сучасними інформаційними технологіями, які сприяють підвищенню мотивації навчання, розвитку креативного мислення, дозволяють економити навчальний час.

Рефлексивний критерій визначає здатність до рефлексії, що дає змогу реально оцінювати свої можливості у порівнянні з можливостями інших людей, допомагає у плануванні, прогнозуванні та коригуванні власної професійної діяльності, адекватної оцінки своїх досягнень; здатність до самостійної оцінки результатів інформаційно-пошукової діяльності, до визначення напрямків удосконалення самоосвітньої діяльності. Показниками даного критерію виступають оволодіння уміннями саморозуміння, самовизначення, самопланування, самоствердження та самореалізації майбутнього фахівця в обраній професії.

Чинником, який визначає ефективність формування професійної компетентності майбутніх економістів, є рівень самооцінки. Самооцінка є центральним компонентом особистості, одним із важливих регуляторів її поведінки і суттєво впливає на ставлення індивіда до себе й інших. Вона вказує на рівень психологічного розвитку студентів та адекватного визначення ними своїх особистісних якостей і тісно пов'язана з самоефективністю – умінням студента усвідомлювати власні здібності для формування такої поведінки, яка відповідає професійним завданням.

Відповідно до ступеня виявлення окреслених критеріїв та їхніх показників, нами було виявлено наступні рівні сформованості самоосвітньої компетентності майбутніх фахівців економічного спрямування, які відображатимуть якісну і кількісну характеристики досліджуваного поняття: високий, достатній, середній, низький.

Високий рівень характеризується тим, що у студентів сформована потреба і переконаність у значимості самостійної навчальної діяльності, висока інтелектуальна активність, захопленість наукою, прагнення брати участь у пошуково-творчому навчальному процесі. Цей рівень розвитку умінь і навичок є основою для виконання усієї системи дій самостійної навчальної роботи і характеризується самостійним формулюванням мети при пошуку необхідної навчальної інформації, плануванням ходу виконання цієї роботи і здійсненні її за допомогою найбільш доцільних і ефективних дій. Студент вільно володіє комплексом знань, умінь і навичок, необхідних для самостійної роботи. Засвоєні знання характеризуються системністю та глибиною, сформовано пізнавальні вміння формулювання висновків, аналізу, синтезу, порівняння, абстрагування, узагальнення, проведення спостережень, прогнозування результатів. Мотиваційний компонент представлений внутрішніми мотивами. Майбутні фахівці економічної сфери виявляють пізнавальну мотивацію, постійне прагнення займатися самоосвітньою діяльністю, володіють вміннями самоаналізу, самопрогнозування та самокорекції.

Достатній рівень характеризується тим, що студент володіє знаннями фундаментальних і професійно-орієнтованих дисциплін, знає методи організації діяльності з використанням інформаційно-комунікаційних технологій, вміє освоювати програмні продукти, необхідні для підвищення рівня своєї самоосвіти, організовувати та планувати свою діяльність. Студент здатний до самооцінки, самоаналізу, самокорекції, саморегуляції.

Середній рівень характеризується тим, що у студента формується мотиваційно-ціннісне відношення до самостійної роботи, але мотивація несистемна, носить епізодичний характер. Студент володіє і оперує знаннями, уміннями і навичками, але не може забезпечити їх перенесення на нові об'єкти. Знання за фахом мають ознаки недостатньої повноти та глибини, найчастіше орієнтуються на типові ситуації і готові зразки; не вміє правильно вибрати з усієї сукупності дій найбільш раціональні. Студент здатний освоїти програмні продукти, але під керівництвом викладача; однак аналізувати власну діяльність, її планування розвинена недостатньо. Визначення мети, цілей та завдань самоосвітньої діяльності, її планування та організація здійснюється за допомогою викладача.

Низький рівень характеризується відсутністю, або епізодичністю мотивації, яка виникає лише під впливом зовнішніх факторів. Не сформована система наукових знань, знання мають поверхневий характер. Студент не здатний самостійно освоїти програмні продукти. Він не виявляє необхідної самостійності та відповідальності, не в повній мірі володіє рефлексивними вміннями, не здатний аналізувати причини власних успіхів та невдач, планувати та коригувати професійну діяльність. Цей рівень характеризується ситуативністю, нецілеспрямованістю усієї діяльності.

Висновки. Отже, у процесі теоретичного аналізу дослідження нами обґрунтовано визначення самоосвітньої компетентності майбутнього економіста. Під нею ми розуміємо інтегровану якість особистості фахівця з економіки, яка характеризується системою знань, умінь та навичок

планування і організації самоосвітньої діяльності, відображає прагнення до безперервного саморозвитку, самовдосконалення у професійній сфері. З метою забезпечення ефективності цієї діяльності в процесі формування самоосвітньої компетентності майбутній економіст має володіти комплексом знань, умінь та навичок.

Структурними компонентами самоосвітньої компетентності майбутніх економістів є мотиваційний, когнітивний, діяльнісний та рефлексивний. Нами виділено та обґрунтовано наступні критерії сформованості самоосвітньої компетентності у майбутніх фахівців економічного профілю: особистісний, знаннєвий, прагматичний та рефлексивний.

Для інтегрованої оцінки ступеня сформованості самоосвітньої компетентності у майбутніх економістів на основі запропонованих критеріїв ми визначили їх рівні: високий, достатній, середній та низький.

У підсумку слід зазначити, що збільшення потоку інформації, диференціація та інтеграція наук вимагають від сучасного фахівця високої поінформованості, неординарності мислення та вміння самостійно засвоювати нові знання в практичній діяльності. Тому, в процесі формування самоосвітньої компетентності майбутніх економістів потрібно звернути увагу на те, що без чіткого уявлення про такі види інформаційних процесів, як пошук, збирання, збереження, опрацювання, аналіз та використання інформації неможливо відповідати тим вимогам, що ставить сучасне інформаційне суспільство перед спеціалістами з вищою освітою.

Перспективні напрями подальших досліджень будуть присвячені питанням формування самоосвітньої компетентності майбутніх економістів за допомогою електронних бібліотечно-інформаційних ресурсів.

Література:

1. Олексенко Р. Економічна освіта і виховання як засоби розвитку світоглядних засад сучасного підприємництва /Р. Олексенко // Вища освіта України. – 2013. – № 4. – С. 80–83.
2. Про затвердження Концепції розвитку економічної освіти : рішення Колегії Міністерства освіти і науки України від 4 груд. 2003 р. № 12/7-4. – Режим доступу : <http://www.uazakon.com>. – Назва з екрану.
3. Наливайко Г. В. Розвиток самоосвітньої компетентності вчителів початкових класів у системі підвищення кваліфікації : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Наливайко Галина Володимирівна; Нац. акад. пед. наук України, Ун-т менедж. освіти. – К., 2012. – 19 с.
4. Ратушинська А. С. Формування самоосвітньої компетентності майбутнього вчителя початкових класів : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Ратушинська Анастасія Сергіївна; Переяслав-Хмельницький держ. пед. ун-т ім. Григорія Сковороди, 2013. – 228 с.
5. Князян М. О. Самостійно-дослідницька діяльність майбутніх учителів іноземних мов: теорія і практика : монографія /М. О. Князян. – Ізмаїл : Сміл, 2006. – 244 с.
6. Савенкова Л. В. Формування у студентів педагогічного університету вмінь і навичок самостійної роботи засобами бібліотечних технологій : автореф. дис. на здоб. наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Савенкова Людмила Василівна; Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова, 2007. – 21 с.
7. Мушинська, Н. С. Педагогічні засоби формування компетентності саморозвитку майбутніх економістів /Н. С. Мушинська // Проблеми освіти : наук. зб. – К. : Ін-т інновац. технол. і змісту освіти МОН України, 2010. – № 64. – С. 67–72.
8. Сучасний тлумачний словник української мови: 60000 слів / за заг. ред. В. В. Дубічинського. – Х. : Школа, 2008. – 832 с.

Автор стверджує, що розроблена система критеріїв та показників є основою оцінки стану сформованості самоосвітньої компетентності у майбутніх фахівців економічного профілю, сприяє реалізації механізму контролю знань, умінь, навичок і професійних рис майбутніх економістів, а рівні сформованості відображають якісну і кількісну характеристики досліджуваного поняття.

Ключові слова: економічна освіта; самоосвітня компетентність; майбутній економіст; структура, критерії, рівні сформованості самоосвітньої компетентності.

Яворская Т. М. Структура, критерии и уровни сформованности самообразовательной компетентности у будущих специалистов экономической отрасли.

Самообразовательная компетентность анализируется как одна из ключевых компетентностей в профессионально-личностном росте будущего специалиста сферы экономики; рассматривается ее структура, содержание и критерии сформованности.

Автор утверждает, что разработанная система критериев и показателей является основой оценки состояния сформованности самообразовательной компетентности у будущих специалистов экономического профиля, способствует реализации механизма контроля знаний, умений, навыков и профессиональных черт будущих экономистов, а уровни сформованности отображают качественную и количественную характеристики исследуемого понятия.

Ключевые слова: экономическое образование; самообразовательная компетентность; будущий экономист; структура, критерии, уровни сформованности самообразовательной компетентности.

Yavorska T.M. Structure, criteria and levels of self-educational competence for future specialists of economic sector.

Self-educational competence is analyzed as one of the key competencies in professional personal growth of the future professional in economic sphere, examines its structure, content and criteria of formation of self-competence of future specialists in economics.

The author claims that the developed system of criteria and indicators is the basis for assessing the level of formation of self-competence of future specialists in economics, contributes to the control mechanism of knowledge, skills and professional features of future economists, and levels of formation reflect qualitative and quantitative characteristics of the studied concepts.

Keywords: economic education; self-education competency; future economist; structure, criteria, levels of formation self-education competency.

Рецензент: кандидат педагогічних наук, доцент Л. П. Половенко

Розділ 2

ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА ГАЛУЗЕВОГО УПРАВЛІННЯ

УДК 378.14:005:338.24

Грушева А.А.

МОДЕЛЮВАННЯ УПРАВЛІНСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ ЕКОНОМІЧНОГО ПРОФІЛЮ

Постановка проблеми. В умовах конкуренції на ринку праці та ринку освітніх послуг особливого значення набуває проблема якості підготовки фахівця інноваційного типу, здатного не тільки сумлінно виконувати функціональні обов'язки на виробництві, але й бути «господарем своєї долі», вміти прогнозувати майбутнє, вибирати ефективні шляхи реалізації творчих можливостей, швидко орієнтуватися в ситуації. Крім цього, демократичні форми управління, яким, на переконання більшості теоретиків і практиків управління, належить майбутнє, потребують участі персоналу в прийнятті найважливіших управлінських рішень, що зумовлює перегляд наукових підходів до підготовки студентів економічних спеціальностей, насамперед, формування у них різних компетентностей, зокрема, управлінської. Тому в науково-педагогічних колективах вищих навчальних закладів економічного профілю на порядку денному стоїть наукове осмислення проблеми якісної підготовки економістів до менеджменту, тобто керівництва малими й великими групами людей, їх здатності бути кваліфікованими економістами зі сформованою управлінською компетентністю.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Українська і зарубіжна педагогіка накопичила позитивний досвід професійної підготовки фахівців у системі вищої економічної освіти. Її важливі аспекти висвітлені в наукових працях О. Аксьонової, М. Артюшиної, Н. Баловсяк, І. Балягіної, Г. Дутки, Н. Житник, О. Зеліковської, Г. Романової та інших.

Результати аналізу, здійснених за останнє десятиліття досліджень з проблеми формування управлінської компетентності у студентів вітчизняних економічних ВНЗ, свідчать, що інтерес учених був зосереджений на вдосконаленні управлінської діяльності, управлінських умінь, управлінської кваліфікації, проблемах формування професійної, інформаційної, комунікативної, іншомовної та інших компетентностей. Проте формування управлінської компетентності у бакалаврів економічних спеціальностей у вітчизняних вищих навчальних закладах як педагогічна проблема комплексно і детально не досліджувалася, а розглядалася лише на рівні окремих публікацій. Водночас аналіз сучасного стану професійної підготовки майбутніх економістів у системі професійної підготовки у ВНЗ дозволив констатувати певну невідповідність між постійно зростаючими темпами соціально-економічних перетворень у ХХІ столітті та готовністю молодих фахівців до сприйняття нових форм економічної поведінки, зокрема і менеджерської. Ці обставини й породжують суперечність між необхідністю цілеспрямованого формування управлінської компетентності бакалаврів економічних спеціальностей та браком належного наукового та навчально-методичного забезпечення цього процесу в економічних вищих навчальних закладах. Розв'язання цієї суперечності потребує педагогічного моделювання процесу формування управлінської компетентності студентів вищих навчальних закладів економічного профілю, що й визначено **метою** заявленої статті.

Виклад основного матеріалу. Критерієм працездатності будь-якої моделі науковці визначають її ступень адекватності дійсності. Тому нашим завданням є наблизити модель формування управлінської компетентності бакалаврів економічних спеціальностей до реалій професійної підготовки фахівців у ВНЗ. Під формуванням управлінської компетентності у студентів економічних спеціальностей будемо розуміти здійснення навчально-пізнавальної діяльності, спрямованої на одержання суб'єктивно нового (для кожного конкретного студента) результату. Цей вид діяльності (за визначенням) науковцями віднесено до продуктивної, а тому «виникає необхідність її організації, тобто застосування методології». Слід зазначити, що під методологією О. Новіков пропонує розуміти «учіння про організацію діяльності» (діяльність – цілеспрямована активність людини) [4, с. 6]. У цьому контексті він розглядає сутність поняття «організація» як: 1) внутрішню упорядкованість, узгодженість більш чи менш диференційованих і автономних частин цілого, що зумовле-

но його будовою; 2) сукупність процесів або дій, які призводять до утворення й вдосконалення взаємозв'язків між частинами цілого; 3) об'єднання людей, які разом реалізують певну програму або мету та при цьому діють на підставі визначених процедур і правил [4, с. 7].

Зважаючи на це визначення, у нашому дослідженні поняття «організація» ми використовуємо в першому і другому значеннях, тобто як процес (друге значення) і як результат (перше значення). Таким чином, методика формування управлінської компетентності у студентів економічних спеціальностей є цілеспрямованим процесом, яким управляє викладач (саме він визначає мету, цілі, а отже, шляхи досягнення результату). Організація також є однією із технологічних функцій управління певним процесом. О. Новиков під організацією діяльності пропонує розуміти упорядкованість «її в цілісну систему з чітко визначеними характеристиками, логічною структурою й процесом її реалізації» [4, с. 10]. Логічну структуру діяльності визначають елементи: суб'єкт, об'єкт, предмет, форми, засоби, методи й характеристики діяльності, властивості, умови, норми її результат.

Формування управлінської компетентності у студентів економічних спеціальностей як навчально-пізнавальна діяльність здійснюється під час професійної підготовки в економічному ВНЗ і завжди спирається на сукупність теорій, положень, принципів, які складають її основу. Отже, першим компонентом моделі, розробленої нами і зображеної на рис. 1, вважаємо, має бути *соціальне замовлення* на підготовку економістів із сформованою управлінською компетентністю. Адже суспільство нині потребує компетентних фахівців, здатних швидко адаптуватись до змін на сучасному ринку праці, самовдосконалюватись, постійно розвиватись і самостійно управляти цими процесами.

Соціальне замовлення може бути реалізоване через засвоєння змісту навчання. Йдеться про структуру, зміст і обсяг навчальної інформації, засвоєння якої забезпечує особі можливість здобуття вищої освіти й певної кваліфікації [3]. У нашому дослідженні зміст навчання корелює із змістом і структурою управлінської компетентності бакалаврів економічних спеціальностей. У цьому процесі науково-педагогічні працівники й студенти взаємодіють на суб'єкт-суб'єктній основі.

Формування управлінської компетентності в економічних вищих навчальних закладах за своєю суттю є процесом реалізації інноваційної діяльності, спрямованою як на об'єктивно, так і суб'єктивно новий (для цього фахівця або цієї організації) результат. Отже, будемо його розглядати як повний завершений цикл продуктивної діяльності, який реалізується в «певній часовій послідовності по фазам, стадіям і етапам» [4, с. 8].

Суб'єктом в нашому дослідженні є викладач менеджменту, який ставить мету, визначає шляхи її досягнення й оцінює одержаний результат. Активна діяльність суб'єкта є тією умовою, за якої той чи інший фрагмент об'єктивної реальності виступає як об'єкт його діяльності. У педагогічному процесі таким об'єктом може бути зміст навчальної дисципліни, розроблення певної технології або методики її вивчення, а також студент економічного ВНЗ. Оскільки йдеться про навчальну діяльність, то зазначимо, що основним компонентом у ній визначені *потреби*. Потреби конкретизуються в *мотивах*, які спонукають людину до певної діяльності. У свою чергу мотиви зумовлюють визначення *мети* як суб'єктивного образу бажаного результату, будь-якої дії. Ця мета конкретизується низкою цілей: 1) формування професійних знань, умінь і навичок у студентів економічних спеціальностей; 2) формування управлінської компетентності в майбутніх економістів; 3) набуття практичного досвіду управлінської діяльності студентами економічних спеціальностей; 4) формування мотивів і механізмів саморозвитку, саморегуляції, саморефлексії у студентів економічних спеціальностей для майбутньої професійної діяльності.

Відповідно до мети і цілей моделі нами визначено такі завдання: скорегувати зміст професійної підготовки відповідно до сучасних вимог суспільства (в межах дозволеного); визначити методи і засоби навчання, адекватні змісту навчання менеджменту бакалаврів економічних спеціальностей; відбирати найбільш важливу інформацію про характер та зміст менеджерської діяльності в професійному полі економістів; мотивувати студентів до здобуття нових знань (менеджмент); висвітлити шляхи використання менеджменту у майбутній професійній діяльності. Вважаємо, що ці завдання являють собою значущий комплекс компонентів загальної мети і виражають відношення навчальної дисципліни «Менеджмент» до зовнішніх та внутрішніх економічних умов, явищ, без яких неможливе його існування. Таким чином, визначена нами інтегрована мета, цілі і комплекс завдань у нашій моделі поєднано в *цільовий компонент*.

З огляду на те, що зміст управлінської компетентності бакалаврів економічних спеціальностей є складним інтегрованим утворенням, у моделі він розглядається як її окремий *змістовий*

компонент, який можна розглядати як окрему підсистему. Її наявність характеризує нашу модель як комплексну [2]. Зазначимо, що формування управлінської компетентності бакалаврів економічних спеціальностей при викладанні навчальної дисципліни «Менеджмент» є процесом наскрізним. У програмах не визначені окремі для цього теми. Сутність, зміст, структура і характерні ознаки управлінської компетентності бакалаврів економічних спеціальностей формуються упродовж вивчення студентами всієї навчальної дисципліни «Менеджмент».

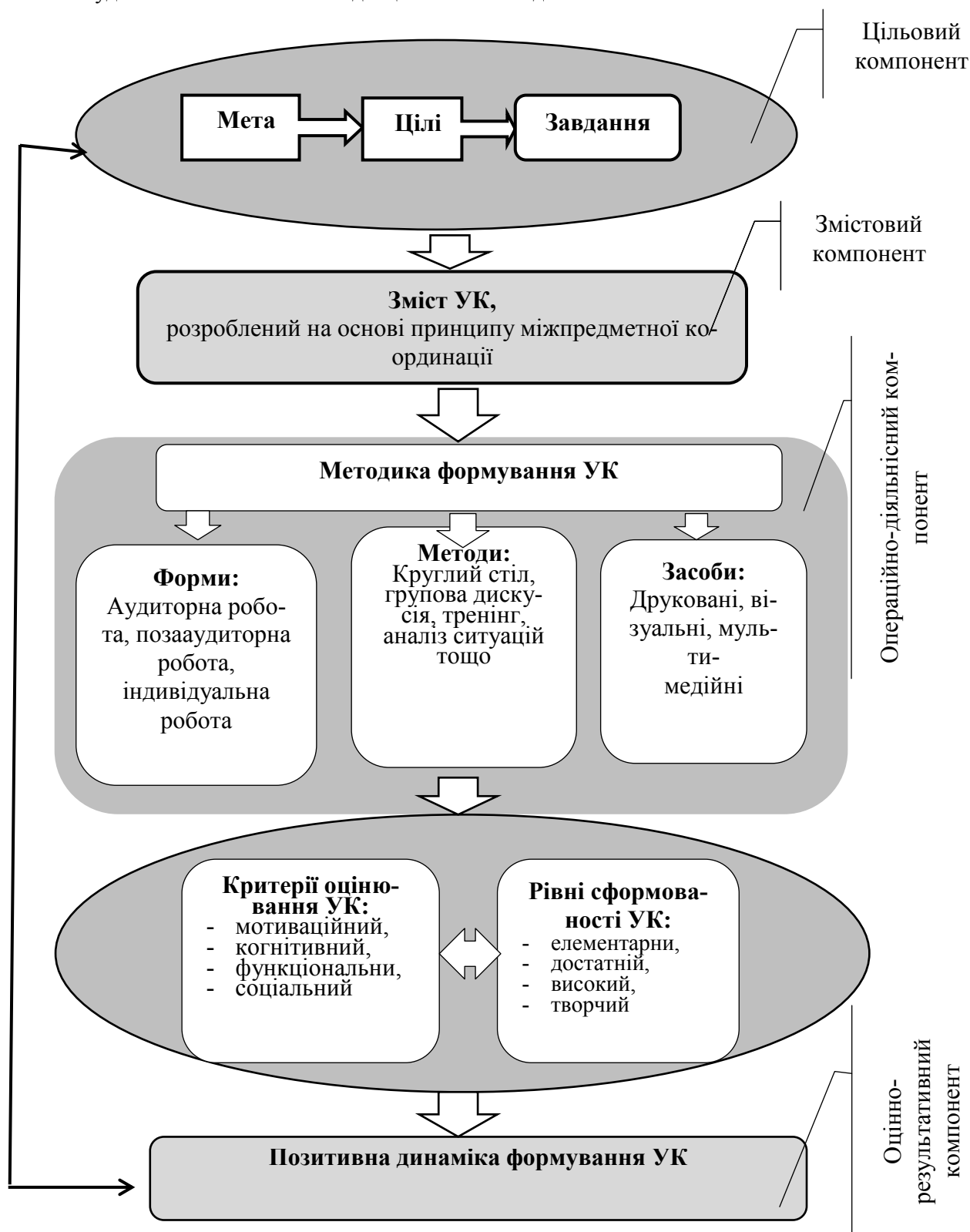


Рис. 1. Модель формування управлінської компетентності бакалаврів економічних спеціальностей [1]

Змістовий компонент моделі реалізується через її *технологічний компонент*, який представлено методикою викладання навчальної дисципліни «Менеджмент». Адже ефективність навчального процесу в ВНЗ визначається переважно методикою викладання, яка є тим інструментом, котрий дозволяє сформувати управлінську компетентність бакалаврів економічних спеціальностей в процесі навчально-пізнавальної діяльності. У науковій літературі обґрунтовано, що зміст методики навчальної дисципліни складається з: 1) визначення змісту навчальної дисципліни; 2) визначення методів і організаційних форм навчання, які відповідають його цілям і змісту; 3) забезпечення засобами навчання [5].

Методика має стійкий зв'язок з наукою, основи якої викладаються в навчальному закладі, виявляється у відборі змісту відповідної навчальної дисципліни (менеджмент). Отже, обов'язковими складовими моделі формування управлінської компетентності бакалаврів економічних спеціальностей є *методика формування управлінської компетентності, форми* (семінарські, практичні, індивідуальні заняття), *методи* (круглий стіл, групова дискусія, тренінг, аналіз ситуацій тощо) та *засоби* організації навчання студентів. Таким чином, технологічний компонент моделі формування управлінської компетентності бакалаврів економічних спеціальностей є тим самим інструментом, що дозволить підготувати в ВНЗ фахівців з економіки із знаннями, уміннями, навичками і здатністю виконувати управлінські функції. Відтак, застосування методики викладання менеджменту є «шляхом» до реалізації цільового компоненту й одержання запланованого результату.

В моделі формування управлінської компетентності бакалаврів економічних спеціальностей нами передбачений *результативний компонент*, складовими якого є критерії і рівні оцінювання її ефективності. У дослідженні ми користувалися чотирма критеріями: *мотиваційний*, який спрямований на виявлення намірів студентів до менеджерської діяльності (відображає готовність до формування управлінської компетентності, прагнення до вивчення спеціальних знань у галузі менеджменту, та вироблення необхідних практичних навичок, що дозволяють компетентно здійснювати цю діяльність в майбутньому); *когнітивний*, що включає володіння професійно-значущими знаннями: спеціальні, психологічні, управлінські, науково-методичні, предметні, технологічні, знання соціокультурного контексту, що включають правила і соціальні норми, етикет, традиції, культуру, правила ведення бізнесу, комунікативної поведінки, знання стратегій, що конкретно застосовуються в управлінських ситуаціях, стратегічні вміння (ідентифікувати і аналізувати непорозуміння при спілкуванні), уникати і пояснювати непорозуміння в груповому спілкуванні, використовувати вербальні і невербальні комунікативні стратегії для компенсації прогалин у знаннях і вміннях, усувати перешкоди комунікації, отримувати і оперувати новими знаннями; *функціональний* спрямований на формування вмінь володіти технологіями реалізації виробничих і управлінських функцій, реалізовувати типові та нестандартні завдання у процесі професійної діяльності, приймати рішення; організовувати, стимулювати, аналізувати результативність діяльності; удосконалювати професійно-комунікативну функцію, розвивати колектив організації чи її підсистеми, будувати каскад цілей результативного функціонування і розвитку організації; визначати ефективність організаційної структури функціонування; *соціальний*, спрямований на оптимізацію людського ресурсу в організації і передбачає діяльність менеджера із забезпечення організації кваліфікованими, високоморальними кадрами, що створює психологічний базис для формування сприятливого мікроклімату щодо розвитку всіх членів колективу.

Визначивши критерії, ми виділили чотири рівні сформованості управлінської компетентності бакалаврів економічних спеціальностей: *елементарний, достатній, високий, творчий*.

Зважаючи на те, що на модель мають вплив зовнішні умови, то на констатувальному етапі педагогічного експерименту нами було зроблено припущення, що ефективність формування управлінської компетентності бакалаврів економічних спеціальностей вищих навчальних закладів підвищується в разі створення певних педагогічних умов, а саме: забезпечення позитивної мотивації, запровадження особистісно орієнтованих технологій навчання бакалаврів економічних спеціальностей та підготовка викладачів менеджменту до формування управлінської компетентності бакалаврів економічних спеціальностей.

Вважаємо, що формування управлінської компетентності бакалаврів економічних спеціальностей в цих педагогічних умовах забезпечить позитивний результат. Автор свідомий думки, що вони постійно еволюціонують, у наслідок чого між системою і середовищем відбувається постійний обмін інформацією. Це викликає необхідність оновлювати методи і засоби забезпечення позитивної мотивації бакалаврів економічних спеціальностей до оволодіння управлінською компетентністю. Також відбувається трансформація підходів до її формування, що весь час стимулює ви-

кладача до підвищення професійної компетентності. Отже, не тільки середовище впливає на систему формування управлінської компетентності бакалаврів економічних спеціальностей. Очевидним є продуктивний вплив самої системи на середовище, в результаті чого «створюється» новий продукт – фахівець з економіки із сформованою управлінською компетентністю та викладач менеджменту, який опанував і постійно вдосконалює методику формування управлінської компетентності, в результаті чого закономірно підвищує рівень власної професійної компетентності. На основі принципу міжпредметної координації здійснюється відбір і структурування змісту управлінської компетентності, що зумовлює координацію дій викладачів різних кафедр і стимулює їх до оновлення змісту навчальних дисциплін відповідно до соціального замовлення.

Вивчення, систематизація та узагальнення наукової літератури з досліджуваної теми і власна педагогічна практика викладача менеджменту дозволили нам дійти висновку, що ефективність реалізації технологічного компоненту моделі значно підвищується за умов систематизації матеріалу для самостійної навчально-пізнавальної діяльності студентів, урізноманітнення її форм і методів, а також впровадження таких форм індивідуальної роботи, які дозволяють студентам виявити свій творчий потенціал і долучитись до наукової діяльності. У результаті зростає якість знань майбутніх економістів, виховується самостійність і відповідальність студентів за результати навчальних досягнень, розвивається пізнавальний інтерес до споріднених професій, культури управління, розширюється їхнє уявлення про майбутню професію і своє місце в суспільстві.

Впровадження розробленої моделі свідчить про певні її переваги – розширюються можливості реалізації потенціалу змісту навчання з менеджменту (формуються не тільки знання, уміння й навички бакалаврів, але й розширюється їхній професійний світогляд, формується творче мислення, критичний погляд на систему управління в певній організації, установі тощо). Її реалізація у педагогічній практиці викладачів менеджменту сприяє підвищенню ефективності навчально-пізнавального процесу з підготовки компетентних фахівців з економіки, які володіють управлінською компетентністю, вмотивованою, активною поведінкою як суб'єкти взаємодії у навчанні, комплексом альтернативних підходів до прийняття управлінських рішень, найтипівішими варіантами комунікативної поведінки в колективі, між собою і потенціальними партнерами, мовленнєвими засобами, які забезпечують процес спілкування та навчання в різних ситуаціях тощо. Позитивну динаміку рівнів сформованості управлінської компетентності студентів економічних спеціальностей експериментальної групи за всіма критеріями на констатувальному і формувальному етапах експерименту демонструє діаграма, подана на рис. 2.

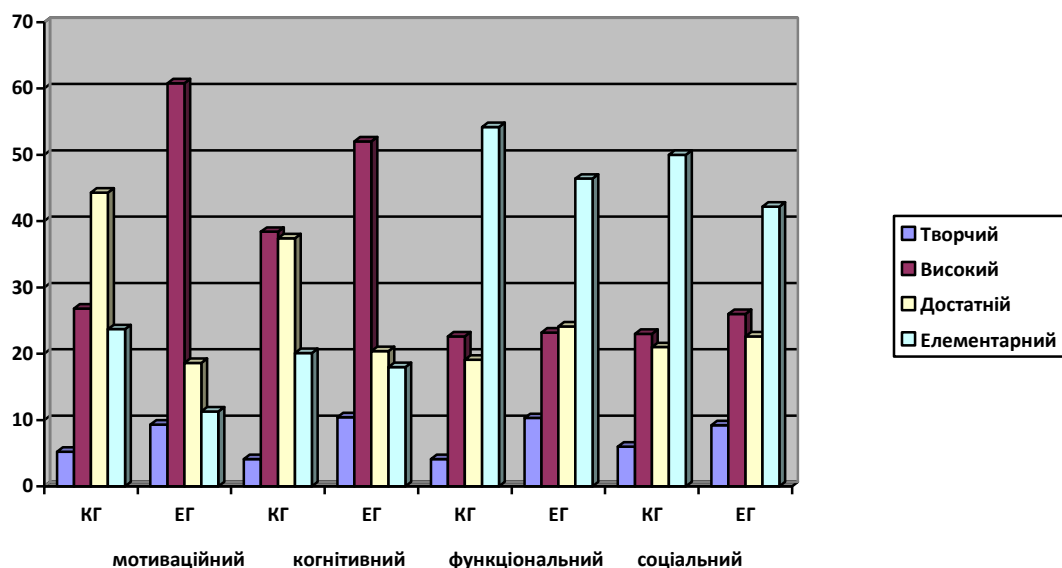


Рис. 2. Динаміка рівнів змін сформованості управлінської компетентності студентів за всіма критеріями в контрольній та експериментальній групах (на початку і в кінці експерименту)

Водночас зазначимо, що подальшої розробки потребує проблема формування управлінської компетентності на засадах міжпредметної координації гуманітарних дисциплін у вищих навчальних закладах.

Література:

1. Грушева А.А. Формування управлінської компетентності бакалаврів економічних спеціальностей у процесі професійної підготовки : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Алла Андріївна Грушева. – Київ, 2012. – 247 с.
2. Дахин А. Н. Моделирование в педагогике / А. Н. Дахин // Идеи и идеалы. – 2010. – Т. 2. – № 1 (3). – С. 11–20.
3. Закон України «Про вищу освіту» // «Урядовий кур'єр». – 15 травня 2002. – №86.–С.1-15.
4. Новиков А.М. Методология / Новиков А.М., Новиков Д.А.. – М. : СИНТЕГ. – 663 с.
5. Педагогика: большая современная энциклопедия / сост. Е. С. Рапацевич. – Мн.: Современное слово, 2005. – 720 с.

Висвітлено результати педагогічного моделювання формування управлінської компетентності бакалаврів економічних спеціальностей у процесі професійної підготовки; обґрунтовано компонентний склад моделі та схарактеризовано методику формування управлінської компетентності майбутніх економістів у процесі викладання навчальної дисципліни «Менеджмент» у вищому навчальному закладі; проілюстровано доцільність її впровадження в навчальний процес.

Ключові слова: управлінська компетентність, бакалаври економічних спеціальностей, методика викладання, педагогічне моделювання, модель.

Грушева А. Педагогическое моделирование управленческой компетентности студентов высших учебных заведений экономического профиля

Освещены результаты педагогического моделирования формирования управленческой компетентности бакалавров экономических специальностей в процессе профессиональной подготовки; обоснован компонентный состав модели и охарактеризована методика формирования управленческой компетентности будущих экономистов в процессе преподавания учебной дисциплины «Менеджмент» в высшем учебном заведении; проиллюстрирована целесообразность ее внедрения в учебный процесс.

Ключевые слова: управленческая компетентность, бакалавры экономических специальностей, методика преподавания, педагогическое моделирование, модель.

Grysheva A. Pedagogical modeling of managerial competence students in higher school of economic profile

The present article deals with the pedagogical modeling the formation of managerial competence bachelors economic fields during training. Also substantiated component composition model and method of forming characterized managerial competence of economists in process of teaching of the course «Management» in higher school. The emphasis is its implementation in the educational process.

Keywords: managerial competence, bachelors of economic specialties, methods of teaching, modeling of teacher, model.

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

УДК 377.091:339.13

Помаран П. І.

МАРКЕТИНГОВЕ УПРАВЛІННЯ ПТНЗ ЯК ОБ'ЄКТИВНА НЕОБХІДНІСТЬ В УМОВАХ РИНКОВОЇ ЕКОНОМІКИ: РЕЗУЛЬТАТИ ЕКСПЕРИМЕНТУ

Постановка проблеми. Динамізм соціально-економічних процесів, що відбуваються в сучасному суспільстві, висуває особливі вимоги до організації управління у всіх типах освітніх закладів, у тому числі у закладах професійно-технічної освіти. Перехід суб'єктів економіки на ринкові умови господарювання, державна політика децентралізації загострили для професійно-технічних навчальних закладів питання планування підготовки кваліфікованих робітників, розвитку матеріально-технічної бази, впровадження сучасних виробничих і педагогічних технологій, організації виробничої практики та працевлаштування випускників, а сформована у ПТНЗ система управління виявилася недостатньо ефективною для їх вирішення. Успішне функціонування про-

фесійно-технічного навчального закладу в умовах ринкової економіки є можливим за умови комплексного аналізу тенденцій регіонального соціально-економічного розвитку, визначення та якісного задоволення освітніх потреб споживачів.

Зміна практичних завдань, які має вирішувати професійно-технічний навчальний заклад, зумовила необхідність перегляду структури та змісту управління у Роменському вищому професійному училищі, розширення функцій суб'єктів організації навчально-виробничого процесу. Реалізація завдань управлінської діяльності в умовах ринкової економіки потребувала запровадження маркетингового управління навчальним закладом. Використання маркетингових підходів, методів, інструментів в управлінні ПТНЗ дозволило суттєво підвищити ефективність роботи навчального закладу.

Аналіз наукової літератури й дисертаційних досліджень свідчить про посилення уваги науковців до організації системи управління у ПТНЗ в умовах ринку, зокрема через запровадження механізмів освітнього маркетингу.

Використання маркетингу в освіті розглядається у роботах О. Телетова, В. Сиченка, Л. Коробко, З. Рябової, Б. Братаніч, С. Вознюк, Н. Литвинова, І. Мороз, Н. Шарай, В. Шереметова, Г. Сльникової, Л. Даниленко та ін. Провідним положенням у дослідженнях зазначених вище науковців є обґрунтування доцільності й необхідності використання маркетингових досліджень у системі освіти (у тому числі й на рівні навчального закладу) для узгодження сучасних вимог держави, педагогічної теорії й практики, а також потреб споживачів освітніх послуг.

Слушною є точка зору Б. Братаніча, що маркетинг має принципове значення для системи освіти, насамперед, у двох аспектах: формування критеріїв соціальної й індивідуальної цінності освіти в контексті соціокультурних характеристик інформаційного суспільства (визначення ціннісних параметрів якісної освіти) й забезпечення зростання ролі освіти як соціальної цінності в системі його ціннісних пріоритетів. Під маркетинговою діяльністю навчального закладу розуміється діяльність, яка спрямована на вивчення запитів споживачів та формування пропозицій надання освітніх послуг із метою розвитку особистості споживача й піднесення освіти як соціальної цінності [1].

Маркетингові дослідження, за визначенням О. Телетова, – це систематизований процес збору, обробки, аналізу та видачі об'єктивної інформації, спрямований на визначення поточного чи перспективного стану виробництва товару чи послуги, ринку, на якому вони надаються, та інших об'єктів маркетингових досліджень з метою одержання інформації для прийняття конкретних стратегічних і тактичних управлінських рішень, що стоять перед замовником досліджень [2].

Мета маркетингового дослідження, на думку Л. Коробко, полягає у зменшенні невизначеності і ступеню ризику під час прийняття конкретного рішення та відстеження за процесом реалізації поставленого завдання (наприклад, відповідність між потребами регіонального ринку праці і підготовкою в ПТНЗ майбутніх кваліфікованих робітників) [3].

Результати аналізу наукової літератури свідчать про однаковість думки дослідників зазначеної проблеми, що здійснення маркетингової діяльності навчальним закладом повинно ґрунтуватися на принципах науковості, ефективності, системності, всебічності, об'єктивності та гласності. Реалізація цих принципів можлива за умови створення маркетингового підрозділу – служби маркетингу навчального закладу.

Про важливість створення маркетингових служб у своїх наукових працях наголошує Л. Щербак, яка зазначає: «...Щоб досягти успіхів на ринку освітніх послуг і забезпечити ефективність професійно-технічної освіти у кожному професійно-технічному навчальному закладі, необхідно створити спеціальну маркетингову службу (структурний підрозділ) та укомплектувати його відповідними фахівцями. Такі служби мають бути і у структурі обласних науково-методичних центрів професійно-технічної освіти» [4].

Отже, перехід до маркетингового управління професійно-технічними навчальними закладами є однією зі сучасних тенденцій розвитку професійно-технічної освіти за умов її децентралізації, що обов'язково призведе до оновлення і розширення управлінських функцій керівного персоналу. В свою чергу, виникає потреба приведення у відповідність з ними системи управління освітнім закладом.

Метою цієї статті є висвітлення досвіду застосування маркетингового управління професійно-технічного навчального закладу, отриманого в результаті проведення експерименту.

Необхідність впровадження маркетингових технологій управління відповідно до «Положення про порядок здійснення інноваційної освітньої діяльності», затвердженого наказом Міністерства освіти і науки України від 07.11.2000 №522 зі змінами, внесеними наказом Міністерства

освіти і науки, молоді та спорту України від 30.11.2012 № 1352, спонукала колектив ДПТНЗ «Роменське вище професійне училище» розпочати дослідно-експериментальну роботу за темою «Педагогічні основи управління професійно-технічним навчальним закладом в умовах ринкової економіки», яка передбачає розробку, апробацію і впровадження концептуальних основ маркетингового управління професійно-технічним навчальним закладом, при науковому супроводі відділення науково-методичного забезпечення змісту професійно-технічної освіти Інституту інноваційних технологій і змісту освіти МОН України та лабораторії управління ПТО Інституту професійно-технічної освіти НАПН України.

Базуючись на результатах аналізу наукової літератури з філософії, маркетингу, менеджменту, педагогіки, маркетингове управління ПТНЗ можна визначити як систему управління, що забезпечує комплексний підхід до вирішення завдань закладу професійно-технічної освіти, який охоплює всі складові його діяльності від вивчення тенденцій розвитку ринку праці, потреб та інтересів споживачів освітніх послуг, організації профорієнтаційної роботи до забезпечення повного циклу підготовки робітничих кадрів, їх працевлаштування та подальшого супроводу професійного зростання.

Впровадження маркетингового управління у Роменському ВПУ спонукало до формування нових структурно-функціональних підрозділів: служби маркетингу, науково-методичної служби, економічної служби, профільних об'єднань.

Питання кадрового забезпечення, удосконалення навчально-методичної підтримки, впровадження сучасних методик професійного навчання, частково – розвитку матеріально-технічної бази професійно-технічний навчальний заклад спроможний вирішувати самостійно. В той же час завдання визначення потреб ринку праці, оновлення змісту освіти, організації ефективної виробничої практики та працевлаштування випускників неможливо вирішити без тісної співпраці з місцевою владою, замовниками робітничих кадрів, іншими зацікавленими інститутами. Саме тому зусилля колективу нашого навчального закладу сьогодні спрямовані на розвиток соціального партнерства, формування маркетингової служби, яка повинна здійснювати системний аналіз повного циклу підготовки робітничих кадрів для потреб регіону.

Соціальне партнерство у сфері професійної освіти є провідним механізмом досягнення сучасної якості освіти, особливою формою взаємодії освітніх установ зі суб'єктами ринку праці, державними і місцевими органами влади, громадськими організаціями, націленою на узгодження і реалізацію інтересів усіх учасників цього процесу у виконанні замовлень на освітні послуги.

Для професійно-технічного навчального закладу встановлення і зміцнення зв'язків зі соціальними партнерами забезпечує:

- доступ до інформації про наявні робочі місця на ринку праці;
- можливість врахування вимог роботодавців до кваліфікаційного рівня, компетенцій робочої сили;
- умови для профорієнтації і консультування потенційних споживачів професійних освітніх послуг;
- доступ усіх учасників освітнього процесу до інноваційних виробничих технологій;
- можливість урахування пропозицій замовників робітничих кадрів при підготовці навчальних планів і програм;
- умови для організації стажування педагогічних працівників;
- розширення можливостей з організації якісної виробничої практики учнів та працевлаштування випускників;

Професійно-технічний навчальний заклад може і повинен стати регіональним центром взаємодії соціальних партнерів, де будуть комплексно вирішуватися завдання професійної орієнтації молоді згідно з тенденціями ринку праці, а також питання фінансового, методичного, матеріально-технічного та кадрового забезпечення навчально-виробничого процесу.

Практика управлінської діяльності у ДПТНЗ «Роменське ВПУ» виявила необхідність системного підходу до вирішення багатовекторних завдань, які стоять перед закладами професійно-технічної освіти. Проблема адаптації професійного навчального закладу до ринкового середовища потребує вивчення та аналізу зовнішніх та внутрішніх факторів, що впливають на життєдіяльність ПТНЗ. Без здійснення системної маркетингової діяльності, яку має забезпечувати служба маркетингу, побудувати ефективне управління професійно-технічним навчальним закладом неможливо.

Безперечно, маркетингова служба повинна стати невід'ємною складовою структури управління професійно-технічним навчальним закладом. Процес її створення передбачає такі основні етапи:

- визначення мети і завдань служби маркетингу;
- розроблення Положення про маркетингову службу ПТНЗ;
- формування організаційної структури;
- визначення завдань окремих маркетингових груп і функціональних обов'язків працівників, які задіяні у маркетинговій діяльності.

Метою служби маркетингу ПТНЗ є визначення запитів ринку праці, потреб та інтересів споживачів освітніх послуг та забезпечення їх задоволення шляхом прийняття ефективних управлінських рішень щодо повного циклу підготовки робітничих кадрів.

Основними завданнями, що покладаються на маркетингову службу професійно-технічного навчального закладу є:

- дослідження та аналіз попиту і пропозиції на ринку праці;
- надання пропозицій щодо обсягів і структури підготовки кваліфікованих робітників, коригування змісту, форм і методів навчання;
- забезпечення виробничою практикою учнів та працевлаштування випускників;
- аналіз працевлаштування та закріплення на робочих місцях випускників;
- дослідження та аналіз попиту і пропозиції на ринку освітніх послуг;
- управління попитом через формування освітніх потреб громадян;
- підготовка рекомендацій щодо виробничо-збутової діяльності, змін у номенклатурі продукції, що виробляється під час професійно-практичної підготовки; запровадження нових форм і методів комерційної діяльності навчального закладу;
- підготовка рекомендацій щодо розвитку співпраці зі соціальними партнерами;
- формування та ведення банків даних: соціальних партнерів, учнів старших класів загальноосвітніх шкіл, робочих місць для проходження виробничої практики учнями ПТНЗ та працевлаштування випускників навчального закладу;
- аналіз результатів діяльності навчального закладу та факторів, що на них впливають; прогнозування комплектування груп учнів (слухачів) за напрямками підготовки, проведення ситуаційного ринкового аналізу;
- участь у розробці нормативних документів, спрямованих на підвищення ефективності функціонування професійно-технічного навчального закладу.

Основними функціями маркетингової служби у професійно-технічному навчальному закладі є вивчення зовнішнього (демографія, економіка, наука і техніка тощо) та внутрішнього (соціальні партнери, споживачі, конкуренти, громадськість) середовища, визначення структури підготовки робітничих кадрів, забезпечення просування продукту (стимулювання попиту на професійні освітні послуги та працевлаштування випускників). Крім основних функцій можна визначити додаткові: формування потреб в освітніх послугах з урахуванням тенденцій НТП і вироблення рекомендацій щодо трансформації структури підготовки робітничих кадрів відповідно до сформованих потреб; відпрацювання системи контролю якості підготовки випускників відповідно до якості державних освітніх стандартів та вимог замовників робітничих кадрів.

Реалізація цих функцій для виконання поставлених завдань передбачає формування функціональної структури служби маркетингу ПТНЗ (див. рис. 1). Запропонована організаційна структура служби маркетингу сприятиме ефективній її взаємодії з іншими функціональними підрозділами професійного навчального закладу.

Важливе місце у маркетинговому управлінні ПТНЗ належить науково-методичній службі. Маючи на меті зростання професійної майстерності педагога, підвищення його мотивації на самовдосконалення в процесі творчої пошуково-дослідної діяльності, функціонування цього підрозділу сприятиме створенню сучасного комплексного методичного забезпечення фахової підготовки, розробленню нових освітніх продуктів і програм та інформаційного забезпечення професійної освіти у ПТНЗ.

Діяльність економічної служби стратегічно, тактично і технологічно пов'язана зі збутом. Вона виступає як механізм підтримки адекватності фінансової діяльності навчального закладу процесам, що відбуваються на ринку. У багатогалузевих ПТНЗ доречним є створення профільних об'єднань, які є дієвим фактором успішної маркетингової та навчально-виробничої діяльності за галузевими напрямками підготовки робітничих кадрів. Навчальні заклади, управління якими здійснюється на основі маркетингового підходу, можна вважати маркетингово-орієнтованими освітніми організаціями, які функціонують і розвиваються відповідно до потреб ринку.

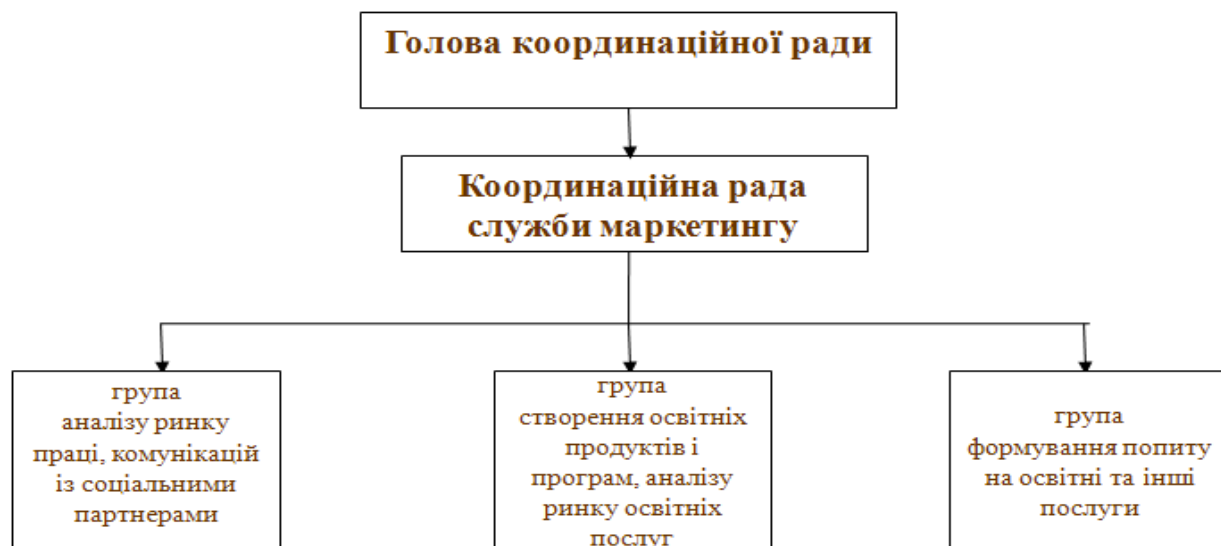


Рис. 1. Структура маркетингової служби ПТНЗ.

Як свідчать результати проведеного експерименту, маркетингове управління ПТНЗ забезпечує координацію діяльності усіх підрозділів навчального закладу, продуктивне використання інформації про його зовнішнє і внутрішнє середовище, сприяє комплексному задоволенню потреб споживачів освітніх послуг, підвищенню ролі професійно-технічної освіти як соціальної цінності та зростанню її іміджу.

Література:

1. Братаніч Б. В. Соціально-орієнтований освітній маркетинг у структурі філософсько-освітнього знання / Б. В. Братаніч // Освіта на Луганщині. – 2008. – № 2. – С. 36-40.
2. Телетов О. С. Маркетингові дослідження: навч. посіб. / О. С. Телетов. – К.: Знання України, 2010. – 299 с.
3. Коробко Л. І. Державне регулювання системи професійно-технічної освіти в Україні [Текст]: дис. канд. наук з держ. упр.: 25.00.02 / Л. І. Коробко ; Класич. приват. ун-т. – Запоріжжя, 2008. – 181 с.
4. Щербак Л. Методологічні аспекти моніторингу ринку праці та ринку освітніх послуг [Текст] / Педагогіка і психологія професійної освіти, 2009. – № 1. – С.225–233.
5. Інституційний розвиток ПТНЗ: основні підходи до бізнес-планування та маркетингу: Навчально-методичний посібник / Кол. автор.: Даниленко Л. І., Сергеева Л. М., Кашевський В. В. та ін. / За ред. Л. М. Сергеевої – К: Арт Економі, 2011. – 152 с.

У статті обґрунтована необхідність внесення змін до системи управління професійно-технічним навчальним закладом в умовах ринку. Розглядаються питання організації маркетингового управління закладом професійно-технічної освіти, розвитку соціального партнерства, формування маркетингової служби, що забезпечить якісну професійну підготовку робітників відповідно до потреб регіонального ринку праці. Запропонована структура служби маркетингу ПТНЗ, визначені мета її діяльності, функції та завдання.

Ключові слова: маркетингове управління; соціальне партнерство, служба маркетингу.

Помаран П. І. Маркетинговое управление ПТУЗ – объективная необходимость в условиях рыночной экономики: результаты эксперимента.

В статье обоснована необходимость внесения изменений в систему управления профессионально-техническим учебным заведением в условиях рынка. Рассматриваются вопросы организации маркетингового управления учреждением профессионально-технического образования, развития социального партнерства, формирования маркетинговой службы, что обеспечит качественную профессиональную подготовку рабочих и служащих для удовлетворения потребностей регионального рынка труда. Предложена структура службы маркетинга ПТУЗ, определены цели ее деятельности, функции и задания.

Ключевые слова: маркетинговое управление; социальное партнерство, служба маркетинга.

Pomaran P. Marketing administrating of professional educational establishment - is the objective necessity in a market economy: results of the experiment.

In the article the necessity of making changes in administrating a vocational school in a market economy is proved.

The problems of organizing marketing administrating in professional educational establishment, development of social partnership, formation of a marketing service in order to provide a high-quality training for workers to meet the needs of a regional labor market are under review. The structure of the marketing service of professional school is presented, its purposes, functions and tasks are determined.

Keywords: marketing management; social partnership, marketing service.

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

УДК 377.014.54:316.77 (477)

Кузьмінська Л. Д.

ВІТЧИЗНЯНИЙ ДОСВІД СОЦІАЛЬНОГО ПАРТНЕРСТВА В УПРАВЛІННІ ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНОЮ ОСВІТОЮ: ПРОБЛЕМИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ РОЗВИТКУ

Постановка проблеми. Система професійної освіти в Україні в останні роки проходить складну адаптацію до вимог ринкової економіки. Спостерігається відставання у підготовці кадрів, здатних сприймати й ефективно використовувати можливості сучасного виробництва, розвивати міжгалузеві зв'язки. Незважаючи на випереджувальність теоретичних досліджень соціального партнерства в управлінні професійно-технічною освітою відповідно до вимог ринкової економіки, ще не вдалося створити цілісної, загально визнаної теорії її функціонування в умовах соціального партнерства.

Популяризація наукового знання основ соціального партнерства та соціального діалогу, поява значної кількості робіт свідчать про потребу в систематизованих знаннях з даної проблеми. Вітчизняними науковцями ще не вироблено загального підходу до розуміння сутності соціального партнерства, класифікації і генезису його моделей, структури та функцій.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. У дослідженнях В. А. Григор'євої [2], І. Л. Лікарчука [5], Н. Г. Ничкало [7], В. О. Радкевич [9], Л. М. Сергєєвої [10], О. І. Щербак [14] та ін. особлива увага приділяється соціально-партнерській складовій управління системою професійно-технічної освіти, а саме: необхідності налагодження конструктивних зв'язків між навчальними закладами, роботодавцями та органами влади для залучення не лише додаткових ресурсів розвитку професійно-технічної освіти, а й створення умов для відкритого й більш активного комплексного реагування на виклики сьогодення.

Метою статті є вивчення особливостей та узагальнення *змістових положень* у дослідженні розвитку соціального партнерства в управлінні професійно-технічною освітою.

Виклад основного матеріалу. Соціальне партнерство є ефективним інструментом розвитку європейської спільноти і державної політики у загальносвітовій практиці. Вже на початку 1990-х років половина країн Європи користувалася цим інструментом. Станом на 2008 р. уже всі країни ЄС використовують соціальне партнерство як гарантію прогресивного соціально-економічного розвитку суспільства. І, хоча соціальне партнерство в різних країнах має свої відмінності, більшість експертів однастайні в тому, що саме воно забезпечило розвиток професійної освіти в Європі, конкурентоспроможність економіки, високий рівень добробуту населення. Нам, безумовно, належить пильно вивчати зарубіжний досвід, однак при цьому потрібно враховувати особливості та закономірності розвитку соціального партнерства в управлінні професійно-технічною освітою в Україні.

Впродовж останнього десятиліття в Україні погіршується якість трудового потенціалу, постійно зростає ступінь старіння робочої сили, що створює певні перешкоди для нормалізації процесів відтворення робочої сили. При цьому якість підготовки робочої сили у більшості випадків не відповідає сучасним вимогам щодо її професійно-освітньої підготовки, мобільності та економічної активності в цілому. Вже в 2015 р. потреба промисловості у кваліфікованій робочій силі в більшості регіонів України задовольниться лише до 40%.

За результатами проведеного аналізу інформативних джерел з'ясовано, що балансу між попитом і пропозицією на кваліфіковані робітничі кадри на ринку праці не досягнуто. Спостерігається, з одного боку, дефіцит робітничих кадрів за рядом професій, з другого – їх пере-насичення за іншими професіями, що обумовлює необхідність визначення політики професійно-технічної освіти в умовах ринкових відносин, яка б була зорієнтована на задоволення потреб особистості в професійно-технічній освіті та забезпечення ринку праці кваліфікованими робітничими кадрами [4].

Практика останніх 15–20 років розвитку вітчизняної професійної освіти свідчить, що адаптаційні процеси підготовки кадрів до нових умов виробництва відстають від реальних ринкових вимог. Це відображається у «перевипуску» і недостатній кваліфікації фахівців «модних» професій (юристів, фінансистів, бухгалтерів, менеджерів та ін.), та недостатній кількості професіоналів у виробничій та соціальній сферах. «Поштовхом до розвитку партнерства між професійно-технічними навчальними закладами і роботодавцями стали значні дисбаланси на вітчизняному ринку праці, що є свідомством того, що держава не може забезпечити якісну професійну підготовку фахівців відповідно до вимог ринку праці. На сьогодні, за даними Державної служби зайнятості, приблизно 60% вакансій зорієнтовані на кваліфікованих робітників. Крім структурних дисбалансів роботодавці стикаються з низьким рівнем підготовки фахівців, що закінчили ПТНЗ, відсутністю в них практичних навичок тощо [10,168].

В «онтогенезі» соціального партнерства та його динамічному впливі на розвиток вітчизняної системи професійно-технічної освіти не останню роль відіграють процеси поширення професійної маргінальності – втрата професійної ідентичності та соціальної атомізації – відокремлення індивідів один від одного внаслідок розпаду соціальних і особистісних взаємодій між ними. Найчастіше соціальна атомізація загострюється в перехідні періоди історичного розвитку, в часи криз і катастроф, коли в суспільстві наростає недовіра до державної влади, прагнення людей у всьому розраховувати тільки на власні сили [11, 942].

Тому за гіпотезу може бути прийняте припущення, що становлення і розвиток соціального партнерства в контексті «українських» проблем набуває особливої актуальності як чинник, що сприятиме збереженню системи професійно-технічної освіти від руйнівних впливів системної кризи.

Протягом ХХ ст. держава поступово посилювала своє втручання у сферу регулювання не лише економічних, але й соціально-трудових відносин, перетворюючи їх із дво- у тристоронні. Із середини ХХ ст. починається активний пошук соціальних технологій для вирішення соціально-економічних проблем, раціоналізації політичних рішень. В основу концепції нормативного регулювання соціально-трудових відносин покладено принцип вирішення фундаментального протиріччя між матеріальними потребами людей і економічними ресурсами для їхнього задоволення. Завдяки посиленню своїх економічних функцій держава поступово перетворювалася на великого власника засобів виробництва, що дало їй змогу шляхом перерозподілу через бюджет значної частини національного доходу розширювати функції соціального захисту малозабезпечених верств населення [6].

Вищеозначені процеси також вплинули на функціонування професійно-технічної освіти, зумовивши її інерційну залежність від державних механізмів управління та соціально-економічного регулювання ринку освітніх послуг і деструктивних тенденцій, пов'язаних із занепадом вітчизняного виробництва. Водночас основна ідея соціального партнерства в освіті полягає в тому, що для вирішення проблем в цій соціально значущій сфері потрібні зусилля всього суспільства, а не тільки однієї з його складових – держави.

Одним із найважливіших завдань соціального партнерства в управлінні ПТО є перетворення її як освітнього інституту у відкриту соціально освітню систему, діяльність якої спрямована на вирішення актуальних економічних, соціальних, культурних проблем на регіональному та державному рівнях. «Відкритість» ПТНЗ через побудову системи соціального партнерства передбачає конструктивний обопільний розвиток кооперативних зв'язків з іншими сферами суспільства: органами влади, бізнесом, установами освіти, культури і науки, спрямований на взаємовигідне співробітництво в тактичному і стратегічному векторах, спільну діяльність освітнього закладу та соціальних партнерів.

Система соціального партнерства забезпечує як поступальний розвиток самого освітнього закладу, так і якісне поліпшення ситуації його кооперантів. Таким чином, соціальне партнерство освітнього закладу якісно відрізняється від інших форм взаємодії: шефства, спонсорства, піклування. Його провідна ідея – взаємовигідна кооперація, будь-який освітній заклад виступає не

в ролі «прохача», а є повноправним партнером. Це означає безпосередній і прямий обмін ресурсами, що залучаються від соціальних партнерів, на конкретні результати діяльності освітньої установи. Соціальне партнерство не обмежується разовими акціями, а будується на довгостроковій основі і взаємній довірі [12].

Тому цілком слушним є обґрунтоване положення про те, що «управління відкритою системою професійно-технічної освіти визначається як взаємодія саморегуляційних можливостей децентралізованих органів управління галуззю із зовнішнім державним регулюванням, яке обмежується моніторингом та оцінюванням діяльності системи ПТО заради досягнення очікуваного результату. Не викликає сумніву, що директор навчального закладу разом з його колективом переймається проблемами ефективності своєї роботи, в тому числі і управлінської. Оскільки навчальний заклад є складовою ланкою всієї системи освіти, то зрозуміло, що ефективність управління цією ланкою зумовлюється внутрішніми факторами самої складової, а також зовнішніми факторами системи управління закладами ПТО [2].

Аналізуючи історичний шлях розвитку ПТО, зокрема у XX ст., місце ПТО в «систематизованій множині систем», генезу наукових поглядів щодо належності ПТО до класу важливих соціальних систем, ми маємо усі підстави стверджувати, що детермінантами загострення актуальності та динаміки соціального партнерства як чинника розвитку ПТО є наступні передумови та положення, на яких ми зупинимось детальніше.

Систему підготовки робітничих кадрів багато дослідників відносять до різного класу соціальних систем. Деякі вчені систему професійно-технічної освіти класифікують як соціально-виробничу систему [5]. «Соціально-виробничі системи, – зазначає В. Співак, – належать до спеціальних екстенсійних систем у середовищі нематеріального виробництва народного господарства, що мають соціальні генеральні цілі та підпорядковане цим цілям виробниче середовище, яке функціонує під впливом спеціально-орієнтованого господарського механізму» [12, 13–15]. Головною ознакою соціально-виробничих систем є віднесення її до сфери нематеріального виробництва при одночасній наявності власного виробництва.

Нових системоутворюючих параметрів професійно-технічна освіта набула за радянської доби внаслідок експериментальної інтеграції професійно-технічної освіти з середньою школою, народною освітою.

Соціально-партнерський підхід у дослідженні управління професійно-технічною освітою як соціальною системою прослідковувався у розкритті взаємопов'язаності керованої та керівної підсистем (об'єктів та суб'єктів управління ПТО) [5]. Партнерська злагоджена взаємодія елементів керованої системи (навчально-виховні заклади, промислові, сільськогосподарські, транспортні та інші підприємства, установи та організації, методичні установи, навчальні заклади для підготовки інженерно-педагогічних кадрів, установи та підприємства матеріально-технічного забезпечення, об'єкти соціальної інфраструктури, науково-дослідні установи, спортивні та культурологічні організації тощо) забезпечує належний рівень підготовки робітничих кадрів. У постійній взаємодії з елементами керованої підсистеми перебувають й елементи керівної підсистеми.

Згідно Закону про соціальний діалог в Україні (2862-17, чинний, поточна редакція – Прийняття від 23.12.2010) [3] соціальний діалог здійснюється на національному, галузевому, територіальному та локальному (підприємство, установа, організація) рівнях на тристоронній або двосторонній основі. «Розподіл» на три рівні управління системами підготовки робітничих кадрів: загальнодержавний (вищий), регіональний (середній) та рівень управління конкретним закладом професійно-технічної освіти (нижчий) [5, 27] було визначено ще в 90-х роках, задовго до прийняття Закону про соціальний діалог. На сьогодні стереотипізованим став рівневий розподіл функціонування соціального партнерства в системі професійно-технічної освіти з незначними змінами: регіональний рівень (встановлює основи регулювання відносин у сфері праці); галузевий рівень (встановлює основи регулювання відносин у сфері праці в галузі); територіальний рівень (встановлює основи регулювання відносин у сфері праці в муніципальному утворенні); рівень навчального закладу (встановлює конкретні взаємні зобов'язання у сфері праці між працівником та роботодавцем).

Функціональний аналіз соціального партнерства в модернізації вітчизняної системи професійно-технічної освіти свідчить про пріоритетність наступних соціальних взаємодій для реалізації управлінських цілей: адаптивної – адаптація установ професійно-технічної освіти до сучасних соціально-економічних умов; ресурсної – забезпечення ринку праці кадрами кваліфікованих фахівців; інтегративної – об'єднання зусиль працівників професійної освіти, підприємств, профспілок, фірм, служб зайнятості тощо у розвитку виробництва, економіки, куль-

тури через освіту, створення єдиного професійно-освітнього простору регіону; стабілізуючої – зниження соціальної напруженості і безробіття в регіоні; управлінської – розвиток суспільних заasad в управлінні освітою; підвищення якості системи ПТО – залучення зацікавлених осіб з числа роботодавців до оцінки якості освіти та професійної підготовки випускників, корекції змісту, впровадження нових засобів навчання, виховання учнів ПТНЗ, організації їх виробничих і культурних практик [8].

Оскільки реальні результати діяльності професійно-технічних навчальних закладів зі соціальними партнерами можна побачити лише через певний проміжок часу, коли випускники вийдуть на ринок праці, працевлаштуються і пропрацюють певний час, це ускладнює проблему визначення ефективності роботи ПТНЗ [1, 272]. За таких умов загальним критерієм результативності соціального партнерства є виконання головного завдання системи професійно-технічної освіти – задоволення реальної потреби роботодавців у робітниках за рахунок її випускників. Ефективність роботи професійно-технічних навчальних закладів в умовах соціального партнерства визначається мірою досягнення поставлених перед ними задач, серед яких провідною на сьогодні є підготовка висококваліфікованого робітника, здатного успішно самореалізуватися на ринку праці, сприяння розвитку мотиваційної сфери та відповідальності всіх зацікавлених суб'єктів соціального діалогу.

З метою здійснення комплексного підходу до розвитку системи соціального партнерства в управлінні ПТО дослідники виявляють за доцільне:

- систематично вивчати і узагальнювати наявний зарубіжний і вітчизняний досвід організації системи соціального партнерства у сфері професійної освіти;
- визначити критерії і соціальні показники для аналізу стану і основних тенденцій розвитку соціального партнерства відповідно до регіональних особливостей;
- розширювати соціальне партнерство у сфері професійної освіти з урахуванням стратегічних напрямів і національних пріоритетів розвитку людських ресурсів, змісту навчальних програм, професійної кваліфікації, атестації педагогічних і керівних кадрів, їх працевлаштування, стандартизації, акредитації освітніх установ та їх фінансування.

Висновки. Посилення дослідницького інтересу до проблеми соціального партнерства в управлінні професійно-технічною освітою свідчить про потребу переосмислення вітчизняного досвіду, узагальнення проблемних аспектів, ідей та наукових поглядів на генезу та перспективність соціально-партнерського підходу в управлінні закладами ПТО. Здійснений аналіз засвідчив перевагу системного та функціонального підходів у дослідженні соціального партнерства як чинника управління розвитком професійно-технічної освіти. Перспективними у розробленні концептуальних основ соціального партнерства в управлінні професійно-технічною освітою можуть стати кооперативний, прогностичний, рівневий та комплексний підходи.

Література:

1. Взаємодія суб'єктів управління професійно-технічною освітою: теорія і практика: Монографія. – К. : Педагогічна думка, 2012. – 303 с.
2. Григор'єва В.А. Управління професійно-технічним училищем як відкритою системою // http://www.ipto.kiev.ua/files/Збірники_наукових_праць/На_допомогу_керівникові/Випуск_1/5.pdf. – Назва з екрану. – Мова укр.
3. Закон України «Про соціальний діалог в Україні». Електронний ресурс. – Режим доступу: <http://zakon1.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main.cgi?nreg=2862-17> – Назва з екрану. – Мова укр.
4. Концепція Державної цільової програми розвитку професійно-технічної освіти на 2011-2015 роки [Електронний ресурс]. – Режим доступу до документа: <http://osvita.ua/legislation/proftech/8836>. – Загол. з екрану. – Мова укр.
5. Лікарчук І.Л. Професійно-технічна освіта України: історичний шлях і перспективи [Текст] / І. Л. Лікарчук. – К. : Педагогіка, 1999. – 287 с.
6. Неліпа Д.В. Особливості інституціоналізації соціального партнерства (політологічний аналіз): Автореф. дис... канд. політ. наук: 23.00.02 / Д. В. Неліпа; Київ. нац. ун-т імені Тараса Шевченка. – К., 2005. – 17 с.
7. Ничкало Н. Г. Неперервній професійній освіті – педагогічні кадри нової генерації [Електронний ресурс] / Н.Г.Ничкало. – Режим доступу: <http://www.uipa.kharkov.ua/sbornik/sbornik10.html>. – Загол. з екрану. – Мова укр.

8. Пермяков Е. В. Развитие социального партнерства как фактор модернизации системы начального профессионального образования: дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.08. – Ростов-на-Дону, 2004. – 206 с.

9. Радкевич В. Принципи модернізації професійно-технічної освіти [Електронний ресурс] / В. Радкевич. – Режим доступу: <http://www.ipito.kiev.ua/modernizaciya/2011_1_1.pdf>. – Загол. з екрану. – Мова укр.

10.Сергеева Л. М. Управління розвитком професійно-технічного навчального закладу: теорія і методика [Текст] : монографія / Л. М. Сергеева ; Нац. акад. пед. наук України, Держ. вищ. навч. закл. «Ун-т менеджменту освіти». – К. ; Херсон : Айлант, 2013. – 451 с.

11.Социология: Энциклопедия /Сост. А. А. Грицанов, В. Л. Абушенко, Г. М. Евелькин, Г. Н. Соколова, О. В. Терещенко. – Мн. : Книжный дом, 2003. – 1312 с.

12.Спивак В. Факторно-целевой поход к управлению профессиональным образованием. – СПб. : Изд-во СПбУЭФ, 1992. – 123 с.

13.Тюкалова Н. В. Социальное партнерство в образовательной практике как фактор повышения качества начального профессионального образования: автореферат дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Удмурт. гос. ун-т. – Ижевск, 2010. – 21 с.

14.Щербак Л. В. Створення системи соціального партнерства у сфері професійно-технічної освіти (методичні рекомендації). / Щербак Л. В. – К. Геопринт, 2008. – 45 с.

Розглянуто основні змістові положення у дослідженні розвитку соціального партнерства в управлінні професійно-технічною освітою (ПТО), узагальнено проблемні аспекти, ідеї та наукові погляди на генезу та перспективність соціально-партнерського підходу в управлінні закладами ПТО. Наголошено на важливості функціонального та системного аналізу соціального партнерства в модернізації системи професійно-технічної освіти та забезпеченні ефективних соціальних взаємодій для реалізації управлінських цілей.

Ключові слова: соціальне партнерство, управління, професійно-технічна освіта.

Кузьминская Л. Отечественный опыт социального партнерства в управлении профессионально-техническим образованием: проблемы и перспективы развития

Рассмотрены основные содержательные положения в исследовании развития социального партнерства в управлении профессионально-техническим образованием (ПТО), обобщены проблемные аспекты, идеи и научные взгляды на генезис и перспективность социально-партнерского подхода в управлении учреждениями ПТО.

Подчеркнута важность функционального и системного анализа социального партнерства в модернизации системы профессионально-технического образования и обеспечении эффективных социальных взаимодействий для реализации управленческих целей.

Ключевые слова: социальное партнерство, управление, профессионально-техническое образование.

Kuzminska L. Domestic experience in management social partnership vocational education: problems and prospects

The main provisions of the contents in the study of social partnership in the management of vocational education and training (VET), generally problematic aspects, ideas and scientific views on the origins and prospects of social partnership approach in the management of VET institutions. Emphasized the importance of functional and system analysis of social partnership in the modernization of vocational education and ensuring effective implementation of social interaction for management purposes.

Keywords: social partnership, management, vocational education

Рецензент: доктор педагогічних наук, доцент Л. Л. Сушенцева

Розділ 3

КАДРОВЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ І НАВЧАННЯ

УДК 371.134:355.231

Артюшин Г.М.

ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНОГО СКЛАДУ СПЕЦІАЛЬНИХ КАФЕДР ЯК ВАГОМИЙ ЧИННИК УДОСКОНАЛЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ СПІВРОБІТНИКІВ СЛУЖБИ БЕЗПЕКИ УКРАЇНИ

Постановка проблеми. Науково-технічний прогрес зумовлює подальше зростання значущості загальної освіченості будь-якої нації, ролі вищої освіти в суспільстві. Найбільш видатні досягнення в економічному розвитку сучасних країн тісно пов'язані з успіхами у сфері вищої освіти. Зміни соціальних, економічних умов життя України не обминули й систему вищої військової спеціальної освіти, що вимагає нових підходів у вивченні й осмисленні педагогічного процесу у вищому військовому спеціальному навчальному закладі.

Підготовка висококваліфікованих спеціалістів для Служби безпеки України (СБ) є постійним і незмінно важливим завданням зміцнення і удосконалення нашої незалежної держави. Для його вирішення необхідно подолати ті суперечності, які виникають в процесі професійної підготовки, зокрема:

- протиріччя між динамічністю сучасного суспільства, що постійно змінює вимоги до професійної діяльності, та реальним станом професійної підготовки на різних її етапах; у сфері спеціальної військової освіти зміни в оперативній обстановці зумовлюють постійне оновлення державних цілей, завдань до сфери державної безпеки, що може вступати в суперечність з реальним станом професійної підготовки співробітників СБ України;
- протиріччя між загальними тенденціями розвитку вищої професійної освіти в Україні і особливостями конкретної сфери професійного спрямування (зокрема, тенденції гуманізації, демократизації освіти у військовій освіті не завжди можуть реалізовуватись повністю у зв'язку із її специфічними властивостями);
- між необхідністю побудови цілісної, несуперечливої системи професійного навчання та реальною практикою реалізації освітньої діяльності, що часто підкоряється випадковим, другорядним факторам;
- між необхідністю чіткого законодавчого регулювання освітньої діяльності і реальним станом освітнього законодавства, що не враховує специфіки професійного навчання, визначає лише загальні орієнтири професійної підготовки, залишаючи поза увагою конкретні механізми регуляції освітньої діяльності;
- між численними науковими напрацюваннями у сфері загальної професійної освіти та обмеженістю наукових здобутків у сфері спеціального військового навчання;
- між запитами слухачів у розвитку практичних вмінь, ознайомленням із конкретним досвідом практичної діяльності та переважно теоретичною підготовленістю викладацького складу;
- між необхідністю урахування специфіки певних напрямів професійної діяльності, рівнів підготовки та прагненням викладачів уніфікувати поданий навчальний матеріал для різних категорій, що проявляється у наданні одного і того ж матеріалу за змістом і за формою для різних категорій слухачів.
- між сучасними вимогами до викладачів та їх реальною педагогічною майстерністю.

Остання суперечність є, на наш погляд, дуже суттєвим чинником якісної професійної підготовки співробітників сфери державної безпеки. Нагальна необхідність перебудови процесу навчання у вищій військовій спеціальній школі на різних рівнях його організації (цілемотиваційному, змістовому, організаційному, методичному, технологічному) потребує не стільки удосконалення навчальних планів і програм, скільки оновлення професійної і педагогічної майстерності науково-педагогічного складу ВВНЗ, зміни стилю роботи самих викладачів, перебудови системи міжособистісних відносин у навчальному процесі.

У зв'язку з необхідністю запровадження у вітчизняну практику прогресивної світової концепції безперервної освіти протягом усього життя одним із важливих освітніх рівнів на сьогодні стає під-

вищення кваліфікації фахівців. Нормативно цей рівень освіти визначається Законами України «Про освіту», «Про вищу освіту» та іншими законодавчими актами. Потреба в ПК визначається швидкими змінами в інформаційно-комунікаційних технологіях, нестабільним станом сучасного суспільства, розширенням та поглибленням професійних кваліфікацій тощо. Внаслідок цього сучасний фахівець має періодично оновлювати свої професійні знання і вміння, враховуючи актуальні і потенційні тенденції у сфері своєї діяльності, а в разі потреби, поширювати чи змінювати власну кваліфікацію. Зазначене є актуальним й для науково-педагогічного складу Національної академії Служби безпеки України. Інтенсивний науково-технічний прогрес, динамічна політична та економічна ситуація в країні вимагають від оперативного співробітника постійної готовності до вирішення нових стратегічних і тактичних завдань із забезпечення державної безпеки. Відповідно викладацький склад має бути спроможним забезпечити таку готовність, передусім, через постійне оновлення своє професійно-педагогічної компетентності.

Отже, дана стаття присвячена проблемі підвищення кваліфікації науково-педагогічного складу Національної академії СБ України.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. На сьогодні післядипломній освіті педагогів присвячується значна увага науковців. Здійснюється аналіз становлення та розвитку педагогічної освіти, у тому числі післядипломної освіти педагогічних кадрів (О. В. Глузман, С. В. Крисюк, В. К. Майборода), розкриваються теоретико-методологічні засади функціонування системи післядипломної освіти педагогів в Україні (Н. Г. Протасова, А. І. Кузьмінський), обґрунтовуються зміст і технології підвищення кваліфікації керівного складу освіти (Л. І. Даниленко, В. В. Олійник, Т. М. Сорочан). Проблемам професійного становлення викладача, аналізу та підвищення його педагогічної майстерності присвячено роботи Н. В. Гузій [3], І. А. Зязюна [5, 8, 9] та ін.

У сфері спеціальної військової освіти питанням підвищення кваліфікації науково-педагогічного складу приділяється набагато менше уваги. У статті М. М. Василяни надається обґрунтування теоретико-методологічних основ професійної підготовки викладачів у спеціальній сфері [2]. В. М. Манько та Г. Ю. Зінченко розглядають професіоналізм діяльності викладача як фактор підвищення якості підготовки фахівців для СБ України [6].

Отже, незважаючи на значну увагу науковців до зазначеної проблеми, досі слабо дослідженим залишається питання підвищення педагогічної кваліфікації науково-педагогічного складу сфери спеціальної військової освіти, не враховуються особливості такої підготовки, залишаються недостатньо обґрунтованими її педагогічні основи, що включали б ключові ідеї, принципи та змістовно-організаційні засоби з забезпечення професійного удосконалення викладачів ВВНЗ.

Метою даної статті є визначення та розгляд особливостей і загальних вимог підвищення кваліфікації науково-педагогічного складу ВВНЗ, форми реалізації такої підготовки у Національній академії СБ України.

Виклад основного матеріалу.

Передусім, слід визначитись з сучасними вимогами до професійної діяльності викладача, а також співставити їх з можливостями і особливостями сфери спеціальної військової освіти.

На сьогодні більшість науковців, що досліджують питання професійної педагогічної діяльності, зазначають, що роль сучасного педагога не має обмежуватись лише трансляванням знань, на нього має бути покладена висока місія створення особистості та утвердження людини в людині. Викладача вищої школи мають характеризувати висока компетентність у своїй галузі знань, відповідальність та активність, гуманістична спрямованість, інтелігентність, духовна культура, бажання й уміння працювати разом з іншими, професіоналізм, інноваційний стиль науково-педагогічного мислення, готовність до прийняття творчих рішень, потреба в постійній самоосвіті, фізичне й психічне здоров'я, професійна працездатність.

Дослідниками визначаються основні вимоги до професійної підготовки педагогів. І. В. Біжан виділяє основні компоненти готовності до педагогічної діяльності: професійна самосвідомість, ставлення до діяльності, мотиви, знання про предмет та способи діяльності, навички й уміння практичного втілення цих способів, а також професійно значущі якості особистості [1]. Н. В. Гузій в якості складових професіоналізму педагогічної діяльності виділяє: мотиваційно-орієнтаційний, змістовно-ставленнєвий, технологіко-виконавчий, результативно-коригувальний блоки, що відповідно характеризують культуру цілепокладання вчителя, культуру суб'єктивно-об'єктивних педагогічних відносин, культуру здійснення і культуру оцінювання педагогічної діяльності. Відомими є навчальні праці вітчизняних науковців, присвячені питанням педагогічної майстерності [8, 9]. Педагогічна майстерність у них розглядається як комплекс властивостей особистості, що забезпечує високий рівень самоорганізації професійної педагогічної діяльності. До її

складових відносяться [8, 10-16]: гуманістична спрямованість (інтереси, цінності, ідеали); професійне знання (знання предмета й методики його викладання, педагогіки та психології); педагогічні здібності (комунікативність, перцептивні здібності, динамізм, емоційна стійкість, оптимістичне прогнозування, креативність); педагогічна техніка (уміння керувати собою, уміння взаємодіяти).

Отже, ключовими характеристиками сучасного педагога вважається комплекс різноманітних властивостей, що включає не тільки професійно-педагогічну компетентність, а й розвиток професійно значущих особистісних властивостей педагога.

Стосовно сфери спеціальної військової освіти існують певні особливості щодо професійної кваліфікації науково-педагогічного складу, зумовлені як їх професійної підготовленістю, так і специфічною предметною сферою підготовки.

Передусім, вагомою проблемою виступає відсутність у більшості викладачів ВВНЗ спеціальної педагогічної освіти, оскільки більшість з них є фахівцями-практиками з багаторічним стажем практичної роботи. Вважається, що кожен, хто накопичив певний багаж знань і досяг певних результатів у тій, чи іншій сфері діяльності (юридичній, мовній, оперативно-розшуковій, військовій, слідчій), може викладати у вищому військовому спеціальному навчальному закладі СБ України. Така позиція помилкова. Характер і складність проблем вищої школи та її реформування потребують високого рівня культури викладача, глибокого розуміння ним сутності і специфіки педагогічного процесу у вищому військовому спеціальному навчальному закладі СБ України та прагнення до повної реалізації поставлених завдань.

Навчання у вищих військових спеціальних навчальних закладах СБ України відбувається на дуже високому рівні складності, однак при цьому мають бути також створені умови для формування атмосфери довірливості та варіативності навчального процесу з урахуванням індивідуальних особливостей і схильностей до оволодіння професією. У зв'язку з цим змінюється й функція викладача вищих військових спеціальних навчальних закладів СБ України. Його діяльність набуває управлінської спрямованості щодо забезпечення саморозвитку тих, що навчаються, створення для цього сприятливих умов, формування й динамічного розвитку потреб і здібностей суб'єктів навчального процесу [5, с. 11]. Важливою складовою майстерності військового педагога є його професійна спрямованість, яка передбачає інтерес до професії викладача, педагогічне покликання, професійно-педагогічні наміри та схильності [10, 36].

Основними особливостями професійної педагогічної діяльності викладача вищих військових спеціальних навчальних закладів СБ України можна вважати:

- всебічність підготовки фахівців для СБ України, спрямованість їх на успішне виконання службових завдань, формування необхідних моральних якостей та психологічної готовності до службової діяльності;
- діяльність у специфічних умовах середовища та відповідній системі взаємовідносин;
- висока відповідальність за якість навчально-виховного процесу та ефективність проведення наукових досліджень;
- особистісно-зорієнтований характер педагогічної діяльності, необхідність урахування індивідуальних особливостей, потреб і здібностей тих, хто навчається;
- застосування широкого спектра засобів педагогічного впливу;
- необхідність постійної оцінки якості педагогічної діяльності та її корегування відповідно до обставин і завдань, які мають динамічний характер.

Усе це висуває підвищені вимоги до педагогічної діяльності викладача, яка, значно меншою мірою, ніж змістова підготовка, є предметом цілеспрямованого формування та уваги на всіх рівнях керівництва вищих військових спеціальних навчальних закладів СБ України та Служби безпеки України. Підготовка та підвищення кваліфікації викладача як фахівця в галузі навчання й виховання, здатного керувати педагогічним процесом, творчо й результативно вести пошук у сфері спеціальної освіти має набути постійного і систематичного характеру.

У Національній академії СБ України (далі – Академія) особлива увага приділяється організації підвищення педагогічної кваліфікації (педагогічної майстерності) науково-педагогічного складу навчально-наукових інститутів, центрів та кафедр як основному фактору удосконалення якості навчання і формування позитивного іміджу Академії серед вищих навчальних закладів [7].

У період 2007 до 2014 років на потоках підвищення кваліфікації (педагогічної майстерності) науково-педагогічного складу Академії удосконалили свою педагогічну майстерність 132 викладачі (на сьогодні цей потік налічує 10 осіб) Навчання на потоці підвищення кваліфікації керівного складу Національної академії СБ України проводилося лише у 2008 р. (16 осіб), 2009 р. (19 осіб), 2012 р. (12 осіб) та 2014 р. (10 осіб). (Усього 57 осіб).

Відповідно до пункту 7. 3. «Положення про систему професійної підготовки кадрів Служби безпеки України», затвердженого наказом Голови Служби безпеки України від 19.04.2012 р. (зі змінами), в Академії успішно функціонують потоки підвищення кваліфікації (педагогічної майстерності) науково-педагогічного складу без відриву від виконання службових обов'язків.

Навчання організовано для таких потоків:

1. Потік викладачів-початківців зі стажем науково-педагогічної роботи до п'яти років, які обіймають посади до «старшого викладача» включно.
2. Потік викладачів із загальним науково-педагогічним стажем до 10 років, які обіймають посади від «доцента» до завідувача кафедри включно.
3. Потік керівного складу (заступники й завідувачі кафедр, начальники та заступники секторів).

Заняття проводяться у другій половині робочого дня, у визначені розкладом дні та тижні місяця.

Слід зазначити, що в останні роки в Академії діяльність із формування та розвитку педагогічної компетенції викладачів набула системного характеру, тобто робота ведеться цілеспрямовано як за рахунок залучення найбільш висококваліфікованих викладачів навчального закладу, так і за рахунок залучення фахівців провідних наукових установ та вищих навчальних закладів України. Нові можливості для розвитку цієї діяльності відкрилися завдяки Договору про співробітництво та взаємодію Національної академії СБ України з Національною академією педагогічних наук України.

З метою професійного розвитку науково-педагогічного складу, удосконалення фахових знань і вмінь викладачів Академії та на виконання пункту 6 рішення Вченої ради Національної академії СБ України від 31 травня 2012 року «Про ефективність науково-методичного супроводження підвищення педагогічної майстерності науково-педагогічного складу Академії», затвердженого наказом ректора Національної академії СБ України від 25.07.2012 № 112, на базі Академії створено Центр педагогічної майстерності викладача як науково-методичний і навчально-педагогічний підрозділ Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих Національної академії педагогічних наук України. Також розроблено «Положення про Центр педагогічної майстерності викладача Національної академії Служби безпеки України».

У даному Центрі було організовано підготовку 20 викладачів-тренерів із числа науково-педагогічного складу Академії. Навчання проводилось видатними педагогами-науковцями Національної академії педагогічних наук. Зокрема директором Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих Національної академії педагогічних наук України, дійсним членом НАПН України [А.Зязюном], докторами педагогічних наук, професорами М. М. Солдатенком, О. І. Огієнко та іншими співробітниками Інституту. Заняття проходили в інтерактивному режимі, ґрунтувались на використанні сучасних інноваційних технологій, включали постійний зворотній зв'язок та обмін досвідом.

На даний час підготовлені викладачі-тренери передають свій досвід науково-педагогічному складу Національної академії Служби безпеки України.

Вважаємо, що такі форми підвищення кваліфікації є досить ефективними в плані підвищення кваліфікації науково-педагогічного складу Національної академії СБ України. Викладачі відмічають значні зміни в їх педагогічній компетентності, зміну ставлення до педагогічної діяльності, виказують зацікавленість до подальшого оволодіння сучасними формами і методами викладацької діяльності, розвитку педагогічної майстерності. Вважаємо, що така робота має продовжуватись і поширюватись у різних ВВНЗ.

Висновки та перспективи подальших досліджень.

Удосконалення сучасної військової освіти потребує, передусім, постійного оновлення компетентності науково-педагогічного складу. Ефективність педагогічної праці неможлива без широкого сучасного мислення, розвиненого почуття відповідальності, постійної зосередженості, неперервних пошуків в інформаційному просторі, без дієвих шляхів, форм, методів і засобів навчання та виховання. Це творча, емоційно насичена праця, яка потребує глибоких особистісних переконань, цілеспрямованості, значних вольових зусиль, любові до своєї професії та людей, високоморальної гуманістичної спрямованості, всебічної загальної, психолого-педагогічної та військово-професійної культури. Формування й становлення науково-педагогічного складу нової формації, які відповідають розглянутим вище вимогам, сприятиме підвищенню якості підготовки офіцерських кадрів для Служби безпеки України.

Література:

1. Біжан І. В. Проблеми та шляхи удосконалення професіоналізації військових фахівців / І. В. Біжан. // Наука і оборона. – 2000. – № 4. – С. 24–28.
2. Васирина М. М. Теоретико-методологічні основи освіти викладача вищого навчального закладу СБ України / М. М. Васирина // Науковий вісник НА СБУ. – К. : Вид-во НА СБУ, 2005. – № 23. – С. 191–199.
3. Гузій Н. В. Педагогічний професіоналізм : історико-методологічні та теоретичні аспекти [Текст] : монографія / Н. В. Гузій. – К. : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2004. – 243 с.
4. Закон України «Про Службу безпеки України» від 25 березня 1992 року // Відомості Верховної Ради України від 07.07.1992. – 1992. – № 27. Ст. 382: <http://www.nau.kiev.ua>.
5. Зязюн І. А. Інтелектуально творчий розвиток особистості в умовах неперервної освіти / І. А. Зязюн // Неперервна професійна освіта / За ред. І. А. Зязюна. – К. : Віпол, 2000. – С 11–57.
6. Манько В. М. Професіоналізм викладачів як фактор підвищення якості підготовки фахівців для СБ України / В. М. Манько, Г. Ю. Зінченко // Науковий вісник НА СБУ. – К. : Вид-во НА СБУ, 2009. – № 28. – С. 113–120.
7. Матеріали засідання вченої ради Національної академії СБ України від 30.07.2013р. – К. : НВВ НА СБ України, 2013. – 99 с.
8. Основы педагогического мастерства: Учеб. пособие / Под ред. И. А. Зязюна. – М.: Просвещение, 1989. – 302 с.
9. Педагогічна майстерність: Підручник / І. А. Зязюн, Л. В. Крамущенко, І. Ф. Кривонос та ін. ; за ред. І. А. Зязюна. – 3-тє вид., допов. і переробл. – К. : СПДЛ Богданова А. М., 2008. – 376 с.
10. Станкин М. И. Профессиональные способности педагога : Акмеология воспитания и обучения : Кн. для учителей шк., преподавателей сред. и высш. учебн. заведений / М. И. Станкин. – М. : Моск. психол.-соц. ин.-т : Флинта, 1998. – 363 с.

Стаття присвячена проблемі підвищення кваліфікації науково-педагогічного складу вищих військових навчальних закладів. Здійснюється аналіз наукових джерел з питань післядипломної педагогічної освіти. Визначаються особливості і вимоги до педагогічної кваліфікації викладачів у сфері державної безпеки, розглядаються конкретні форми підвищення кваліфікації науково-педагогічного складу Національної академії Служби безпеки України.

Ключові слова: педагогічний професіоналізм, готовність до педагогічної діяльності, вища військова спеціальна освіта, професійна педагогічна діяльність викладача вищих військових спеціальних навчальних закладів.

Артюшин Г. М. Повышение квалификации научно-педагогического состава специальных кафедр как значимый фактор совершенствования профессиональной подготовки сотрудников Службы безопасности Украины.

Статья посвящена проблеме повышения квалификации профессорско-преподавательского состава высших военных учебных заведений. Проанализированы научные источники, в которых раскрываются проблемы последипломного педагогического образования. Определяются особенности и требования к педагогической квалификации преподавателей в сфере государственной безопасности, рассматриваются конкретные формы повышения квалификации научно-педагогического состава Национальной академии Службы безопасности Украины.

Ключевые слова: педагогический профессионализм, готовность к педагогической деятельности, высшее военное специальное образование, профессиональная педагогическая деятельность преподавателя высших военных специальных учебных заведений.

Artyushyn G. Further training of scientific and teaching staff special chairs as a significant factor in improving the training of the Security Service of Ukraine.

Article is devoted to the training of the teaching staff of the higher military educational institutions. Reviewed scientific sources for postgraduate education. Determined by the characteristics and requirements for the pedagogical training of teachers in the field of national security, dealing with specific forms of training of scientific and teaching staff of the National Academy of Security Service of Ukraine.

Keywords: Pedagogical professionalism and readiness to teaching, higher military special education, professional pedagogical activity of teachers of the higher military special education.

ВИКОРИСТАННЯ МЕТОДУ ПРОЕКТІВ У ФОРМУВАННІ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МОЛОДШИХ СПЕЦІАЛІСТІВ ТЕХНІЧНОГО ПРОФІЛЮ У КОЛЕДЖАХ

Постановка проблеми. Підготовка висококваліфікованого фахівця здійснюється в освітньому середовищі коледжа, який має свою структуру, характеристики, особливості і безпосередньо та опосередковано впливає на становлення майбутнього фахівця, формування його професійної компетентності.

Основними завданнями коледжів та технікумів в сучасних умовах інформаційного суспільства є формування професійної компетентності, забезпечення фундаментальної, теоретичної та практичної підготовки молодших спеціалістів технічного профілю, які б вільно володіли вибраною професією й готові до постійного професійного росту, соціальної та професійної мобільності.

Тому нині зростає увага до вивчення різних виявів професійної компетентності як передумов на шляху підготовки особистості до життєвої та професійної діяльності, успішного самоствердження й взаємодії з навколишнім світом.

Парадигма гуманізації освіти орієнтована на опанування молодшими спеціалістами умінь і навичок саморозвитку особистості, що досягається шляхом упровадження інноваційних технологій та методів організації процесу навчання.

Аналіз попередніх досліджень. Особливості використання методу проектів досліджувалися в роботах Р. Гуревича, Е. Полат, С. Сисоевої, В. Гузєєва та ін.

Впровадження методу проектів має свою історію у радянській педагогіці, яка пов'язана з прізвищами таких педагогів-дослідників, як К. Янжул (1919 р.), С. Шацький (1923 р.), С. Ривес (1928 р.), В. Петрова (1929 р.), Є. Ігнат'єв, Л. Статкін, І. Соловйов (1930 р.). Дидактичні основи його впровадження розробили та обґрунтували американські педагоги Дж. Дьюї та його послідовники В.Х. Кілпатрік, Е. Коллінгс, Е. Паркхерст.

Значна увага професійній підготовці кваліфікованих фахівців приділяється в працях українських та зарубіжних науковців: С. Батишева, Б. Гершунського, С. Гончаренка, І. Зязюна, М. Кадемїї, Н. Ничкало, В. Сидоренка, С. Сисоевої. Сучасними підходами до проблеми компетентності опікуються А. Василюк, О.Овчарук. Питання професійної підготовки на основі компетентнісного підходу розглянуто в працях В. Анищенко, А. Михайличенко та ін.

Мета статті – показати важливість використання методу проектів у процесі формування професійної компетентності молодших спеціалістів технічного профілю в процесі вивчення приrodничо-математичних дисциплін.

Виклад основного матеріалу. Формування професійної компетентності пов'язано з впровадженням компетентнісного підходу при підготовці майбутніх фахівців технічного профілю, що дозволяє не лише застосовувати вихідні знання та вміння, але й формує здатність до практичної діяльності в конкретних професійних ситуаціях та легко орієнтуватися в професійному середовищі.

Вважаємо, що для нашого дослідження доцільно розглянути сутність понять «компетенція» і «компетентність». Так, диференціація цих понять, на думку російських учених Е. Зеєра, А. Хуторського, приводить до висновку, що компетенція – це набір можливостей, здібностей, знань, умінь і навичок у певній галузі, а компетентність – рівень володіння цим потенціалом, характеристика самого суб'єкта, що показує рівень володіння компетенціями [4, с 10]. Проте слід зауважити, що професійна компетентність молодшого спеціаліста визначається не лише базовими знаннями та вміннями, а й ціннісними орієнтаціями, мотивами його діяльності, здатністю займатися самоосвітою та розвитком свого творчого потенціалу.

Як зазначають вчені-педагоги і психологи, сутність технічної професії полягає в її творчому характері, зв'язку з експериментами, винахідництвом, конструюванням, проектуванням, розробкою нової техніки і технологій. У зв'язку з цим, з точки зору О. Домінського, навчання фахівців технічних спеціальностей повинно стати підготовкою до творчості як діяльності, що породжує якісно нове, оригінальне, суспільно і особистісно значиме [5, с. 7].

Відомо, що підвищення ефективності процесу навчання залежить від багатьох складових, зокрема методів навчання, що розвивають пізнавальну активність студентів, та засобів навчання, які дають можливість використовувати ці методи у повному обсязі. Водночас необхідно зазначити, що нині у педагогічній науці і практиці ще не склалося однозначної думки щодо методів фор-

мування професійної компетентності майбутніх фахівців. Однак на сучасному етапі розвитку професійної педагогіки серед науковців і практиків все більш з'являється прибічників думки, що одним із ключових методів формування професійної компетентності молодших спеціалістів технічного профілю у процесі вивчення природничо-математичних дисциплін є метод проекту.

Ретроспективний аналіз наукових джерел з педагогіки дав змогу виявити, що поширювати й реалізовувати метод проектів вперше став американський педагог і філософ Джон Дьюї у своїй концепції змісту освіти. В основі навчального процесу, на думку Дьюї, має бути трудова діяльність, виконуючи яку дитина звикає до подолання перешкод, розвиває свою здатність до творчості, терпіння, наполегливості, енергійності, допитливості [2, с. 6].

На основі вивчення педагогічних праць нами встановлено, що під методом проектів розуміють систему навчання, гнучку модель організації навчального процесу, орієнтовану на творчу самореалізацію особистості, розвиток її можливостей у процесі створення нового продукту під контролем учителя [3, с. 31]. Метод проектів переважно розглядається науковцями як педагогічна технологія, «що відображає реалізацію особистісно орієнтованого підходу в освіті і сприяє формуванню вміння адаптуватися до швидкозмінних умов життя людини постіндустріального суспільства» [1, с. 42].

Даний метод вважається одним із інноваційних методів навчання, оскільки створює для молодших спеціалістів умови, за яких вони прагнуть самостійно здобувати та розвивати свої знання, підвищувати мотивацію до навчання, розвивати інтелектуальні та творчі здібності, орієнтуватися в інформаційному просторі. Досягти цієї мети, на наш погляд, можливе за рахунок застосування особистісно орієнтованого підходу в навчанні.

Вивчення педагогічного досвіду підготовки фахівців у вищих навчальних закладах свідчить про те, що метод проекту широко використовується у технікумах і коледжах, оскільки дозволяє органічно інтегрувати знання з різних дисциплін у процесі вирішення однієї проблеми, надає можливості застосовувати здобуті знання на практиці, генерувати нові ідеї.

Мета проектного навчання полягає в тому, щоб створити умови, за яких майбутні фахівці самостійно добувають нові знання з різних джерел, виробляють навички користування добутих знань з природничо-математичних дисциплін для розв'язання пізнавальних та практичних завдань з спеціально-технічних дисциплін, формують комунікативні та дослідницькі вміння, розвивають творчі здібності та системне мислення.

Саме в освітньому середовищі технікумів і коледжів у спеціаліста мають формуватися не лише певні знання і професійні вміння, а й комплекс компетентностей, що передбачають як фундаментальні знання, так і вміння аналізувати й розв'язувати проблеми в нових умовах. Принагідно зазначити, що важливо підпорядковувати зміст навчання розв'язанню практичних проблем, які відповідають віковим особливостям та інтересам майбутніх фахівців.

Слід підкреслити, що в процесі засвоєння знань, набуття вмінь і навичок з природничо-математичних дисциплін молодший спеціаліст повинен засвоїти їх на певному рівні, щоб у майбутній професійній діяльності мати можливості для самостійного їх вдосконалення.

У процесі вивчення наукової літератури нами з'ясовано, що метод проектів складається з кількох основних етапів:

- підготовчий, пов'язаний з формулюванням проблеми та теми проектної діяльності, обґрунтуванням її соціальної та професійної значущості, а також висунення гіпотез її вирішення;
- дослідницький – планування змісту проектної діяльності, обговорення методів дослідження;
- реалізація проекту – отримання кінцевого результату дослідження, підбиття підсумків та аналіз даних;
- захист проекту – створення презентації, обговорення проекту та процесу його виконання.

Треба зазначити, що формування професійної компетентності відбувається на всіх етапах проектної діяльності. Важливою умовою ефективності методу проектів як особистісно-орієнтованої технології, на думку вчених, є диференційована організація навчальної діяльності молодших спеціалістів, яка враховує їхні вікові особливості, рівень розумового розвитку, типу мислення, творчих здібностей щодо виконання проектної діяльності.

Досвід роботи показує, що використання методу проектів у процесі формування професійної компетентності молодших спеціалістів технічного профілю сприяє:

- формуванню вміння самостійно працювати та приймати рішення в складних професійних ситуаціях;

- інтегрувати знання із природничо-математичних дисциплін зі спеціально-технічними;
- формуванню базових знань, умінь та навичок з природничо-математичних дисциплін та подальшому їх удосконаленню і розвитку;
- стійкій навчально-пізнавальній мотивації і потребі в здобуванні природничо-математичних знань, які необхідні для реалізації проекту;
- розвитку комунікативних та творчих здібностей, що дозволяє реалізувати та генерувати власні ідеї, щодо розв'язання проектного завдання;
- ефективного використання ІКТ у процесі проектної діяльності;
- формуванню навичок критичного та творчого мислення;
- формуванню навичок самостійної роботи.

Нині метод проектів став особливо поширеним в технікумах та коледжах, зокрема у Вінницькому технічному коледжі.

Результати аналізу навчальних програм з природничо-математичних дисциплін («Фізика», «Математика», «Хімія», «Біологія») для студентів I курсу свідчать, що на вивчення цих дисциплін відведено обмежену кількість практичних занять, що суттєво впливає на формування професійної компетентності майбутнього фахівця. Водночас треба зауважити, що здобуті знання слугують базою для формування професійної компетентності. З огляду на це, в коледжі використовуються різні методи професійної підготовки. Так, традиційним став конкурс-захист науково-дослідницьких робіт Малої академії наук із природничо-математичних дисциплін, який передбачає проходження всіх етапів проектної діяльності.

Очевидно, дослідницькі проекти потребують добре обміркованої структури, визначеної мети, актуальності теми дослідження, висунення гіпотез та шляхів розв'язання проблеми. Водночас такі проекти потребують інтеграції знань. Наприклад, на молодших курсах навчання в коледжі чітко виражена тенденція до інтеграції у викладанні природничо-математичних дисциплін. Так, на заняттях з «Хімії» студенти виконують такі проекти: «Хімія і техніка», «Використання Силіцію в сучасній радіотехніці», «Використання металів», «Напівпровідники у сучасній радіотехніці», що дає змогу поєднати теоретичні знання з практичними вміннями в майбутній професійній діяльності.

Зміст кожного проекту відповідає рівню розвитку молодшого спеціаліста, його інформованості з даної проблеми. Результати виконання проектів мають бути значущими для майбутньої професійної діяльності: якщо це теоретична проблема, то має бути конкретне її рішення, якщо практично-конкретний результат, то готовий до впровадження.

При формуванні професійної компетентності молодших спеціалістів технічного профілю необхідно, щоб кожний майбутній фахівець мав можливість одержувати природничо-математичні знання та використовувати їх для розв'язання практичних завдань у професійній діяльності. Адже професійна компетентність це сукупність теоретичних знань, умінь і практичних навичок, які студенти набувають впродовж навчання.

Використання методу проектів у процесі вивчення природничо-математичних дисциплін, дозволяє значною мірою оптимізувати темп навчання, формувати навички самостійності та відповідальності за виконання проектного завдання, стимулювати пошукову діяльність і пізнавальний інтерес, підвищувати ефективність процесу навчання та виховання молодших спеціалістів технічного профілю.

На старших курсах навчання молодші спеціалісти виконують проекти у вигляді дипломних та курсових робіт. Процес проектування складається з таких етапів: визначення теми, мети та завдань проекту; вироблення стратегії проектування, визначення розділів проекту; аналіз результатів виконання проекту та висновків; захист проекту у вигляді презентації та виробленого власноруч технічного приладу або пристрою, обговорення процесу його виконання. Теми проектів професійно спрямовані, мають практичне застосування, сприяють розвитку пізнавальних інтересів, самостійності в реалізації власних можливостей.

Виконуючи проекти зі спеціально-технічних дисциплін, студенти набувають професійних компетенцій та формують певні особистісні якості, тобто професійну компетентність.

Слід також зазначити, що для якісного здійснення навчальної діяльності майбутнім фахівцям технічного профілю необхідно враховувати навички роботи їх з сучасними системами виробництва та вміння реалізовувати свій потенціал в умовах інформаційного суспільства, швидко оволодівати новітніми технологіями. Тому в процесі навчання у коледжах необхідно формувати в майбутніх фахівців прагнення до постійного саморозвитку, самовдосконалення, вміння здійснювати неперервне оволодіння новими знаннями та застосовувати їх у професійній діяльності.

Професійно компетентним, на нашу думку, є фахівець, який вміє грамотно формулювати та розв'язувати технічні завдання, розробляти та проектувати найпростіші електронні пристрої, вміє мобілізувати в професійній діяльності отримані знання і досвід. Саме метод проектів і формує професійну компетентність молодшого спеціаліста технічного профілю.

Метод проектів припускає розв'язування деякої проблеми, яка передбачає, з одного боку, використання різноманітних методів, засобів навчання, а з іншого – інтегрування знань, умінь з різних галузей науки, техніки, технології, творчих галузей. Результати виконаних проектів мають бути, що називається, «відчутними», тобто, якщо це теоретична проблема, то – конкретне її розв'язання; якщо практична – конкретний результат, готовий до впровадження [6, с. 121].

Висновок. Формування професійної компетентності відбувається поетапно, починаючи з першого курсу і впродовж навчання, що дозволяє поєднати професійну підготовку з формуванням особистісних якостей майбутніх молодших спеціалістів технічного профілю.

Використання методу проектів у підготовці молодших спеціалістів технічного профілю орієнтований на професійно-особистісний розвиток майбутніх фахівців, зростання інтересу до вивчення фахових дисциплін, формування професійної компетентності фахівця. Метод проекту дозволяє підвищити якість підготовки фахівців технічного профілю з новим типом мислення, що відповідає вимогам інформаційного суспільства, бути професійно компетентним в обраній професії.

Література:

1. Волканова В. Інноваційні технології навчання від А до Я / упор. В. Волканова. – К.: шк. Світ, 2011. – 96 с. – (Бібліотека «Шкільний світ»).
2. Онопрієнко О. Метод проектів у початковій школі / Упоряд.: О. Онопрієнко, О. Кондрачук. – К.: Шк. Світ, 2007. – 128 с. – (Б-ка «Шкільний світ»).
3. Пата О. Проект як реалізація особистісної орієнтації / О. Пата // Відкритий урок: розробки, технології, досвід. – 2011. – № 7-8. – С. 31-35.
4. Сорочан Т. Характеристика професіоналізму управлінської діяльності керівників шкіл / Т. Сорочан // Шлях освіти. – 2005. – №3. – С. 9-12.
5. Домінський О.М. Технічні коледжі в освітній системі України / О.М. Домінський. Сучасні педагогічні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців у ВНЗ І-ІІ р. а.: досвід, проблеми, перспективи // Зб. наук. праць. – / Випуск № 1. – Вінниця: ФОП Рогальська І.О. 2014. – 448 с.
6. Організація навчальної діяльності у комп'ютерному орієнтованому навчальному середовищі: посібник / авт.: Жук Ю.О., Соколюк О.М., Дементієвська Н. П., Пінчук О. П. За редакцією: Жука Ю. О., – К.: Педагогічна думка, 2012. – 128с.

В статті показано важливість використання методу проектів у формування професійної компетентності молодших спеціалістів технічного профілю в процесі вивчення природничо-математичних дисциплін.

Використання методу проектів у процесі формування професійної компетентності молодших спеціалістів технічного профілю сприяє формуванню вміння самостійно працювати та приймати рішення в складних професійних ситуаціях, інтегрувати знання із природничо-математичних дисциплін з спеціально-технічними, розвивати комунікативні та творчі здібності, що дозволяють реалізувати та генерувати власні ідеї щодо розв'язання проектного завдання.

Ключові слова: компетенція, професійна компетентність, метод проектів, проектне навчання.

Витюк О.И. Использование метода проектов в формировании профессиональной компетентности младших специалистов технического профиля в колледжах.

В статье показана важность использования метода проектов в формировании профессиональной компетентности младших специалистов технического профиля в процессе изучения естественно-математических дисциплин.

Использование метода проектов в формировании профессиональной компетентности младших специалистов технического профиля способствует развитию умения самостоятельно работать и принимать решение в сложных профессиональных ситуациях, интегрировать знание естественно-математических и специально-технических дисциплин, развивать коммуникативные и творческие способности, которые позволяют реализовать и генерировать собственные идеи относительно решения проектного задания.

Ключевые слова: компетенция, профессиональная компетентность, метод проектов, проектное обучение.

Vituk O.I. Use of method of projects in the process of forming of professional competence of junior specialists of technical profile in colleges.

In the article importance of the use of method of projects is shown in the process of forming of professional competence of junior specialists of technical profile in the process of study of naturally-mathematical disciplines.

The use of method of projects in the process of forming of professional competence of junior specialists of technical profile assists forming of ability independently to work and make decision in difficult professional situations, to integrate knowledge from naturally-mathematical disciplines with specially-technical one, to develop communicative and creative flairs that allow to realize and generate own ideas, in relation to the decision of project task.

Keywords: competence, competence professyonalnaya method projects, of design education.

Рецензент: кандидат педагогических наук Л. А. Марцева

УДК:[373.5.016:331(07)]:004.032.6

Герасименко О. А.

**МУЛЬТИМЕДІЙНІ ІНФОРМАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ ЯК ЗАСІБ РЕАЛІЗАЦІЇ
ПРОЕКТІВ У ТРУДОВОМУ НАВЧАННІ**

Актуальність дослідження. У Національній доктрині розвитку освіти України у ХХІ ст. зазначено, що «Пріоритетом розвитку освіти є впровадження сучасних інформаційно-комунікаційних технологій, що забезпечують дальше удосконалення навчально-виховного процесу, доступність та ефективність освіти, підготовку молодого покоління до життєдіяльності в інформаційному суспільстві» [7]. Даним документом визначені завдання щодо підготовки спеціалістів високої кваліфікації, освіченості і культури, здатних до активної творчої праці, професійного розвитку, мобільності в освоєнні та впровадженні новітніх наукомістких й інформаційних технологій.

У програмі з трудового навчання окреслено, що результатом діяльності учнів при вивченні кожного блока обов'язковою для вивчення складової програми модуля має бути виріб, а будь-якого варіативного модуля – проект. Отже, тематика використання мультимедійних інформаційних технологій у процесі виконання навчальних проектів з професійно-орієнтованих дисциплін не втрачає актуальності як у теперішній час, так і близькому майбутньому.

Аналіз досліджень та публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми. У процесі аналізу науково-педагогічних джерел виявлено, що українськими та закордонними дослідниками окреслено зміст і класифікацію мультимедійних інформаційних технологій в освіті, визначено особливості та умови їх використання. Прикладом щодо проблематики комп'ютеризації та інформатизації педагогічного простору є праці: А. Абдукадірова, Г. Александрова, Г. Асвацатурова, Р. Гуревича, М. Жалдака, М. Кадемїї, Н. Красовської, О. Малишевського, Ю. Мірошниченка, Т. Окунєвої, М. Паламарчук, І. Петрицина, Г. Рубіної, О. Сидоренка, В. Тайнєва, І. Цідило, В. Чумак, Л. Шевченко, О. Шульги, Б. Яскули та ін.

Мета статті – висвітлити та проаналізувати особливості формування професійних знань і вмінь на заняттях з трудового навчання в учнів 7–9 класів під час виконання навчальних проектів з використанням мультимедійних інформаційних технологій.

Виклад основного матеріалу. Головне завдання методики використання мультимедійних інформаційних технологій – формування інформаційного середовища як складової частини педагогічного процесу під час досягнення навчальних цілей. Для ефективної реалізації мультимедійної інформаційної технології необхідно застосовувати відповідний комплекс засобів навчання, головну роль у якому відіграє комп'ютер (електронна обчислювальна машина – ЕОМ).

Перелік сфер застосування комп'ютера у різних галузях професійної діяльності людини суттєво розширився. Тому сучасне суспільство, у тому числі і сфера освіти, вимагають знань і вмінь роботи з комп'ютером та різними його типами: персональний комп'ютер (ПК), ноутбук, нетбук, планшет, кишеньковий персональний комп'ютер (КПК) тощо. Тобто сучасний шкільний

освітній простір вимагає від педагога вмінь ефективно і доцільно застосовувати комп'ютер особливо у якості засобу навчання.

Потреба застосування комп'ютерних технологій веде до ґрунтовного переформатування у різних сферах діяльності людини, включаючи і навчальну. Кожен педагог повинен вміти володіти комп'ютерними технологіями, самостійно розробляти навчально-методичні матеріали з необхідним дидактичним наповненням для того, щоб на належному кваліфікаційному рівні провести урок. Це зумовлює необхідність оволодіння кожним майбутнім учителем інформаційною культурою. Під останньою розуміють сукупність методів, прийомів і навичок по збиранню, зберіганню, обробці та створенню освітньої інформації.

Сучасні педагогічні методи і засоби можуть бути реалізовані в комплексі з інформаційними технологіями, що дають змогу підвищити активність і привернути увагу учнів до навчання, забезпечують результативність навчально-виховного процесу.

Отже, розглянемо суть понять інформаційна технологія та інформаційно-комунікаційні технології. Інформаційна технологія – сукупність методів і технічних засобів збирання, організації, збереження, опрацювання, передавання інформації за допомогою комп'ютерів і комп'ютерних комунікацій; інформаційно-комунікаційні технології – технології на базі персональних комп'ютерів, комп'ютерних мереж і засобів зв'язку, для яких характерна наявність доброзичливого середовища роботи користувача [1].

Однією із суттєвих інформаційних технологій виступає мультимедіа – це сучасна комп'ютерна інформаційна технологія, що дозволяє об'єднувати в одній комп'ютерній програмно-технічній системі текст, звук, відеозображення, графічне зображення та анімацію і мультиплікацію [1].

Сучасні інформаційні технології дозволяють здійснювати повноцінне поєднання комп'ютерної техніки з іншими видами інформаційних технологій: кіно, фото, відео, аудіо, телекомунікації, тексту й графіки. Внаслідок цього до систем мультимедіа відносять спеціальні програмно-апаратні засоби, які розширюють можливості комп'ютера, що дозволяє обробляти не лише алфавітно-цифрову інформацію (приклади програмно-апаратних засобів для редагування текстів: AkelPad, AbiWord, Emacs, jEdit, Kate, Notepad, GNU nano, Lotus, Texter, WordPro, Microsoft Word, OpenOffice, Writer, PolyEdit тощо, а й звук (приклади програмно-апаратних засобів для редагування звуку: Adobe Audition, Sony Sound Forge, WaveLab, Audacity, Acid Music Studio тощо); нерухомі зображення (приклади програмно-апаратних засобів для редагування цифрових зображень); растрові – The Gimp, Paint.NET, Picasa, PhotoFiltre, Photo Editor, Inkscape, Artweaver, Adobe Photoshop тощо; векторні – Adobe Illustrator, Corel Draw, Macromedia Free Hand тощо; гібридні – RasterDesk, AutoCAD, ArchiCAD, Spotlight тощо; відео зображення (приклади програмно-апаратних засобів для редагування цифрового відео – Pinnacle Studio, Adobe Premiere, Edius, Windows Movie Maker тощо), а також двох- і трьохвимірну анімацію (приклади програмно-апаратних засобів для редагування цифрової анімації – Microsoft Power Point, ITinySoft Magic Morph, Macromedia Flash, Express Animator, 3D Studio Max, Adobe Acrobat 3D, gmax тощо). Такі можливості сучасної техніки дозволяють у навчальних цілях моделювати складні природні процеси і явища. Навчальні демонстраційні програми при їхньому перегляді через системи мультимедіа створюють відчуття реальності того, що відбувається. Використання демонстраційних фрагментів у навчальних системах, що супроводжуються звуковими поясненнями з боку комп'ютера, впливає на мотиваційну сферу взаємодії учня з персональним комп'ютером.

Дидактичні можливості та методичні варіанти застосування мультимедійних засобів навчання досить широкі та різноманітні. Вони можуть використовуватися в найрізноманітніших ситуаціях (перед вивченням чи після вивчення навчальної теми, на початку або наприкінці уроку, у поєднанні з іншими засобами навчання) [6].

У різних ситуаціях мультимедійні засоби навчання можуть мати різні дидактичні функціональні призначення: служити опорою (слуховою, зоровою) для подальшого засвоєння учнями знань; ілюстрацією або засобом повторення та узагальнення навчального матеріалу; замінити традиційний посібник-книгу. У будь-якому випадку мультимедійний засіб навчання є основним або додатковим джерелом знань та уявлень [2].

Основним структурним компонентом трудового навчання в сучасних умовах є проектно-технологічний підхід [3]. Успішність та ефективність проектування забезпечується за умови правильної та послідовної, організаційно-спланованої роботи вчителя та учня, в основі якої лежить логічна послідовність дотримання етапів виконання проектів. На думку науковців, виконання проектно-технологічної діяльності має складатися з таких етапів (стадій), які взаємопов'язані між со-

бою і найефективніше розкривають послідовність розроблення та виконання проекту: організаційно-підготовчий, конструкторський, технологічний, заключний [5, с. 21].

Цінність проектування у трудовому навчанні полягає в тому, що саме ця діяльність привчає дітей до самостійної, практичної, планової і систематичної роботи; виховує прагнення до створення нового або існуючого, але вдосконаленого виробу; формує уявлення про перспективи його застосування; розвиває морально-трудова якості, загально-цінні мотиви вибору професії і працелюбність. У процесі проектно-технологічної діяльності в школярів розвиваються загальні і спеціальні здібності, формується технологічна культура [4, с. 16].

Власне на кожному з основних чотирьох етапів пошуково-дослідницьких проектів (організаційно-підготовчий, конструкторський, технологічний, заключний) актуально застосовувати мультимедійні технології навчання при подачі нових знань, вчителі підвищують якість наочності в учбовому процесі, зокрема на заняттях з трудового навчання (презентації, виконання складних графіків, таблиць, складання технічних вимог, проведення аналізів зразків аналогів виробів, розробка та демонстрація технологічної і конструкторської документації, розрахунків собівартості проєктованих виробів, зразків виконання міні-маркетингових досліджень тощо). За допомогою сучасних інформаційних технічних засобів учні можуть ознайомитись з обладнанням цехів на виробництві та з виконанням різних технічних і технологічних операцій. Проглянувши мультимедійні фрагменти з основ організації виробництва промислової, сільськогосподарської, художньої, кулінарної та іншої продукції, учні можуть з'ясувати поняття «технологічний процес» та дізнатися про основні типи підприємств залежно від обраної тематики уроку. Але це виправдано лише у разі відсутності можливості організації екскурсії на підприємство.

У процесі виконання конструкторського етапу учні, за наявності відповідного комп'ютерного технічного, матеріального і програмно-апаратного забезпечення, вправляються у виконанні ескізів, креслень, застосовуючи графічні редактори; розробляють текстову і графічну інформацію та документацію з підбору матеріалів та інструментів, виконання технологічних карток, розробок економічного та міні-маркетингового досліджень за допомогою текстових та гібридних редакторів. У подальшому освоєння учнями програмних продуктів з САПР та 3D моделювання даватимуть можливість створювати об'ємні зображення проєктованих виробів та створювати за їх допомогою мультимедійні ролики, схеми, процеси тощо.

Отже, мультимедійні інформаційні технології виводу різної інформації (рисунки, креслення, графіки, текст тощо) на екран монітора у комплексі з іншим необхідним забезпеченням дають можливість формувати, створювати, зберігати, розмножувати і поширювати (інтернет-технології) учням різну конструкторську та технологічну документацію щодо майбутнього проекту.

В процесі пошуково-дослідницької роботи та у більшій мірі під час виконання організаційно-підготовчого та конструкторського етапів доцільно застосовувати мультимедійні довідники, енциклопедії, електронні бази проектів, зразків виробів тощо. Особливу увагу можна приділити застосуванню різним інформаційним веб-технологіям, які прискорюють обмін інформацією та думками в режимі онлайн (означає усі дії і процеси, що відбуваються тільки тоді, коли комп'ютер підключений до мережі Інтернет, а також події та частини життя, що відбуваються в інтернеті), дають можливість зберігати та поширювати проєктні рішення, наприклад, використання: веб-форумів, блогів, вікі-проектів (зокрема, «Вікіпедія»), інтернет-магазинів, електронної пошти, груп новин, файлообмінні мережі, дистанційне навчання, інтернет-телебачення, IP-телефонія, месенжери, FTP-сервери, IRC (реалізовано також як веб-чати), пошукові системи, інтернет-реклама тощо.

Вивчаючи технології виконання різних практичних операцій на технологічному етапі проектування доцільно застосовувати мультимедійні відеозображення, де роз'яснюються та демонструються прийоми виконання практичних операцій, чи то з загострювання і підготовки робочого інструменту, чи то з виконання елементів художнього різьблення, чи то з оздоблення виробу захисними матеріалами, чи то з приготування харчової продукції тощо. На теперішній час можна знайти достатню кількість медіа файлів у мережі Інтернет з вивчення різних технологій, наприклад, на сайтах <http://www.youtube.com> – «Резьба по дереву», «3D резьба по дереву на CNC станках»; <http://torrents.ru> – «Резьба по дереву (Основы плоско-рельефной резьбы)»; <http://stitchse.myl.ru> – «Видео-урок: Back stitch – прямой (обратный) стежок», «Видео-урок: стежок крест», «Видео-урок: вертикальная техника выполнения стежков», «Видео-урок: French knot – Французский узелок» тощо.

Слід відзначити велику кількість мультимедійних матеріалів закордонного виробництва пристойного відео змісту, але з іноземним аудіо супроводом. У такому разі можна відключити аудіо супровід і виконати у кращому разі поточний, власний супровід з аналізом технологічних опе-

рацій та виробничих дій. Власне самостійний супровід вчителя є найбільш доцільним, на нашу думку, тому, що розширюються варіації з тонового забарвлення звукової інформації, налаштування на певну аудиторію та акцентування уваги на вивчення окремо зазначену, необхідну в даний момент проблематику. Найкраще, для швидкого і якісного засвоєння як теоретичної інформації, так і практичних навичок і вмінь, розробити власні мультимедійні матеріали, котрі будуть відповідати інформаційному та тематичному насиченню відповідно до навчальної програми та орієнтовані на матеріально-технічну базу шкільних майстерень і лабораторій.

При використанні мультимедійних інформаційних технологій у проектній діяльності значно зростає не тільки швидкість розробки проекту, але і, що важливіше, зростає якість готового проекту. Проект, розроблений та презентований при його захисті за допомогою інформаційних технологій, набуває нової суті – стає мультимедійним. При цьому, працюючи над проектом як учень, так і вчитель оволодівають новими, раніше не набутими навичками, які сьогодні вкрай необхідні.

Завдяки документальній переконливості і сконцентрованості мультимедійних інформаційних технологій учні засвоюють значний обсяг навчальної інформації за порівняно короткий час, що вивільняє вчителя від потреби давати тривалі пояснення того, що з достатньою повнотою розкрито за допомогою екранних та звукових засобів [6].

Мультимедійний урок може досягти максимального навчального ефекту, якщо він з'явиться осмисленим цілісним продуктом, а не випадковим набором слайдів чи відеороликів. Перший перелік усної, наочної, текстової інформації перетворює слайд на навчальний епізод. Розробник повинен прагнути перетворити кожний з епізодів на самостійну дидактичну одиницю [2].

Не менш важливим є те, що завдання повинні базуватися на тих знаннях і вміннях, якими володіє учень, тобто необхідно, щоб його зміст був доступний учням [4, с. 48; 7].

Висновки. За належного програмного й технічного забезпечення використання мультимедійних інформаційних технологій у педагогічній практиці на уроках трудового навчання в 7–9 класах приведе до підвищення рівня засвоєння і формування відповідних інформаційних, технологічних, конструкторських, загальнотрудова та професійних знань і умінь учнів. Інформаційно-комунікаційні технології розширюють їх світогляд, надають можливість спостерігати явища та процеси, конструювати та моделювати майбутні вироби, зберігати, поширювати та демонструвати проектну інформацію, формувати загально-цінні мотиви вибору професії. Отже, застосування інформаційних мультимедійних технологій у педагогічній практиці сприяють підвищенню якості навчання.

За для можливості реалізації використання мультимедійних інформаційних технологій вчителями з трудового навчання необхідно переглянути та вдосконалити зміст навчання майбутніх вчителів технологій та розширити матеріально-технічне забезпечення шкіл до умов сучасної освіти.

Література:

1. Аннікова О. Інформаційні технології у формуванні мовленнєвої компетенції учнів. моя методика / О. Аннікова // Вивчаємо українську мову і літературу. – № 6 (298) лютий 2012 р. – [Цит. 2014, 28 листопада]. – Доступний з <<http://oleksandria-osvita.edukit.kr.ua/Files/downloads/Інформаційні%20технології%20у%20формуванні%20мовленнєвої%20компетенції%20учнів.pdf>>.
2. Асвацатуров Г. О. Педагогічний дизайн мультимедійного уроку. – [Цит. 2014, 21 вересня] – Доступний з <<http://nataliszoh12.blogspot.com/2009/09/blog-post.html>>.
3. Державний стандарт базової і повної середньої освіти. Освітня галузь «Технологія» // Управління школою. – 2004. – №4. Лютий. – С. 26-28.
4. Інноваційні педагогічні технології у трудовому навчанні: Навч.-метод. посібник / За ред. О. М. Коберника, Г. В. Терешука. – Умань: СПД Жовтий, 2008. – 212 с.
5. Коберник О. М. Методика навчання учнів 5–9 класів проектуванню в процесі вивчення технології обробки деревини і металу. Навчально-методичний посібник / О. М. Коберник, В. В. Бербец, В. К. Сидоренко, С. М. Яшук. – Умань: УДПУ, 2004. – 114 с.
6. Підгорна В. В. Методика та педагогічні умови впровадження мультимедійних технологій при вивченні спеціальних дисциплін студентами педагогічних вузів / Шоста Всеукраїнська науково-практична інтернет-конференція Соціум. Наука. Культура: Київ, 2007. – [Цит. 2014, 21 вересня]. Доступний з <<http://intkonf.org/pidgorna-vv-metodika-ta-pedagogichni-umovi-vprovadzhennnya-multimediynih-tehnologiy-pri-vivchenni-spetsialnih-distisiplin-studentami-pedagogichnih-vuziv/>>.
7. Intel. Навчання для майбутнього. – К.: Видавнича група BHV, 2004. – 416 с.

Подаються підходи до реалізації сучасних інформаційних технологій навчання. Висвітлено суть інформаційних технологій, інформаційно- комунікаційних технологій та мультимедіа. Розкрито суть, зміст та етапи дослідницької діяльності при виконанні проектів. Окреслені дидактичні можливості та розкриті методичні варіанти застосування мультимедійних інформаційних засобів на різних етапах проектної діяльності учнів середньої школи.

Ключові слова: трудове навчання, комп'ютер, інформаційні технології навчання, мультимедіа, мультимедійні технології, дослідницька діяльність, метод проектів.

Герасименко О. А. Мультимедийные информационные технологии как средство реализации проектов в трудовом обучении

Подаются подходы к реализации современных учебных информационных технологий. Отражена суть информационных технологий, информационно коммуникационных технологий и мультимедиа. Раскрыта суть, содержание и этапы исследовательской деятельности при выполнении проектов. Очерчены дидактические возможности и раскрыты методические варианты применения мультимедийных информационных средств на разных этапах проектной деятельности учеников средней школы.

Ключевые слова: трудовое обучение, компьютер, информационные технологии учебы, мультимедиа, мультимедийные технологии, информационно-поисковые системы, исследовательская деятельность, метод проектов.

Gerasimenko O. Multimedia information technology as a means of realization projects in labour training

The article deals with approaches to the realization of modern information technologies of study. Essence of information technology, informatively communication technologies and multimedia has been clarified. The essence, content and stages of research activity in the project has been solved. Didactic opportunities and open methodological options for multimedia information tools at different stages of the project activities of high school students have been outlined.

Key words: labour training, computer, information technology education, multimedia, multimedia technologies, research activity, project method.

Рецензент: кандидат педагогических наук, доцент Ю. В. Фецул

УДК 622.245 12

Малич Н. Г.

РАЗВИТИЕ ИНЖЕНЕРНОГО МЫШЛЕНИЯ У СТУДЕНТОВ НА ПРИМЕРЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ МОДЕЛЕЙ РАСЧЕТА ОСНОВНЫХ ПАРАМЕТРОВ МАШИН ДЛЯ ЗЕМЛЯНЫХ РАБОТ

Постановка проблемы. Современное, эффективное развитие экономики диктует необходимость перехода от индустриальных технологий к научно-информационному производству машин, машиностроению в целом, как ключевой отрасли экономики. Принимая во внимание известный постулат – основополагающим источником развития общества в настоящее время становится интеллектуальный потенциал, особенно главная его составляющая – профессионально подготовленная личность, большое внимание высшей школы должно быть уделено обеспечению подготовки кадров высшей квалификации через докторантуру, аспирантуру и соискательство, а также разработке и обеспечению с учетом специфики научных направлений и потребностей региона, учебных планов и программ для подготовки специалистов и набора абитуриентов.

Анализ исследований и публикаций. В настоящее время при подготовке специалистов машиностроительного комплекса используются традиционные когнитивные модели обучения, которые в основном формируют способность к репродуктивной деятельности, что явно не достаточно для решения современных задач. Необходимо использовать новые идеи компетентностного подхода предлагаемые в работах В. А. Болотова, Р. М. Горбатюка, В. В. Краевского, Ю. Г. Татура, О. П. Мещанинова А. В. Хуторского, В. В. Ягупова и др. Так, например, в работе Д.Д. Айстраханова [1] обосновывается необходимость создания и использования математических моделей для

исследования профессиональной компетенции квалифицированных работников машиностроительного профиля.

В настоящее время необходимо изменение в образовании, вызванное интегрированностью науки и ее связи с образованием, их сближение и объединение. При этом производительная функция, занимающаяся научным обучением, приобретает первостепенное значение. Познавательная часть науки, охватывающая ее эмпирическую область, по мере накопления знаний получает практическую реализацию в новых теориях, концепциях, технических и технологических разработках. В этом случае формализованная научная теория трансформируется в диалектическую и, как следствие, формирует новый стиль мышления, определяющий необходимость возникновения нового научно-учебно-методического направления, формирования его концепций и структуры, а далее инновационно-ориентированного подхода для подготовки инженерных кадров на современном уровне развития техники и общества.

Для осуществления подготовки специалистов инженерного профиля в рамках компетентного подхода в работах В. С. Блохина и Н. Г. Малича [2, 3, 4] обосновывается необходимость нового методического обеспечения учебного процесса – подготовка и публикация учебников и учебных пособий с элементами научной новизны, позволяющими совершить новый шаг вперед на пути формирования квалифицированных специалистов и дальнейшего развития их инженерного мышления. При этом должно быть использовано повышение педагогического мастерства преподавателей кафедр наряду с их повышением профессиональной подготовки, а также привлечение для чтения лекций ведущих ученых и практиков региона и страны. Однако всего названного будет недостаточно без должного оснащения (модернизации) учебных лабораторий, полигонов и стендов кафедр новыми образцами оборудования, их моделями и макетами и соответствующим приборным обеспечением и компьютерной техникой, необходимыми для проведения как научной, так и учебной работы студентов.

Цель статьи. Обоснование необходимости разработки и реализации научно-учебно-методического направления, обеспечивающего проектирование и освоение новых технологий создания машин и процесса интеллектуального развития студентов при подготовке специалистов инженерного профиля.

Основная часть. Исходя из логики развития педагогических исследований, необходимости скорейшего выхода обучения из состояния традиционных описательных рекомендаций на путь моделирования, современного эксперимента и практического применения результатов, а также, исходя из большого личного опыта преподавания инженерных дисциплин в ВУЗе, предлагается концепция, которая призвана решить одну из сложнейших задач современной педагогики – как заставить, заинтересовать и научить студента самостоятельно работать, применять эвристические, функциональные и структурные модели при изучении, совершенствовании и создании новой техники.

В связи с изложенным, кафедрам необходимо развивать интеллектуальные обучающие системы, реализуемые через методологию искусственного интеллекта, но при этом основная задача должна заключаться в создании рационального научного направления обучения каждого студента на базе моделей самого обучающегося, процесса обучения и содержания дисциплины (рис. 1).

В качестве приоритетного может быть принято предложенное научно-учебно-методическое направление с организационным обеспечением многоуровневого образования и подготовки квалифицированных специалистов профессионального образования «Инженерная механика». Научное направление включает три научно-исследовательских модели учебного процесса развития индивидуальных способностей студентов и научные основы создания технологических машин (НОСТМ), обеспечивающие рациональное обоснование проектирования, освоения и эксплуатации технологических машин, создание учебно-нормативно-справочных указаний (создание научных основ разработки проектов технологических машин и технологий), формирование единой структуры обучения по проектированию и освоению новых технологий и технологических машин.

Необходимость реализации разрабатываемого научно-учебно-методического направления, обеспечивающего проектирование и освоение технологий и технологических машин и процесса интеллектуального развития студентов при подготовке специалистов инженерного профиля (равно и специалистов любого другого профессионального профиля), вызвана потребностью общества в таких специалистах и потребностью высокой степени активности совместных научно-практических исследований и учебных занятий (включая НИРС, КП и ДП), а также эффективного

использования научных результатов, полученных ранее как преподавателями, так и сотрудниками НИИ.

КОНЦЕПЦИЯ НАУЧНО-УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКОГО НАПРАВЛЕНИЯ РАЗВИТИЯ ИНТЕЛЛЕКТА ПРИ ПОДГОТОВКЕ СПЕЦИАЛИСТОВ ИНЖЕНЕРНОГО ПРОФИЛЯ

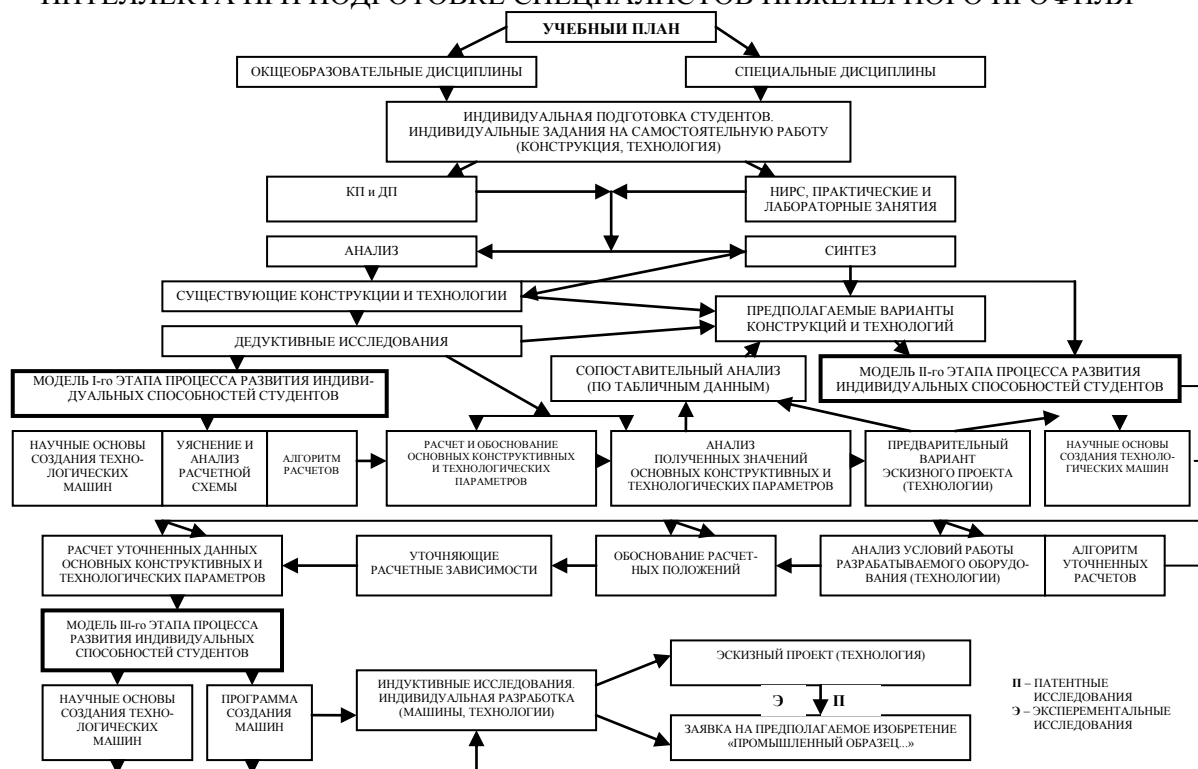


Рис.1 Схема концепции научно-учебно-методического направления развития инженерного мышления студентов.

По сути, предложенная концепция базируется на следующих принципах профессиональной подготовки: принцип интегрированности науки и образования с развитием инновационного мышления; принцип непрерывности и поэтапного развития профессиональной подготовки; принцип вариантности, который требует обеспечения динамики учебного процесса и способствует разрушению стереотипов, что особенно важно для создания принципиально новых машин; принцип социального партнерства между всеми участниками учебного процесса, что обеспечивает формирование коллективных субъектов инновационной деятельности.

Практическая значимость результатов работы заключается в разработке научно обоснованного направления рационального процесса развития интеллекта студентов на примере использования научных основ создания технологических машин, обеспечивающих их проектирование, создание и эксплуатацию с последующей защитой созданной машины как интеллектуальной собственности.

Интеллектуальная собственность – это права, которые касаются литературных, художественных и научных произведений; исполнительской деятельности артистов, звукозаписи, радио- и телевизионных передач; изобретений во всех сферах человеческой деятельности; научных открытий; промышленных образцов; товарных знаков, знаков обслуживания; фирменных наименований и коммерческих обозначений, защиты против недобросовестной конкуренции.

Интеллект, интеллектуальная собственность – индивидуальное достояние каждого, его собственность. Поэтому нужно знать, как ее обогатить, а потом и защитить, т. е. нужно знать основные пути накопления интеллектуальной собственности и основные положения по ее защите.

Одним из способов создания интеллектуальной собственности (ИС) являются результаты самостоятельной работы студентов (включая и результаты экспериментальных и научных исследований), проявляемые в виде новых организационных и инженерных решений, новых конструкций деталей, узлов и машин, новых технологий, новых материалов, новых теорий и т. д.

В помощь студентам для развития интеллекта и защиты ИС необходимо использовать научные пособия такие, как «Патент и патентные исследования», «Основы экспериментальных исследований». Первое из них содержит основные положения и порядок патентных исследований в соответствии Госстандартом Украины (патентные исследования проводятся в начале любых: НИР, ОКР, НИОКР, постановки любой продукции на производство, поставки любой продукции за рубежом, подготовки экспонатов на международные выставки и ярмарки, при передаче технической документации и др.); примеры составления заявок на предполагаемое изобретение (патент); приближенную оценку экономической эффективности нового решения.

Во втором учебном пособии, как правило, изложены основные положения электротензометрического метода экспериментальных исследований (это когда неэлектрическая величина преобразуется в электрическую, потом она фиксируется соответствующей аппаратурой и интерпретируется, характеризуя исследуемый объект). В настоящее время электротензометрический метод является основным при исследовании механических воздействий в различных машинах, их узлах и отдельных деталях. Этот метод используется для измерения усилий, напряжений, крутящих и изгибающих моментов, линейных и угловых перемещений, линейных и угловых скоростей и ускорений и др. приборы и оборудование для стендовых испытаний машин, их узлов и деталей при действии статических и динамических нагрузок; техника тензометрирования при исследовании машин, узлов и деталей; градуировка регистрируемых сигналов и обработка результатов экспериментальных исследований.

Такие учебные пособия особенно полезны студентам при выполнении НИРС, КП и ДП и должны быть настольными пособиями в их инженерной деятельности.

Как уже отмечалось, основополагающим в сформулированном научном направлении являются три научно-исследовательских модели учебного процесса и НОСТМ, которые предназначены для развития интеллекта студентов и служат отправной базой при создании новых технических решений различных задач (создании интеллектуальной собственности). Они учат и помогают оптимально выполнить эту работу. Все материалы, касающиеся нового научного направления, изложены в комплекте учебных пособий. Комплект из семи учебных пособий посвящен расчетам основных параметров машин для земляных работ (одно- и многоковшовых экскаваторов, погрузчиков, скреперов, бульдозеров, рыхлителей, буровых станков, дробилок, машин гидромеханизации) [2-7].

Эти материалы будут полезны при изучении и проектировании (создании) и других технологических машин (физика, математика, механика и др. базовые дисциплины предназначены не для одной какой-то специальности – то же самое и здесь), в них изложены научные основы создания технологических машин. НОСТМ содержат расчетные зависимости (алгоритмы расчетов), позволяющие находить значения основных конструктивных и технологических параметров машин для различных (заданных) условий по значениям 1-2 из их параметров. Всего таких расчетных зависимостей в комплекте (из 7 учебных пособий) около 1000. Это, по существу, справочное пособие в виде алгоритмов расчета технологических машин [2-7]. Поэтому при использовании рекомендуемых разработок в учебном процессе преподавателю необходимо ясно и четко сформулировать задачу студенту, рассказать о ее решении, затем объяснить сущность изложенного материала. Студенту важно иметь представление, что необходимо ему знать для решения конкретной задачи, и как пользоваться разработанными и рекомендуемыми материалами для использования НОСТМ, после чего правильно использовать предложенные алгоритмы расчетов технологических машин. Безусловно, часть расчетных зависимостей может быть применена непосредственно для решения поставленной задачи, а часть, возможно, потребует какой-то корректировки.

Рекомендуемые материалы могут быть использованы в процессе выполнения КП, ДП, домашних заданий, НИРС и в процессе изучения теоретического материала, лабораторных и практических занятий применительно к различным технологическим машинам (для примеров приняты машины для земляных работ в виду их большой популярности и практического использования во всех отраслях народного хозяйства). В данном случае важно понять сущность НОСТМ, т. е. сущность создания ИС, а потом грамотно их использовать для решения своих задач.

Следование приведенной стратегии должно начинаться уже с самого начала учебы в ВУЗе и должно касаться всех компонентов системы профессиональной педагогики: целемотивационного; содержательного; организационно-технологического и контрольно-оценочного. Главными целями обучения должны быть цели развития инновационных способностей, гибкости, самостоятельности и критичности мышления, технической креативности, способности к саморазвитию и др.

Рекомендується наступна програма робіт в разі використання науково-учебно-методичного напрямку розвитку інтелекту при підготовці фахівців профільного формування «Інженерна механіка» і «Машинобудування»:

1. Вибрати прототип розробляваної машини.
2. Ознайомитися з конструкцією і принципом дії прототипа.
3. Уявити основні конструктивні і технологічні параметри прототипа.
4. Вибрати принципову схему розробляваної машини (реалізувати в ній основні конструктивні і технологічні параметри, визначають функціональне призначення розробляваної машини).
5. Вибрати алгоритм розрахунку основних конструктивних і технологічних параметрів машини і розрахувати їх для заданих умов.
6. Проаналізувати розраховані значення основних конструктивних і технологічних параметрів машини і сопоставити їх з відомими значеннями існуючих машин (для уникнення грубих помилок при розрахунках).
7. Розробити варіант конструкції машини або попередній варіант її ескізної проєкції.
8. Проаналізувати умови роботи майбутньої машини, вибрати її розрахункові положення з урахуванням створеного ескізної проєкції.
9. Вибрати алгоритм уточнюючих розрахунків основних конструктивних і технологічних параметрів машини і виконати розрахунки для уточнених умов роботи майбутньої машини.
10. Провести аналіз розрахованих значень основних конструктивних і технологічних параметрів машини і скоректувати її ескізний проєкт.
11. Провести, якщо це потрібно, патентні і експериментальні дослідження.
12. Захистити інтелектуальну власність, склавши заявку на оформлення патента «Промисловий зразок...» (розробленої машини).
13. Провести перевірочні розрахунки і аналіз роботи деталей і вузлів майбутньої машини.
14. Розробити конструкцію машини (підготувати робочі чертежі).

Останні два пункти не входять в завдання роботи, виконуваної студентом.

Найбільш докладно наукові основи створення технологічних машин викладені в [2, 11].

Висновки. В сформульованому науково-учебно-методичному напрямку розвитку інженерного мислення у студентів запропоновано три науково-дослідницькі моделі навчального процесу і наукові основи створення технологічних машин, які призначені для розвитку інтелекту студентів і служать отправною базою при створенні нових технічних рішень різних завдань, т. є. фактично створення інтелектуальної власності.

Запропоновані моделі і алгоритм їх реалізації представляють ефективний інструментарій для підготовки сучасних кваліфікованих фахівців інженерного профілю, здатних створювати нові високотехнологічні машини.

Перспективним напрямком подальшого дослідження розглядаємо розробку теоретико-методологічних основ розвитку інженерного мислення студентів спеціальностей «Інженерна механіка» і «Машинобудування».

Література:

1. Айстраханов Д. Д. Математичне моделювання професійної компетентності кваліфікованих робітників машинобудівного профілю. // Професійна освіта: проблеми і перспективи/ІІТО НАПН України. – К.: ІІТО НАПН України. 2014. – Випуск 6. – С. 3-8.
2. Блохін В. С. Основні параметри технологічних машин. Машини для земляних робіт: У 2 ч. Навчальний посібник / В. С. Блохін, М. Г. Маліч – К.; Вища школа. 2006 – ч. I – 407с; 2008. – ч. II – 459с.
3. Блохін В. С. Обґрунтування основних параметрів гусеничних транспортних засобів і навісного устаткування: Методичні вказівки / В. С. Блохін, М. Г. Маліч. – Дніпропетровськ: ІБФО ПДАБА, 2003. – 72с.
4. Блохін В. С. Фронтальний одноковшовий погрузчик на пневмошассі (Алгоритм розрахунку): Методичні вказівки / В. С. Блохін, М. Г. Маліч, В. В. Мелашич, С. В. Шатов. – Дніпропетровськ: ІБФО ПДАБА, 2003. – 34с.
5. Блохін В. С. Обґрунтування основних параметрів колісних транспортних засобів і навісного устаткування: Методичні вказівки / В. С. Блохін, М. Г. Маліч. – Дніпропетровськ: ІБФО ПДАБА, 2003. – 92с.

6. Блохін В. С. Обґрунтування основних параметрів багатоківшевих екскаваторів: Методичні вказівки / В. С. Блохін, М. Г. Маліч. – Дніпропетровськ: ІБФО ПДАБА, 2003. – 92с.
7. Блохін В. С. Основи експериментальних досліджень: Методичні вказівки / В. С. Блохін, М. Г. Маліч, В. В. Мелашич. – Дніпропетровськ: ІБФО ПДАБА, 2003. – 92с.
8. Блохін В. С. Патент і патентні дослідження: Методичні вказівки / В. С. Блохін, М. Г. Маліч, В. В. Мелашич. – Дніпропетровськ: ІБФО ПДАБА, 2003. – 66с.
9. Блохин В. С. Модель научно-учебно-методического направления развития интеллекта студента / В. С. Блохин, Н. Г. Малич // Горный информационно-аналитический бюллетень. 2004. – № 9. – С. 323.
10. Малич Н. Г. Опыт решения педагогических проблем при подготовке инженерных кадров / Н. Г. Малич, А. В. Великий // Соціально-економічні проблеми регіонального розвитку / Матеріали XII Міжнародної науково-практичної конференції 12.11.2010 р. – Дніпропетровськ, ІМА-прес. С.407–412.
11. Малич Н. Г. Научные основы развития расчета параметров машин для земляных работ в горно-металлургическом комплексе. Монография / Н. Г. Малич. – Днепропетровск: ИМА-прес, 2010. – 380 с.

В статье дано обоснование необходимости изменения подходов в подготовке специалистов инженерного профиля, связанное с необходимостью интеграции науки и образования. Сформулировано научно-учебно-методическое направление развития инженерного мышления у студентов на базе трех научно-исследовательских моделей учебного процесса с использованием научных основ создания технологических машин, дана структурная схема концепции и алгоритм ее реализации.

Ключевые слова: Инженерное мышление, научно-учебно-методическое направление развития, интеллект, модели учебного процесса, научные основы создания технологических машин, машины для земляных работ.

Маліч М. Розвиток інженерного мислення у студентів на прикладі використання моделей розрахунку основних параметрів машин для земляних робіт.

У статті надано обґрунтування необхідності зміни підходів у підготовці спеціалістів інженерного профілю. Сформульований науково-навчально-методичний напрямок розвитку інженерного мислення у студентів на базі трьох науково-дослідних моделей учбового процесу із залученням наукових основ створення технологічних машин, надана структурна схема концепції та алгоритм її реалізації.

Ключові слова: Інженерне мислення, науково-навчально-методичний напрямок розвитку, інтелект, моделі учбового процесу, наукові основи створення технологічних машин, машини для земляних робіт.

Malich M. The development of engineering thinking in students as an example of using models of key parameters of earth moving machines.

The paper formulated scientifically-educational-methodical direction of engineering thinking in students at three research models of educational process involving scientific foundations of a technological machines provided a block diagram of the concept and algorithm implementation.

Keywords: Engineering thinking, scientific, educational and methodical direction of development, intelligence, model training process, scientific basis for the creation of technological machinery, machinery for excavation.

Рецензент: доктор технических наук, профессор И. В. Добров

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ КУЛЬТУРИ ВИКЛАДАЧІВ СПЕЦІАЛЬНИХ ДИСЦИПЛІН БУДІВЕЛЬНОГО ПРОФІЛЮ

Постановка проблеми. Динамічний розвиток сучасного суспільства вимагає від викладача нового екогуманітарного мислення й здатності оперативно реагувати на виклики сьогодення. У зв'язку з цим виникає необхідність переосмислення підходів до вдосконалення професійно-педагогічної діяльності викладачів спеціальних дисциплін, формування в них системи педагогічних цінностей, що спрямована на розвиток їх професійної культури. Ефективному розвитку професійної культури викладачів спеціальних дисциплін будівельного профілю сприяє сукупність об'єктивних і суб'єктивних чинників, що складають зміст педагогічних умов.

Аналіз останніх досліджень. Педагогічні умови формування і розвитку різних аспектів професійної компетентності розглядали вітчизняні і зарубіжні вчені: Р. Гуревич, Н. Кузьміна, Ю. Кулюткін, О. Пехота, Л. Петренко, Ю. Подповетна, І. Соколова, В. Чобітько, Л. Шевчук та ін.; педагогічні умови розвитку педагогічної і професійної культури викладачів досліджували: І. Ісаєв, Т. Ісаєва, О. Карпова, Л. Лялікова, Н. Ничкало, Н. Павелко, О. Панова та ін. Однак, недостатня увага приділялась дослідженню педагогічних умов розвитку професійної культури викладачів спеціальних дисциплін будівельного профілю.

Метою статті є визначення сукупності педагогічних умов, спрямованих на розвиток професійної культури викладачів спеціальних дисциплін будівельного профілю.

Виклад основного матеріалу. Процес розвитку професійної культури викладачів спеціальних дисциплін будівельного профілю в системі методичної роботи в ПТНЗ здійснюється завдяки раціональним педагогічним умовам. У словнику С. Ожегова «умова» розглядається «як обставина, від якої будь-що залежить; вимога, яка висувається до однієї з сторін, що домовляються; усна або письмова угода про щось; правила, які встановлені у відповідній галузі діяльності; обставини, в яких щось здійснюється» [1, с. 62].

Враховуючи те, що у педагогіці будь-яка діяльність розглядається в аспекті формування якостей особистості, сукупність яких забезпечує її ефективний розвиток, то виокремлюються педагогічні умови. Під педагогічними умовами О. Максимова розуміє сукупність об'єктивних і суб'єктивних чинників, необхідних для забезпечення ефективного функціонування всіх компонентів освітньої системи, що залежить від мети, завдань, змісту, форм і методів цієї системи [2, с. 288].

Багатоаспектний аналіз педагогічних умов, здійснений Р. Гуревичем, А. Коломієць, В. Лозовецькою, Л. Ляліковою, Н. Павелко, О. Пановою, Ю. Підповетною, О. Пінаєвою, В. Радкевич, Л. Шевчук та ін., дозволив виокремити найбільш важливі з позиції досліджуваної проблеми. До умов, що сприятимуть розвитку професійної культури викладачів спеціальних дисциплін будівельного профілю, ми віднесли: формування позитивної мотивації викладачів спеціальних дисциплін до професійно-педагогічного розвитку; запровадження інноваційного досвіду роботи викладачів ПТНЗ; застосування суб'єкт-суб'єктної взаємодії розвитку професійної культури викладачів спеціальних дисциплін; стажування викладачів спеціальних дисциплін.

Першою умовою розвитку професійної культури викладачів спеціальних дисциплін будівельного профілю є **формування позитивної мотивації до вдосконалення професійно-педагогічної діяльності і саморозвитку**. Спираючись на дослідження Б. Ананьєва, О. Леонтьєва, А. Маслоу, С. Рубінштейна, П. Якобсона та ін., можна стверджувати, що мотивація є однією з фундаментальних проблем психології людини з її активністю до діяльності, яка досліджується в різних аспектах, а тому трактується по-різному. Так, мотив як потребу досліджував А. Маслоу; мотив задоволення потреб – С. Рубінштейн; мотив, що входить в структуру самої діяльності, досліджував О. Леонтьєв. Л. Виготський визначив мотиваційну сферу, яка включає афектну і вольову сфери особистості. Мотивація трактується як властивість, компонент, якість особистості, яка включає в себе всі види спонукань: мотиви, потреби, інтереси, цілі, мотиваційні установки тощо. [3, с. 45]. Таким чином, мотивацією прийнято називати процес спонукання особистості до діяльності для досягнення поставлених цілей.

У психологічній науці виокремлюються дві групи мотивів: актуальні, що потребують реалізації і можуть бути реалізованими, і потенційні, які не можуть реалізуватися відразу [4, с. 515].

Основна роль у формуванні спрямованості особистості викладача спеціальних дисциплін

належить усвідомленим мотивам. Для розвитку професійної культури викладачів спеціальних дисциплін важливими є мотиви інтелектуально-емоційної сфери, які усвідомлюються фахівцями як необхідність у присвоєнні культурологічних знань, стремління до розширення культурного рівня, поглиблення і систематизації спеціальних фахових знань. Усвідомлення перспектив професійно-педагогічної діяльності викладачем спеціальних дисциплін пов'язане з його соціальною значущістю і статусом, матеріальними і соціальними умовами праці, можливостями особистісного зростання і самореалізації у професійній діяльності, тобто, на основі мотивації діяльності визначається інформаційне поле, в якому здійснюється цілепокладання і формування цілей і завдань діяльності.

Важливою умовою розвитку професійної культури викладачів спеціальних дисциплін будівельного профілю є *запровадження передового досвіду роботи в навчально-виховний процес ПТНЗ*. Дану проблему досліджували українські і зарубіжні вчені: С. Батишев, І. Дичківська, О. Ігнатів, А. Козакова, В. Кузнецов, Н. Павелко, В. Скакун, М. Скаткін, Л. Сушенцева, Л. Шевчук та ін.

Поняття «досвід» з англійського – experiment, а у німецькому – Erfahrung (практика). Для розкриття сутності та змісту поняття «досвід» проаналізуємо його з точки зору філософії, психології, педагогіки.

За визначенням М. Скаткіна, передовий досвід є такий, що містить в собі елемент новизни. Вчений розглядає поняття «передовий досвід» з двох позицій: по-перше – це високий рівень майстерності викладача, що дає високий педагогічний результат, а по-друге – це досвід, який містить в собі елемент новизни, творчого пошуку, оригінальності [5].

У нашому дослідженні ми розглядаємо передовий професійно-педагогічний досвід, під яким розуміємо якість особистості викладача спеціальних дисциплін, яка представляє собою сукупність фахових і педагогічних знань і умінь, необхідних досягнення кращих результатів у здійсненні професійної підготовки майбутніх будівельників.

Серед передового досвіду, що сприяє розвитку професійної культури викладачів спеціальних дисциплін, особлива увага в нашому дослідженні надається інноваційному досвіду.

Термін «інновація» походить від англійського слова «*innovation*», що в перекладі означає «введення новацій» [6, с. 425]. В педагогічних науках інновації, з однієї сторони, розглядаються як процес оновлення, реалізації, запровадження, а з іншої – як діяльність з впровадження новацій у відповідну соціальну практику. Джерелом інновації є цілеспрямований пошук ідеї з метою розв'язання суперечностей, а її реалізація відбувається шляхом апробації у формі педагогічного експерименту [7, с. 338]. Інноваційна діяльність педагога як вид творчої діяльності, спрямована на осмислення та застосування сучасних методик і технологій з метою отримання кращих результатів професійного навчання.

Як показало вивчення проблеми, рівень використання інноваційних технологій навчання у ПТНЗ ще є недостатнім. На думку В. Радкевич, це зумовлено низкою причин: недостатня поінформованість викладачів щодо наявності нетрадиційних методик проведення теоретичних занять і їх результативності; недостатній рівень методичної підготовленості педагогів до організації процесу професійного навчання на основі врахування теоретичних положень сучасних дидактичних концепцій, принципів, форм, методів, які стимулюють розвиток особистості майбутніх кваліфікованих робітників в процесі навчальної діяльності; застарілими підходами до організації методичної роботи в ПТНЗ; наявністю у викладачів стереотипів щодо традиційних підходів до проведення занять з теоретичних предметів. Вчена вважає, що це пояснюється певною консервативністю, а також відсутністю матеріального стимулювання інноваційної діяльності, розробки авторських навчальних посібників, методик викладання спеціальних предметів, практичних курсів тощо [8, с. 286].

Досліджуючи вплив інновацій на розвиток професійної культури викладача спеціальних дисциплін будівельного профілю, зауважимо, що у педагогічній науці залежно від специфіки інновацій виокремлені такі їх види:

- технологічні інновації – це способи виконання сучасних виробничих технологій. Вони створюють основу для розвитку промислової галузі, в тому числі і будівельної. Враховуючи нинішню динаміку розвитку будівельної галузі, технологічні інновації досить розвинуті. Це стосується як інновацій, пов'язаних з виготовленням якісних будівельних матеріалів, розчинних сумішей та фарб, технологій виконання загально-будівельних та опоряджувальних робіт, так і застосування сучасних пристроїв, механізмів, обладнання тощо;

- методичні інновації – це інновації в галузі викладання спеціальних і загальнотехнічних дисциплін, методики навчання і виховання, організації навчально-виховного процесу. Даний вид

інновацій найбільш поширений тип у сфері освіти та домінує в часткових методиках, технологіях, теорії навчання і виховання;

- організаційні інновації стосуються нових форм і методів організації навчального процесу, в тому числі комплектування різних груп, способів діяльності в цих групах, позакласної діяльності;

- соціальні нововведення проявляються у підвищенні професійно-педагогічного рівня, рівня загальної і професійної культури, раціоналізації розумової і фізичної праці, розвитку комунікативних навичок і привичок, досягнення більш високого рівня вихованості [6, с. 431-432].

В основу цілеспрямованого процесу формування інноваційної діяльності викладачів спеціальних дисциплін покладений принцип творчої самоорганізації, який відображає специфіку інноваційного розвитку, необхідність ініціювати творчу активність і ініціативу, цілеспрямованість і наполегливість.

Таким чином, інноваційна особистість викладача спеціальних дисциплін характеризується такими рисами, як: відкритість інноваціям, готовність до плюралізму думок, здатність визнавати існування різних точок зору без побоювання зміни власного бачення світу; усвідомленість необхідної інноваційної діяльності.

Ефективність вивчення передового педагогічного досвіду забезпечується, перш за все, в процесі взамовідвідування уроків у досвідчених викладачів та їх аналіз; вивчення їх плануючої документації та методичних напрацювань, проведення бесід з досвідченими педагогами. Однак, до основних дій викладача спеціальних дисциплін з вивчення передового педагогічного досвіду треба віднести відвідування уроків, в процесі якого розкриваються індивідуальні можливості педагога, його професіоналізм і майстерність, педагогічна техніка і ерудиція, індивідуальний педагогічний стиль діяльності. Таким чином, при застосуванні передового педагогічного досвіду в навчально-виховному процесі ПТНЗ здійснюється постійний пошук в оновленні методичних прийомів і способи в професійно-педагогічній діяльності викладачів, в процесі чого створюються умови для максимального використання і стимулювання їх індивідуально-творчих можливостей.

Для досягнення якісних результатів у розвитку професійної культури викладачів спеціальних дисциплін однією з важливих педагогічних умов є *застосування суб'єкт-суб'єктної взаємодії цього розвитку, яка передбачає методичну систему наставництва – тьюторство – коучинг* [9, с. 265].

Залежно від стажу роботи в ПТНЗ та рівня компетентності, викладачів спеціальних дисциплін можна поділити на три категорії. До першої категорії нами віднесено молодосвідчених викладачів зі стажем роботи в ПТНЗ до 5-ти років. Для даної категорії застосовується підсистема наставництва. До другої категорії відносяться викладачі з достатнім професійно-педагогічним рівнем і педагогічним стажем від 5 до 10 років. Для них застосовується підсистема тьюторства. Підсистема коучинга застосовується для тих фахівців, які мають педагогічний стаж в ПТНЗ понад 10 років.

Становлення молодосвідчених викладачів з недостатнім і базовим рівнем, вдосконалення професійних і педагогічних знань і вмінь є важливою ланкою в процесі особистісного і професійного розвитку, яке забезпечується завдяки постійному діалогу з досвідченим фахівцем в галузі професійно-педагогічної освіти, який є *наставником* молодого спеціаліста.

До позитивних аспектів наставництва можна віднести такі, що сприяють професійному розвитку не лише початківців, але й самого наставника, так як місія наставника є досить відповідальною. З цього приводу російська дослідниця Ю. Подповетна вважає, що викладач, який приймає на себе роль наставника, отримує ряд переваг: наставництво допомагає досвідченому викладачеві бачити нові перспективи у сфері своєї педагогічної діяльності; вносить свій вклад в систему професійної адаптації молодого викладача; справжній наставник завжди прагне до самовдосконалення; виконання функцій наставника має допомогти у розвитку педагогічної кар'єри молодого викладача, підвищення його педагогічної кваліфікації; сприяє розвитку довіри до нього в інженерно-педагогічному колективі [9, с. 269-270].

Підсистема тьюторства, на відміну від підсистеми наставництва, спрямовує процес вдосконалення викладачів спеціальних дисциплін за достатнім професійно-педагогічним рівнем на самостійне опрацювання. Тьютор (англ. *tutor* – репетитор) – педагог-наставник, найбільш досвідчений фахівець, який здійснює викладання навчальних дисциплін з відповідної професії або спеціальності [7, с. 924].

Тьюторство називають ще ефективною практикою індивідуалізації процесу підвищення кваліфікації в системі післядипломної освіти, методичної роботи, де розвиток суб'єктів вдосконалення професійно-педагогічних умінь здійснюється за рахунок їх особливого стилю спілкування.

Зазначимо, що психологічні особливості пізнавальної активності викладачів спеціальних дисциплін дорослих детермінують застосування особливих підходів, спрямованих на професійний розвиток особистості викладача, в тому числі: врахування професійного і педагогічного досвіду фахівця, його індивідуально-психологічних особливостей; забезпечення актуалізації професійно-психологічного потенціалу педагога і задоволення потреб особистості у саморозвитку і реалізації себе; сприяння у виборі викладачем спеціальних дисциплін виробничого або педагогічного досвіду для забезпечення розвитку окремих складових професійної культури і в цілому; створення оптимального середовища для вирішення освітніх задач на основі взаємодії тьютор – викладач; забезпечення свободи усім педагогам у вирішенні професійно-педагогічних задач; сприяння розвитку активної особистісної позиції, найбільш повному забезпеченню пізнавальних і творчих потреб викладачів.

У процесі дослідження було виявлено, що 24,1% викладачів спеціальних дисциплін, які вдосконалюють свій професійний і педагогічний рівень з допомогою викладача-тьютора, більш ініціативні, активні, проявляють високий рівень когнітивного функціонування, більше уваги приділяють різним мисленевим діям, пов'язаним з вирішенням не лише педагогічних, але й технологічних і технічних ситуацій, які є специфічними для викладача спеціальних дисциплін.

Підсистема коучинга, в контексті нашого дослідження, застосовується для розвитку професійної культури викладачів самих досвідчених спеціальних дисциплін.

«Коуч» – слово угорського походження. Поняття «коучинг» (*coaching* – репетитор, інструктор). Зауважимо, що коучинг – це вміння особистості, створюючи усвідомленість і відповідальність в іншій людини, сприяти її руху до вирішення особистих і професійних задач. Коучинг в освіті розглядають і як стиль взаємодії викладачів, що ґрунтується на взаємодії, заснованій на рівноправному партнерстві і повазі, можливість створювати якісно нові відношення в педагогічному колективі такі, як розкриття їх потенціалу, підвищення відповідальності за ефективність розвитку, що сприяє особистісному професійному зростанню і особистісному розвитку викладача спеціальних дисциплін в цілому.

Стажування викладачів спеціальних дисциплін є наступною педагогічною умовою, що впливає на розвиток їх професійної культури. Відповідно до положень ст. 47 Закону України «Про освіту» стажування – це одна з форм післядипломної освіти, яка передбачає адаптацію набутих теоретичних знань до вимог конкретного виду професійної діяльності, конкретної посади на основі досягнень науки, технологій тощо [10].

Згідно з нормативами стажування має проводитися один раз в п'ять років, а за його результатами підвищується чи підтверджується педагогічна категорія і педагогічне звання. Однак, з врахуванням динамічних змін у виробничих сферах, в тому числі й в будівельній галузі зокрема, стажування необхідно проводити раз у три роки.

Аналіз досліджуваної проблеми засвідчив, що формування теоретичних знань і практичних вмінь викладача спеціальних дисциплін будівельного профілю має здійснюватися в два етапи. На першому етапі, що проводиться у вищому навчальному закладі, має забезпечити вдосконалення педагогічних знань і методичних умінь з організації навчально-виховного процесу в ПТНЗ, розробки навчально-методичного і дидактичного забезпечення, застосування інноваційних форм, методів, засобів і технологій навчання. Другим етапом передбачено формування спеціальних знань і вмінь з професій будівельного профілю, яке здійснюється на будівельних об'єктах, на яких запроваджуються прогресивні будівельні технології; створення комплексу методичного забезпечення стажування, в тому числі професійно спрямованих програм і методик; дотримання вимог до кваліфікаційної атестації викладача спеціальних дисциплін будівельного профілю з окремих будівельних професій і кваліфікаційних рівнів.

Процес стажування викладача спеціальних дисциплін з метою вдосконалення педагогічного рівня в умовах вищого навчального закладу передбачає застосування різноманітних форм, в тому числі: проведення лекційних занять з професійної педагогіки або методики професійного навчання, проведення практичних занять з методики професійного навчання, семінарів-практикумів. Стажування викладачів спеціальних дисциплін в умовах виробництва передбачає: ознайомлення з теоретичною інформацією щодо видів сучасних будівельних матеріалів, пристроїв і технологій, які застосовуються на відповідному будівельному об'єкті, спостереження за виконанням складних технологічних процесів з відповідних будівельних професій; виконання викладачем окремих технологічних операцій або процесів, які мають специфічні технічні особливості, що впливає на якість будівельних робіт. До таких технологічних процесів, що застосовуються в опоряджуваль-

них роботах, можна віднести декоративне опорядження фарбами-пастами, гранулятами, лазурями тощо.

Висновок. Таким чином, виокремленні педагогічні умови розвитку професійної культури викладачів спеціальних дисциплін будівельного профілю професійно-технічних навчальних закладів становлять собою сукупність зовнішніх і внутрішніх чинників, що забезпечують ефективність цього розвитку в системі методичної роботи в ПТНЗ.

Література:

1. Ожегов С. И. Словарь русского языка : 70000 слов / Под ред. Н. Ю. Шведовой. – [23-е изд., испр.]. – М. : Рус. яз., 1990. – 917 с.
2. Сушенцева Л. Л. Теоретико-методичні засади формування професійної мобільності кваліфікованих робітників в професійно-технічних навчальних закладах: дис. ... доктора пед. наук : 13.00.04 / Сушенцева Лілія Леонідівна. – К., 2012. – 469 с.
3. Жуков Г. Н. Основы педагогических знаний мастера производственного обучения : [учебное пособие] / Г. Н. Жуков. – М. : Изд. отдел НОУ ИСОМ, 2005. – 248 с.
4. Маклаков А. Г. Общая психология : Учебник для вузов / А. Г. Маклаков. – СПб. : Питер, 2008. – 583 с.
5. Скаткин М. Н. Проблемы современной дидактики / М. Н. Скаткин. – [2-е изд.]. – М. : Педагогика, 1984. – 95 с.
6. Педагогика. Учебное пособие для студентов педагогических ВУЗов и колледжей / Под ред. П. И. Подкасистого. – М. : Педагогическое общество России, 2004. – 608 с.
7. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України : гол. ред. В. І. Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
8. Радкевич В. О. Теоретичні і методичні засади професійного навчання у закладах профтехосвіти художнього профілю : монографія / В. О. Радкевич ; за ред. Н. Г. Ничкало. – К. : УкрІНТЕЛ. – 424 с.
9. Подповетная Ю. В. Концепция развития научно-методической культуры преподавателя ВУЗа : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.08 / Подповетная Юлия Валерьевна. – Челябинск, 2012. – 450 с.
10. Закон України «Про освіту» // Законодавчі акти України з питань освіти / Верховна Рада України. Комітет з питань науки і освіти: офіц. вид. – К.: Парламентське вид-во, 2004. – С. 21–52.

В даній статті обґрунтована сукупність педагогічних умов, що сприяє ефективному розвитку професійної культури викладачів спеціальних дисциплін будівельного профілю: формування позитивної мотивації до вдосконалення професійно-педагогічної діяльності і саморозвитку; запровадження в навчально-виховний процес професійно-технічних навчальних закладів передового досвіду; застосування суб'єкт-суб'єктної взаємодії у розвитку професійної культури викладачів спеціальних дисциплін є умовою, що передбачає методичну систему наставництво-тьюторство-коучинг; стажування викладачів спеціальних дисциплін будівельного профілю.

Ключові слова: умови, педагогічні умови, викладач спеціальних дисциплін, мотивація, передовий досвід, інновація, стажування.

Мыхнюк М. И. Педагогические условия развития профессиональной культуры преподавателей специальных дисциплин строительного профиля.

В данной статье обоснована совокупность педагогических условий, способствующая эффективному развитию профессиональной культуры преподавателей специальных дисциплин строительного профиля: формирование позитивной мотивации к усовершенствованию профессионально-педагогической деятельности и саморазвития; внедрение в учебно-воспитательный процесс профессионально-технических учебных заведений передового опыта; использование субъект-субъектного взаимодействия в развитии профессиональной культуры преподавателей специальных дисциплин является условием, предусматривающим методическую систему наставничество-тьюторство-коучинг; стажировка преподавателей специальных дисциплин строительного профиля.

Ключевые слова: условия, педагогические условия, преподаватель специальных дисциплин, мотивация, передовой опыт, инновация, стажировка.

Mykhniuk M. I. Pedagogical conditions of professional culture development for special courses teachers of building profile.

This article discusses approaches to the definition of the scientists base the concept of "pedagogical conditions, their main characteristics and essence. The proposed set of pedagogical conditions conducive to the effective development of professional culture of teachers of special disciplines of the construction profile are justified. The condition of formation the positive motivation to the improvement of the professional-pedagogical activity and self-development provides an understanding of the needs, motives, interests, and goals of teachers needed to encourage this activity. Introduction in educational process of vocational educational institutions of excellence viewed from the point of introduction of innovative pedagogical and building technologies; depending on the specifics of the innovation is a separate species; determine the forms of implementation of innovative technologies. The use of subject interaction in the development of the professional culture of teachers of special subjects is a condition involving methodical system of mentoring-teaching-coaching; methodical approaches to the implementation of these subsystems, their positive aspects, requirements for the implementation of training in these areas. Special attention is paid to the training of teachers of special disciplines of the construction profile. Factors contributing to effective training of teachers; the stages and content of the conference; methodological approaches to the definition of professional and pedagogical development of teachers of special subjects in the training program.

Key words: environment, pedagogical conditions, teacher of special disciplines, motivation, best practices, innovation, training.

*Рецензент: член-кореспондент НАПН України,
доктор педагогічних наук, професор В. О. Радкевич*

УДК 378.14:371.315

Москалюк Г.О., Чернецька О.Ю.

**НАПРЯМИ ВДОСКОНАЛЕННЯ СИСТЕМИ ВИКЛАДАННЯ ОБЛІКОВИХ
ДИСЦИПЛІН У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ
ЕКОНОМІЧНОГО СПРЯМУВАННЯ**

Постановка проблеми. Сучасний стан розвитку освіти в нашій країні потребує постійного підвищення ролі викладача. Саме діяльність викладача направлена на інтелектуальний розвиток нації та формування професійної компетентності фахівця.

Закон України «Про вищу освіту» [1] визначає необхідність розвитку освіти, а саме запровадження інноваційних технологій підготовки педагогічних працівників та підвищення ефективності. Актуальною тенденцією сучасної вищої освіти є гуманізація професійної підготовки майбутніх фахівців, яка забезпечує всебічний розвиток особистості, індивідуальний підхід до суб'єктів навчальної діяльності. Турбота про освіту на державному рівні, створення необхідних умов навчання, професійна підготовка фахівців – запорука формування інтелектуального потенціалу народу.

Отже, проблема у загальному вигляді полягає у формуванні такої навчальної діяльності у вищих навчальних закладах (далі – ВНЗ), яка би забезпечила дотримання міжнародних стандартів вищої освіти в Україні.

Аналіз останніх досліджень і публікацій та виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. У дослідженнях останніх років висвітлюються певні аспекти організації та методики викладання економічних дисциплін такими вченими-науковцями, як: М. Артюшина (інноваційно-зорієнтоване навчання студентів), Л. Савенкова (формування комунікативної компетенції педагогів в умовах економічного ВНЗ), Г. Романова (проектування навчальних технологій), Г. Ковальчук (формування професійних педагогічних умінь), І. Міщенко (формування психолого-педагогічної компетентності) та ін. У працях В. Завірюхи висвітлено питання формування здатності студентів до професійного самозростання в умовах інноваційного навчання в економічному ВНЗ; Г. Романової розглянуто чинники результативності самостійної роботи студентів економічних університетів.

Проблеми підготовки фахівців з обліку та аудиту в контексті інтеграційних і глобалізаційних процесів досліджували українські вчені: М. Бондар, Н. Бондаренко, Я. Крупка, О. Карпенко, О. Кравченко, І. Лазаришина, О. Павелко, Т. Гладких, В. Подольська та ін. Проте проблеми забез-

печення якісного викладання облікових дисциплін у ВНЗ економічного спрямування все ще потребують додаткових досліджень. Вирішення даної проблеми передбачає використання сучасних педагогічних технологій, активних форм і методів навчання, які сприяють підвищенню ефективності підготовки майбутніх фахівців з обліку та аудиту.

Сьогодні підготовка фахівців з обліку та аудиту, окрім економічних ВНЗ, здійснюється також непрофільними закладами освіти, які не мають можливості якісно проводити навчання згідно загальнодержавних та міжнародних стандартів якості освіти в сфері обліку та аудиту. У таких ВНЗ один викладач викладає по 5-6 дисциплін різних напрямків (облік, аудит, статистика, економіка підприємства та інші економічні дисципліни), викладачі не мають наукових ступенів – все це не може забезпечити якісний рівень підготовки студентів, магістрантів. Тому, на нашу думку, основна проблема полягає у вирішенні на державному рівні питання щодо підготовки фахівців з обліку та аудиту виключно вищими навчальними закладами економічного спрямування.

Мета дослідження полягає у вивченні та обґрунтуванні організаційно-методичної системи викладання облікових дисциплін у вищих навчальних закладах економічного спрямування, а також визначення напрямків її вдосконалення.

Виклад основного матеріалу дослідження. Методика викладання облікових дисциплін як оптимальне поєднання загальнодидактичних методів, прийомів та засобів навчання є світоглядною дисципліною, яка вимагає від викладача відповідного рівня розуміння законів управління та специфіки розвитку бухгалтерського обліку як науки, наявності власного світогляду та економічного способу мислення [2, с. 236].

Одним із основних завдань навчального процесу у вищих навчальних закладах, які здійснюють підготовку з економічних спеціальностей, є цілеспрямована і планомірна підготовка майбутніх спеціалістів до професійної діяльності у сучасному суспільстві.

Навчальний процес – це система організації навчально-виховної діяльності, в основу якої покладено єдність і взаємозв'язок діяльності викладача і студента, спрямованих на досягнення цілей навчання, розвитку особистості студента, його підготовки до професійної діяльності. Ю. Бабанський вважає, що процес навчання – це цілеспрямована взаємодія вчителя та учнів, у ході якої розв'язуються завдання освіти, виховання і загального розвитку особистості [3, с. 237].

Єдність діяльності викладача і студента є об'єктивною характеристикою навчального процесу у ВНЗ економічного спрямування, адже у процесі навчання беруть участь два діючі суб'єкти: викладач, діяльність якого спрямована на управління навчально-пізнавальною діяльністю, та студенти, які в процесі навчання засвоюють знання, уміння та навички, регламентовані навчальними планами. При цьому слід враховувати, що процес навчання у вищій школі визначається зовнішніми і внутрішніми чинниками (рис. 1). До внутрішніх чинників слід віднести особистісні риси студента: особливості його темпераменту, характеру, мислення, пам'яті, пізнавальних можливостей, здібностей, мотивацію учіння, попередній досвід, рівень знань, стиль навчально-пізнавальної діяльності. До зовнішніх чинників відносять: зміст і методи навчання, рівень професійної підготовки викладача, умови навчання у вищому навчальному закладі, соціальне оточення тощо.

Д. В. Чернилевським [4] було запропоновано аксіоматичний підхід, який застосовується при вивченні структури діяльності суб'єктів навчального процесу у ВНЗ. Сутність цього підходу полягає у тому, що чітка таксономія цілей навчання повинна відповідати відбору і проектуванню змісту, формам організації і управлінню навчальним процесом, методам і засобам навчання із урахуванням досягнутих результатів.

У праці М. Артющеної зазначено, що у сучасних умовах суспільного розвитку особливого значення набуває зорієнтованість освіти на формування інноваційних властивостей особистості. За аналогією з особистісно-зорієнтованим підходом такий підхід в освіті, що надає провідне значення підготовці особистості до життя в змінних умовах, авторка називає інноваційно-зорієнтованим [5, с. 16].

Інноваційно-зорієнтована професійна підготовка бухгалтерів являє собою педагогічну систему, спрямовану на підготовку майбутнього фахівця з обліку та аудиту до інноваційної діяльності. Основною відмінною ознакою такої моделі є її цільова зорієнтованість на підготовку майбутнього фахівця до життя в умовах сучасного, динамічного суспільства, що забезпечує його становлення як активного суб'єкта змін та інновацій, здатного до самостійної ініціації та реалізації інноваційної діяльності. Такий підхід особливо актуальний для економістів-обліковців, оскільки вони працюють в умовах постійних змін законодавства, методичних підходів в обліку, впровадження міжнародних стандартів обліку та звітності тощо. Реалізація даної моделі потребує розробки комплексної стратегії інноваційного розвитку, яка буде забезпечувати розвиток особистості як суб'єкту інноваційної діяльності на рівні діяльнісного, особистісного та соціального компонентів.

На рівні діяльнісного компоненту має бути забезпечене максимальна реалізація у навчальному процесі інноваційної діяльності, надання навчальному процесу та процесу професійної підготовки творчого, інноваційного характеру.



Рис. 1. Процес навчально-пізнавальної діяльності у ВНЗ

На рівні особистісного компоненту мають бути забезпечені прояв і розвиток інноваційних особистісних властивостей, навчання людини засобом прояву й вдосконалення своїх переваг і можливостей [5, с. 17].

Найважливіша роль у навчальному процесі студентів спеціальності «Облік і аудит» належить викладачам. При цьому їх діяльність повинна бути спрямована на активізацію самостійної пізнавальної діяльності студентів. У зв'язку з цим викладачу в своїй повсякденній педагогічній діяльності доводиться вирішувати певні завдання:

- вести викладання свого предмета з оптимальним результатом, тобто навчати студентів, як правильно поступити у нестандартній чи дискусійній ситуації, наприклад, з позиції оптимізації оподаткування;

- направляти розвиток у студентів активної самостійної навчальної діяльності, оскільки робота фахівця з обліку та аудиту у майбутньому буде носити виключно самостійний характер, особливо в умовах поширеної практики на невеликих вітчизняних підприємствах, коли наявний єдиний спеціаліст, який виконує функції і бухгалтера, і економіста, і аналітика, і контролера;

- використовувати в організації та проведенні навчального процесу свій досвід практичної діяльності. Це особливо актуально для бухгалтерської, аудиторської професії, оскільки саме той викладач, що поєднує теоретичну підготовку з практичною діяльністю, може зацікавити студента, підвищити його інтерес до предмету вивчення;

- знаходити дидактичне й психологічне обґрунтування вибору методів, форм і засобів навчання;
- встановлювати необхідне поєднання навчальної роботи з науковим дослідженням студентів у вигляді, наприклад, участі в наукових конференціях, написання наукових статей тощо;
- сприяти всебічному розвитку наукового та загальнокультурного кругозору студентів, виховувати у студентів почуття обов'язку, відповідальності, дисциплінованості, обов'язковості та гідності. В цій царині сучасному викладачу облікових дисциплін слід також допомогти студентам опанувати концептуальні принципи професійної етики бухгалтерів та аудиторів (конфіденційність, професійна компетентність та належна ретельність, незалежність і об'єктивність), ключові положення стандартів контролю якості, аудиту, огляду, іншого надання впевненості та супутніх послуг.

Навчально-пізнавальна діяльність сучасного студента професійно направлена, вона специфічна за своєю метою, умовами, мотивами. Мотивацію можна визначити як процес, в результаті якого певна діяльність набуває для студента відомого особового сенсу, створює стійкість його інтересу до неї і перетворює зовні задані цілі діяльності на внутрішні потреби.

Одна із найбільш простих методик розвитку мотивації у навчальній діяльності – це створення зацікавленості занять. Більш ефективною в цьому відношенні є методика створення мотиваційно-проблемних ситуацій і постановки спеціальних пізнавальних задач, в яких відображається практичний зміст вивчення облікових дисциплін, впровадження ділових ігор, кейс-методів, тренінгів тощо. Так, наприклад, на обліково-економічному факультеті Одеського національного економічного університету широко використовують активні методи навчання – робота у малих групах на даних створеного у ВНЗ віртуального навчально-тренінгового підприємства. У результаті такої форми активізації аудиторної роботи рівень зацікавленості студентів значно зростає, оскільки вони набувають практичних навичок та вмінь виконання робіт з обліку основних економічних об'єктів активів і зобов'язань згідно з національними Положеннями (стандартами) бухгалтерського обліку та Податковим Кодексом України. У студентів формуються професійні якості, що дозволяють виконувати практичну роботу облікового персоналу за різними посадами (бухгалтер-касір, бухгалтер з обліку запасів, бухгалтер з обліку необоротних активів, бухгалтер з обліку витрат, бухгалтер з управлінського обліку, замісник головного бухгалтера, внутрішній контролер (аудитор), аналітик, головний бухгалтер тощо).

На сьогоднішній день актуальним залишається якісне проведення лекцій та практичних занять у ВНЗ економічного спрямування. Методичне значення лекції полягає насамперед у тому, що лектор розкриває студентам метод науки, за допомогою якого аналізуються економічні явища на підприємстві, в галузі, в країні, у світі.

У побудові та формі викладу лекцій з обліково-аналітичних дисциплін відображаються індивідуальні особливості лектора, його творчий підхід. Але при всьому різноманітті методичних варіацій можна зробити деякі узагальнення та сформулювати основні особливості лекційного методу.

На початку лекції рекомендується коротко нагадати зміст попереднього матеріалу, встановити зв'язок з ним наступної теми. Корисним є попередньо повідомити студентам план лекції. Рационально побудоване навчання вимагає, щоб у викладі лектора було чітко відокремлено головне та суттєве від другорядного.

Здатність лектора передати навчальний матеріал у живій, образній формі має особливе значення. Лектор, що добре володіє матеріалом, чітко уявляє собі план лекції, пам'ятає її зміст, є фахівцем високого рівня. Він звертається до записів лише в тому разі, коли потрібно навести цитування або дати точне визначення, наприклад, з нормативного джерела. Для наглядного представлення матеріалу у вигляді слайдів на користь буде використання мультимедійної техніки.

На лекціях з облікових дисциплін слід уникати постійних записів студентами визначень та текстів; акцент необхідно зробити на вирішенні ситуаційних задач, цифрових прикладів, аналізі типових практичних ситуацій (кейсів) тощо.

Сприйняття матеріалу значно полегшується, якщо встановлюються причинні зв'язки нових понять (тем, об'єктів обліку) з вже відомими. Важливого значення при цьому набуває логічний стрункий і послідовний виклад та ув'язка викладання з іншими дисциплінами навчального плану.

Конспект є важливою формою активізації методики викладання економічних дисциплін. Розробляючи конспект, необхідно пам'ятати про встановлення оптимальних співвідношень між описовим матеріалом, теоретичним узагальненням і конкретними прикладами з практики. Вивчення психологічних особливостей сприйняття інформації показало, що при конспектуванні лекцій різного ступеня складності переробка та фіксація інформації відбуваються в плані її згортання з опорою на найбільш інформативні поняття.

При плануванні змісту лекції та часу на її викладання рекомендується закласти певний час для відповідей на запитання (зазвичай наприкінці лекції), а також для з'ясування засвоєння матеріалу час на опитування (тестування) аудиторії. Проведення контролю на лекції сприяє тому, що студент перед лекцією проглядає конспект попередньої, хоча б у загальних рисах осмислює її зміст, а це добре впливає на якість сприйняття нового матеріалу. Однак, слід помятати, що контроль на лекції результативний тільки тоді, коли він охоплює всіх або майже всіх студентів.

Активне слухання студентами запропонованого на лекції матеріалу залежить від таких чинників:

1. Стимулювання студентів до слухання (повідомлення плану викладення, вимога зробити висновок або аргументувати прослухане, використання цікавого матеріалу).

2. Емоційність, логічність, переконливість, темп і культура мовлення викладача, наявність у ній елементів діалогу.

3. На старших курсах, коли студенти вже мають можливість працювати, можна проілюструвати питання лекції прикладами з практики обліку.

4. Ознайомлення з історією наукового пошуку [6, с. 192].

Одним із засобів, що дозволяють збільшити інтерес до лекції та встановити контакт з аудиторією, слугує постановка дискусійних чи проблемних питань теми. При цьому лектор, коли викладає суть проблеми, висвітлює обставини, що ускладнюють її рішення, і, підготувавши аудиторію до сприйняття висновку, розвиває вирішення проблеми.

Професійна підготовка лектора до викладання матеріалу з облікових дисциплін має зводитися до наступного:

- вміння чітко визначати та реалізовувати мету викладання нових знань;
- усвідомлення внутрішньої логіки дисципліни та взаємозв'язків тем за розділами дисципліни, а також взаємоув'язку з іншими дисциплінами за навчальним планом;
- визначення обсягу основних знань та навичок з кожної теми;
- вміння допомогти студентам засвоїти навчальний матеріал, сприяння становленню особистості студента.

Одним із найважливіших і найбільш застосовуваних методів стимулювання уваги студентів є мотивація матеріалу, який вивчається. Щоб створити інтерес для забезпечення активного сприйняття, розуміння та запам'ятовування студентами матеріалу, викладач обґрунтовує практичне значення питання. Практичне застосування теоретичних знань завжди є найважливішим стимулом до навчання. Зв'язок теорії і практики в облікових дисциплінах видно особливо чітко, що знаходить безпосередню форму вираження у розв'язанні прикладів і ситуаційних завдань.

Формою навчання, при якій викладач організує детальний розгляд студентами окремих теоретичних положень навчальної дисципліни та формує вміння і навички для їх практичного застосування шляхом індивідуального виконання студентом сформульованих завдань, є практичне заняття.

Формою навчального заняття, в ході якої викладач організовує розгляд студентами окремих теоретичних положень навчальної дисципліни та формує вміння і навички їх практичного застосування шляхом індивідуального виконання студентами відповідно сформульованих завдань, є практичне заняття (від лат. *prakticos* – діяльний) [7, с. 302]. Практичні заняття з облікових дисциплін покликані показати та довести до свідомості студента зв'язок теорії з практикою, тобто навчити студентів застосовувати теоретичні знання на практиці, використовувати технічні прийоми у вирішенні певних ситуацій, різноманітних облікових розрахунків, що реально можуть мати місце в обліковій, аудиторській практиці на підприємстві тощо.

Будь-яке практичне заняття повинно бути чітко структуроване. Так, практикою вироблено низку вимог, відповідно до яких матеріали практичних занять повинні містити у собі: назву заняття; дату проведення; цілі заняття; питання та основні поняття, що розглядаються; хід заняття (його текстовий зміст); допоміжні матеріали з теми; список рекомендованих джерел [6, с. 194].

Одним із найбільш суттєвих етапів проведення практичних занять є розв'язування ситуаційних завдань. Однак більшу частину облікових записів студенти повинні виконувати під безпосереднім та постійним впливом викладача. Перш, ніж запропонувати студентам завдання, викладач повинен пояснити порядок вирішення завдань, можливі «підводні камені», проілюструвати техніку заповнення різних облікових форм тощо. Роль викладача не обмежується обов'язками консультанта із незрозумілих питань, наглядача за порядком в аудиторії та пасивного спостерігача за роботою студентів. Інакше кажучи, обов'язок викладача на практичних заняттях – активно продовжувати процес навчання.

Особливість проведення практичних занять з облікових дисциплін полягає в тому, що як студенту, так і викладачеві доводиться мати справу з різними бланками облікової документації чи

безпосередньо з роботою у програмі з автоматизації обліку. Тому необхідно правильно обрати зміст та логіку побудови практичного заняття, щоб забезпечити високу якість викладання, засвоєння матеріалу, здобуття практичних навичок тощо.

Особливі вимоги до практичного заняття зумовлені завданням вищої школи підвищити якість практичної підготовки спеціалістів з обліку та аудиту в умовах конкуренції, панування податкового тиску, неузгодженого законодавства, нерозуміння ролі системи обліку в досягненні стратегічних цілей керівниками деяких підприємств, переході на МСФЗ тощо. Застосування методик, розкритих на лекціях чи опрацьованих студентом самостійно при роботі з підручником, можливо проілюструвати лише на практичних заняттях, тому вони є важливою формою навчального процесу.

Ефективність практичного заняття залежить від якості застосовуваних на занятті дидактичних матеріалів. Вимогами до них є такі:

- завдання повинні враховувати рівень знань, стимулюючи їх подальше поглиблення, тому викладач їх складає з умовою можливості виконання;
- зміст завдань повинен сприяти розумінню закладених в умові економічних та облікових залежностей, змісту П(С)БО тощо;
- практичні завдання повинні сприяти закріпленню теоретичних знань, формувати нові професійні навички [8].

Організація ефективної роботи студентів спеціальності «Облік і аудит» потребує особливого підходу зі сторони викладача, що зумовлено необхідністю творчого підходу до виконання завдань, нестандартного мислення; потребою вміння моделювати певні ситуації в управлінській діяльності, аналізувати ситуації, що фактично склалися тощо.

Специфіка організації процесу підготовки фахівців облікових професій ускладнюється постійними змінами чинного законодавства, а також повинна передбачити максимальне наближення навчальних занять до умов практичної діяльності. Разом зовнішні та внутрішні фактори викликають неусталеність системи професійної підготовки фахівців цієї галузі. Враховуючи це, доцільним є запровадження такої системи освіти, яка б забезпечувала безперервне підвищення кваліфікації бухгалтерів, формування його інформаційної культури, розвиток критичного мислення [9].

Наприкінці нашого дослідження хочеться погодитися з думкою науковців [10], що облікові кадри найвищої категорії є золотим фондом будь якої країни.

Висновки і перспективи подальших розвідок. Отже, за результатами дослідження можна зробити такі загальні висновки:

1. На сучасному етапі одним із головних завдань ВНЗ економічного спрямування є підготовка кваліфікованих спеціалістів, у тому числі з обліку та аудиту, що володітимуть високим рівнем фахових знань, вмінь, навичок. Але щоб якісно підготувати майбутнього фахівця, потрібно дати йому практичні навички роботи, а для цього необхідно викликати у студента інтерес до професійно-практичних дисциплін. Успішне розв'язання цих завдань залежить від навчального процесу, теоретичного та практичного змісту професійної підготовки.

2. Лекція визнана провідною формою організації навчання, оскільки в ній послідовно та систематизовано розкриваються основні питання методології. Лекція як форма організації навчання має позитивні якості, а саме: можливість врахування специфіки аудиторії, емоційний вплив на слухача, врахування найновітніших наукових досягнень, безпосередній контакт з аудиторією, можливість критично оцінювати процес засвоєння матеріалу, можливість раціонально використовувати час тощо.

3. Правильно організовані практичні заняття з облікових дисциплін є важливою формою навчального заняття студентів, оскільки дозволяють сформувати в них професійні навички, закріпити отримані на лекції теоретичні знання та пов'язати їх з практичною діяльністю в сфері обліку, контролю, аудиту, аналізу тощо.

4. Вважаємо необхідним вирішити на державному рівні питання підготовки фахівців з обліку та аудиту виключно вищими навчальними закладами економічного спрямування, заборонив це здійснювати непрофільним закладам освіти.

У якості перспектив подальших досліджень може бути вивчення особливостей побудови самостійної роботи студентів спеціальності «Облік і аудит» з метою підвищення її результативності.

Література:

1. Закон України «Про вищу освіту» Закон від 01.07.2014 № 1556-VII. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>.
2. Карпенко О. В. Управлінський облік: організація, методологія, методика викладання. Монографія. – Полтава: РВЦ ПУСКУ, 2005. – 341 с.
3. Педагогіка: Навчальний посібник для студентів / За ред. Ю. К. Бабанського. – М.: Просвещение, 1983. – 608 с.
4. Дидактические технологии в высшей школе: [Учеб. пособие для вузов по пед. спец.] / Д. В. Чернилевский. – М.: Юнити, 2002. – 437 с.
5. Артюшина М. В. Сутність та особливості інноваційно-зорієнтованого підходу у сучасній вищій освіті: Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини / Гол. ред.: Мартинюк М. Т. – Умань: ПП Жовтий О.О., 2009. – Ч. 3. – 229 с.
6. Сморганюк Т. П. Шляхи вдосконалення методики викладання економічних дисциплін у вищих технічних навчальних закладах // Актуальні проблеми державного управління, педагогіки та психології: Збірник наукових праць. – Херсон, 2009. – № 1. – С. 190-197.
7. Кузмінський А. І. Педагогіка вищої школи: навч. посіб. – К.: Знання, 2005. – 486 с.
8. Аксьонова О. В. Методика викладання економічних дисциплін. Навч. посіб. – К.: КНЕУ, 2006. – 708 с.
9. Кравченко О. В. Концепція підготовки фахівців з обліку та аудиту в контексті інтеграційних і глобалізаційних процесів / О. В. Кравченко // Междисциплинарные исследования в науке и образовании. – 2012. – № 1К. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://mino.esrae.ru/158-1167>.
10. Гладких Т. В. Шляхи покращення підготовки конкурентоспроможних фахівців з обліку і аудиту / Т. В. Гладких, В. О. Подольська // Проблеми управління навчальним процесом при підготовці фахівців напряму «Облік і аудит»: збірник тез доповідей Міжнародної навчально-методичної конференції (10-11 грудня 2009 р.) / ДВНЗ «Українська академія банківської справи Національного банку України». – Суми: ДВНЗ «УАБС НБУ», 2010. – С. 18-22.

У статті розглянуто організацію та теоретико-методичне обґрунтування системи викладання облікових дисциплін у вищих навчальних закладах економічного спрямування, а також напрямки її вдосконалення. Зроблено акценти на необхідності підвищення якості практичної підготовки фахівців з обліку та аудиту в умовах конкуренції, панування податкового тиску, неузгодженого законодавства, поступового впровадження та переходу на Міжнародні стандарти обліку та звітності.

Ключові слова: навчальний процес; облікові дисципліни, мотивація; лекція; практичне заняття.

Москалюк А. А., Чернецкая О. Ю. Направления совершенствования системы преподавания учетных дисциплин в высших учебных заведениях экономического профиля

В статье рассмотрены организация и теоретико-методическое обоснование системы преподавания учетных дисциплин в высших учебных заведениях экономического направления, а также пути её усовершенствования. Сделаны акценты на необходимости повышения качества практической подготовки специалистов по учету и аудиту в условиях конкуренции, господства налогового давления, несогласованного законодательства, постепенного внедрения и перехода на Международные стандарты учета и отчетности.

Ключевые слова: учебный процесс; учетные дисциплины, мотивация; лекция; практическое занятие.

Moskaluyk G.A., Chernetskaya O.Y. Improving teaching accounting disciplines in economic higher education institutions

The article deals with the organization, the theoretical and methodological substantiation of the teaching system of the accounting disciplines in economic higher education institutions and directions of its improvement. The article emphasizes the need to improve the quality of practical training in accounting and audit in the conditions of competition, domination tax pressure, inconsistent legislation, gradual implementation and adoption of International standards of accounting and reporting.

Keywords: learning process; motivation; accounting disciplines; lecture; practical training.

СИСТЕМОТВОРЧІ ФУНКЦІЇ ЗМІСТУ ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАННЯ НА ОСНОВІ КОМП'ЮТЕРНИХ РОЗУМНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

Постановка проблеми. Впроваджуючи новітні технології у навчальний процес, кожен педагог здійснює поступове дослідження використання сучасних інформаційних систем для здобувачів освіти. Такі процеси здійснюються за звичними методами дослідження – планування – впровадження – аналіз – вдосконалення. Кожен фахівець у тій чи іншій мірі застосовує ряд певних педагогічних підходів до дослідження свого напрямку, інакше кажучи, спрямовує роботу на отримання якісних знань.

У своїх дослідженнях «Педагогіка вищої школи» Д. В. Чернілевський зауважує: «Дидактика, як кожна наука, будучи „сферою” дослідницької діяльності, спрямованої на виробництво нових знань про природу, суспільство і мислення, вивчає явища дійсності, їх відношення, зміни в процесах. Предмет дослідження у кожній науці свій, специфічний; в його основі – специфіка процесів. Дидактика досліджує педагогічні процеси та забезпечує розуміння їх структури, розробляє моделі, описує технології» [1].

Результатом таких досліджень буде перелік опису необхідних функцій та методів, скориставшись якими, педагог зможе реалізувати свої професійні задуми. Оскільки у більшій мірі педагог є інженером у своїй фаховій діяльності і не є фахівцем з комп'ютерних технологій, то це викликає супротив у застосуванні новітніх технологій. Розуміння того, що потрібно налаштовувати обчислювальну систему, розбиратися з комп'ютерною програмою, тай ще здійснювати організацію навчання здобувачів вищої освіти, відлякує педагогів. Простіше прочитати лекцію, чи дати завдання студентам за технологічною картою.

Д. Чернілевський зауважує, що освітній процес спеціально організований фахівцями в певних умовах, є педагогічним процесом, у якому здійснюється педагогічна взаємодія суб'єктів в цілісному поєднанні виховання, навчання, розвитку. Цілісність цих процесів забезпечує їхню єдність та стає розвивальним і активним. У іншому випадку освітній процес перетворюється на відбування часу. При розгляді системотворчих функцій будемо вважати, що функціональне призначення змісту педагогічного процесу полягає в тому, щоб викладач і студент додав до змісту своєї діяльності певну нову, потрібну, корисну інформацію. Сучасні технології дозволяють організовувати навчання в режимі «людина – розумна машина», що дає змогу підвищувати ефективність навчання майбутніх фахівців, але для забезпечення організації навчального процесу необхідно сформувати ряд системоутворюючих функцій.

Аналіз останніх досліджень. Індикатором якісної освіти є можливість здобувача освіти запроваджувати отримані знання на практиці. Наближені умови до виробничих, безумовно, дають кращу якість отриманих знань. Історично склалося так, що в навчальних закладах рівень відповідності знань певному еталону вимірюється бальною системою. Сучасна дидактика застосовує низку методів контролю знань: усний, фронтальний, письмовий, індивідуальний, карти виконання завдань, практичний, тестовий тощо. Залежно від поставленої мети заняття, обраної методики його проведення визначається метод оцінювання навчальних досягнень студентів. Запровадження Smart-технологій доповнює методику викладання навчальних дисциплін новими елементами.

С. Маслова в своїй праці «Інформатизація інженерної освіти» зауважує, що визначення рівня досягнень окремого студента або групи, виявлення рівня готовності до засвоєння нового матеріалу дає змогу викладачеві своєчасно планувати і коригувати свою роботу й методику викладання навчального матеріалу. У процесі здійснення означеної функції педагог, перш за все, усвідомлює, що контроль є механізмом виявлення і оцінки виконання прийнятих рішень, досягнення цілей, порівняння запланованих результатів із фактичними досягненнями.

В праці В. Дубас «Об оценивании знаний при программированном контроле» звертає увагу на навчальну функцію, що зумовлює таку організацію контролю та оцінювання результатів навчальних досягнень здобувача освіти, яка сприяє повторенню, уточненню і систематизації навчального матеріалу, вдосконаленню підготовки студента. При цьому «велике значення має оцінювання навчальних досягнень студентів. Саме від реалізації цієї функції залежить кінцевий результат» [2].

Л. Ткаченко зауважує на те, що «суть оцінювання полягає у тому, щоб зробити оцінку не мірилом удачі чи невдачі, а показати студентові перспективи навчання, його інтелектуальну спроможність, можливість самому впливати на рівень власних досягнень» [3].

«Ключові аспекти сучасної Smart-освіти – це створення гнучкого та відкритого середовища навчання: використання гаджетів, відкритих освітніх ресурсів, системи управління», – сказав генеральний секретар Корейської ради з університетської освіти Де-Джун Хван. Місце і час навчання в таких вузах вибирають студенти. Завдяки цьому дистанційне навчання стає все більш затребуваним. Цього року Відкритий університет Великої Британії зайняв перше місце по задоволеності потреб студентів, обійшовши Оксфорд і Кембридж. Всього в світі сьогодні налічується більше 43 мільйонів он-лайн студентів. Наприклад, в Китаї та Південній Африці кожен десятий навчається дистанційно. У США 30% студентів пройшли навчання, як мінімум, по одному он-лайн курсу. Якщо говорити про якість, то, наприклад, у Греції 68% учнів згодні, що технології покращують навчання [4].

Сучасна освіта прагне до універсалізації, намагаючись моделювати людей максимально схожими один на одного. Школи та університети бачать у своїх здобувачах освіти класичні «чорні ящики»: вони закачують однакову інформацію і чекають однакової реакції у відповідь, не беручи до уваги індивідуальні характеристики. Такий підхід багатьма сприймається як анахронізм індустріальної епохи, від якого давно настав час відмовитися [5].

Мета статті – дослідити інноваційні підходи до організації навчального процесу в системі професійної освіти і навчання з використанням розумних технологій, які мають свої особливості. Так, кожен фахівець повторно, раз за разом, створює «велосипед». Сам процес базується на численних спробах та помилках, які впевнено закріплюються в пам'яті викладачів та студентів, збагачуючи зміст діяльності. Такий достатньо популярний нині підхід в основі своїй містить принцип демократизації освіти, що виявляється в конкретному навчальному процесі як напрям потоку інформації. Якщо в педагогічному процесі переважають «вертикальні» напрями потоків інформації, взаємодія називається авторитарною, якщо моделі і технології забезпечують «горизонтальні» потоки інформації, взаємодія орієнтована на демократичний стиль спілкування. Це не ті звичні технології, які продовжують панувати у ВНЗ, а абсолютно інші, які багатьом викладачам належить опанувати. Саме демократичний стиль спілкування на основі Smart-технологій забезпечує творчий підхід до навчання. Тому ціллю статі є обґрунтування системоутворюючих функцій організації педагогічного процесу на основі розумних технологій.

Виклад основного матеріалу. З розвитком сучасних інформаційних систем погляди на освітні процеси поступово змінюються як природно, так і штучно. Новий інструментарій комп'ютерних систем змінює свідомість не тільки тих, хто навчається, але й тих, хто навчає. Хоча і повільно, в педагогічний процес впроваджуються нові моделі і технології навчання. Аналіз упроваджень науковцями систем комп'ютерного контролю дозволив визначити низку суперечностей між сучасними вимогами до впровадження в навчальний процес новітніх засобів і технологій опитування та фактичним станом матеріально-технічного й інформаційного забезпечення ВНЗ; потребою в автоматизації моніторингу дійсного стану знань, рівня опанування студентами фахових знань, умінь і навичок та обмеженими існуючими технічними можливостями щодо комплексного й оперативного отримання такої інформації в умовах діючої технології контролю; невідповідністю економічних знань, умінь і навичок майбутніх фахівців вимогам сучасної професійної діяльності, реалізації своїх творчих зусиль в умовах ринкових відносин; загальноприйнятими усталеними методами контролю та новими комп'ютерними технологіями автоматизованого діагностування знань з можливістю конструювання завдань для фахівців необхідного напрямку; швидко змінюваними економічними процесами та можливістю адаптації системи автоматизації опитування до нових нормативно законодавчих даних. Упровадження обчислювальної системи забезпечує індивідуальне опитування кожного студента, збереження інформації про його успіхи, відображає загальний рейтинг, сприяє усуненню визначених суперечностей.

Smart-технологія яскраво відображає обмін інформацією, що відбувається навколишньому світі, який забезпечується виробництвом і споживанням. Правила обміну передбачають два зустрічні процеси:

- вибираю, беру виготовлене не мною; вибираю відповідно до своїх потреб, мети, самовизначення, беру відповідно до своїх здібностей;
- виготовляю, віддаю виготовлене мною (думку, слово, рух), тобто докладаю зусиль до виготовлення і оформлення продукту так, щоб він був потрібний іншим [1].

Переважання в традиційних технологіях подання змісту як готового продукту у вигляді величезного шматка породжує пасивну споживацьку позицію, яка переноситься в діяльність. Орієнтація на самостійне виробництво й оформлення змісту формує ринкове, підприємницьке мислення, підвищує цінність совісті як регулятора процесів «беру – віддаю».

Таким чином, найбільш загальні норми, правила, вимоги, принципи, що визначають категорію змісту в педагогічних процесах, полягають у:

- системному поданні кожної дози змісту;
- технологічності оформлення змісту в модуль;
- продуктивному обміні: споживання на вибір у поєднанні з виробництвом власного продукту [1].

Якщо здобувач професійної освіти спостерігає у своєму розвитку переконливо сформовані норми (принципи, правила, вимоги) та вірно може перейти до найбільш актуального запитання, то це слід розглядати – як нову планку, подавши яку він зможе оволодіти новою нормою не лише на рівні переконання, але й на рівні дії. На цьому шляху студент опановує певні механізми вирішення проблеми, методи, технології.

Технологія, яка буде запропонована далі, – це технологія модулізації, перетворення модуля – не тільки як складової частини, а й як внесення певного наукового знання в навчальну дисципліну. Вона проста, але трудомістка та вимагає нового підходу не прив'язаного до механічного запам'ятовування матеріалу та обміну думками, чітко дозованої логікою побудови. Ця технологія може поширюватися однаковою мірою як на здобувачів вищої освіти, так і вільних слухачів. При цьому рекомендується наведений нижче алгоритм:

- визначити системотворчу складову дисципліни;
- проаналізувати можливі підстави для розчленування на елементи, обрати серед них найбільш актуальні відповідно до потреб слухачів і вимог;
- створити ситуацію вибору в подальшому просуванні до елементів нової системи;
- здійснити структурування з декількома рівнями залежно від бажаної глибини занурення;
- надати студентам можливість вибору індивідуальної траєкторії просування. Тим самим виявиться їх активність, спрямована на вирішення власних професійних проблем, на виконання дій, на розвиток; вирішиться усвідомлена проблема: чи то шляхом вирощування власних здібностей або того й іншого разом.

У ході свого історичного розвитку інтерактивні технології зазнали значну зміну своїх функцій. На перших етапах виникнення їх використовували як дослідницький експеримент.

Люди поміщалися в якусь штучно створену ситуацію, і за ними велося спостереження, яке потім ставало предметом аналізу. Такі впровадження виступали, як направляючі, та могли мати вплив ззовні. Досвід цих досліджень використовувався, наприклад, для формування ситуацій моделювання дій важливих стратегічних об'єктів або для підбору людей для роботи в умовах тривалого перебування колективу в замкнутому просторі чи просто тренувальних ситуаціях наближених до дійсних. Відповідно до досліджень, проведених корпорацією Samsung, при збільшенні елементів інтерактивності якість освіти покращується у десятки разів, як це показано на рис. 1.

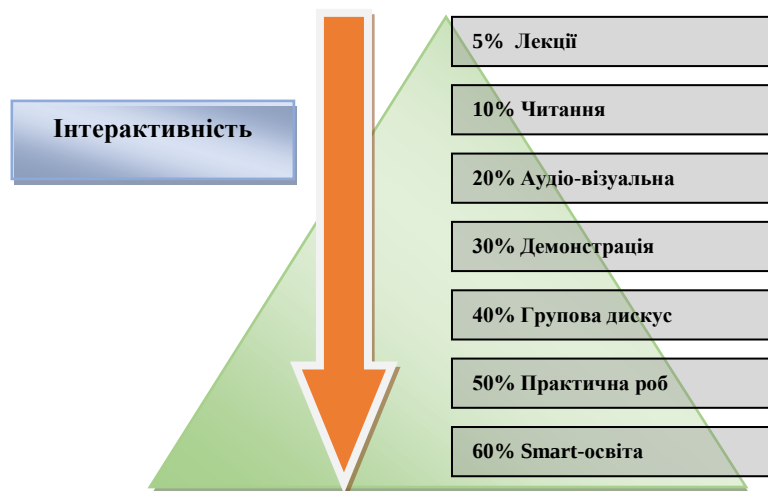


Рис. 1. Зміна парадигми засвоєння знань залежно від методів навчання.

Попит на цифрові навчальні матеріали з кожним днем ростуть, виробники пристроїв намагаються створювати все новіші можливості в академічній сфері. Важливість адаптації до потреби технічно підкованих здобувачів вищої освіти збільшується паралельно розвитку інформаційних систем. Як показали результати досліджень, ефективного впровадження електронного навчання з застосуванням розумних технологій та їхнього інструментарію дійовими є такі функції: діагностична функція, функції навчання та розвитку, командоутворення як функція, психотерапевтична функція.

Діагностична функція Smart-навчання. Перш за все, Smart-освіта успішно виконує діагностичну функцію. Групова взаємодія прекрасно висвічує проблемні зони і моменти, чи йде мова про знання і уміння, або про особистісній сфері людини. А це вже ключ до вірного вибору шляхів вирішення цих проблем.

Функції навчання та розвитку. Мабуть, основна функція Smart-навчання – це розвиток в самому широкому сенсі. Інтерактивність – це завжди зміна, причому по своїй меті зміна на позитивне, що розширює можливості людини. У навчанні кожен учасник отримує не тільки арсенал нових знань, умінь, навичок і способів дії, що само по собі сильно розширює його картину світу і підвищує ефективність в самих різних сферах життя; він ще й просувається в самопізнанні, йде від вузько-суб'єктивного сприйняття самого себе. Цьому сприяє отримання цілого діапазону різномірної зворотного зв'язку. Часто з тренінгу також виноситься набір конкретних технік, прийомів, інструментів, схем поведінки, дозволяють досягти бажаних результатів. Все це становить комплексне навчання, системне вдосконалення.

Ще однією функцією Smart-освіти є командоутворення. Якщо дана група не є постійно колективом, такий ефект може бути не пріоритетним, але все-таки кожному учаснику дуже корисно набутти досвід роботи в команді. Для організації навчання створення згуртованої команди з добре розподіленими ролями та обов'язками важко переоцінити. Тому Smart-освіта, спеціально спрямована на ділові ігри, зазвичай сприяє командоутворенню.

Натупною функцією є психотерапевтична. Слід зазначити, що навіть у тих освітніх курсах, які не мають психотерапевтичної спрямованості, часто виникає психотерапевтичний ефект, породжений груповою динамікою, компетентною поведінкою і можливостями для розвитку, які надає тренінгова ситуація, як така [3].

Перераховані функції утворюють інноваційну систему педагогічної діяльності. Якщо ми бачимо головну педагогічну мету в створенні умов для гармонізації свідомості, то наші технології спрямовані на оволодіння саморегуляцією – приведення у відповідність потреб, норм, здібностей. Уміння запобігти внутрішньому конфлікту, зіткненню, катастрофі – основний результат освітніх процесів. Його досягнення можливе шляхом гармонізації (відповідно) цілей, змісту, методів у педагогічному процесі.

Освітня функція педагогічного процесу полягає у формуванні у студентів системи наукових, технічних, технологічних і виробничих знань: фактів, законів, закономірностей, теорій, явищ, процесів; у формуванні умінь застосовувати одержані знання й уміння для виконання навчальних і виробничих завдань; у формуванні у студентів загальнонаукових, політехнічних і спеціальних професійних умінь; в закріпленні, удосконаленні, розширенні й поглибленні одержаних знань, навиків та умінь.

Здійснення освітньої функції є основою педагогічного процесу. Воно в основному визначає успішність здійснення інших функцій педагогічного процесу.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Проведено аналіз системоутворюючих функцій теоретичних основ побудови розумних систем навчання та підготовки майбутніх студентів до професійної діяльності засобами Smart-технологій. За його результатами охарактеризовано поняття «розумного навчання», «системоутворюючі функції», «оцінювання», «інформаційна технологія», «автоматизація опитування», розкрито сутність поєднання та взаємодії педагогічних та інформаційних технологій. Основними серед них є автоматизація опитування, оцінювання навчальних досягнень здобувачів вищої освіти. Визначені структурні складові функціональних можливостей з педагогічної точки зору, таких як індивідуальний підхід до кожного здобувача вищої освіти, швидкість опитування, мультимедійне середовище, програми-тренажери, програми контролю знань, засоби з елементами штучного інтелекту. Наукові здобутки фахівців педагогічного та технічного напрямку щодо проблематики доступності технічних засобів навчання педагогічному персоналу та розмежовані стереотипи були використані, щоб подібні системи стали доступні тільки фахівцям з достатньо розвиненими технічними знаннями. Обґрунтовано основні системоутворюючі функції побудови системи інтерактивного навчання

здобувачами вищої освіти на різних етапах навчальної діяльності, суспільної роботи та інноваційних творчих процесів, керування персонажами ділові ігри, виконання частини або повного завдання розвитку економічного творчого процесу, організація суспільних обговорень з опитуванням рейтингу розуміння та підтримки колегами.

Функції фахівців економічного профілю (економістів, системних аналітиків, управлінців вищих рівнів) складні, різнопланові, потребують глибоких і різноманітних знань, умінь, здібностей, чітко визначеної системи ключових та професійних знань. Разом із знаннями економіки майбутнім фахівцям економічного профілю необхідно освоїти прогресивні комп'ютерні технології, глибокими знаннями основних принципів природничих та суспільних наук, математичними методами моделювання, методами прийняття ефективних рішень в умовах ризику, що стимулює уяву та підказує цікаві аналогії, що і надає автоматизована система опитування.

Література:

1. Чернілевський, Д. В. Педагогіка вищої школи /Д. В.Чернілевський // Глобус-прес, – 2010. – С. 407.
2. Дубас В. Об оценивании знаний при программированном контроле / В. Дубас // Физика в школе. – 1990. – № 3.
3. Ткаченко Л. П. Підходи до оцінювання знань в умовах застосування інноваційних технологій навчання / Л. П. Ткаченко // Сучасні педагогічні технології підготовки фахівців нового покоління: матеріали IV Міжнародної конференції. – Кривий Ріг, 2006. – С. 207–211.
4. Умное будущее. Реформирование образования повлечет формирование нового общества. – Режим доступу: http://elearning - russia.ru/last/e_learning_2012
5. Левін М. Как технологии изменят образование: пять главных трендов, спосіб доступу: <http://www.forbes.ru/tehnobudushchee/82871-kak-tehnologii-izmenyat-obrazovanie-pyat-glavnyh-trendov>

В статті висвітлено актуальні питання системоутворюючих функцій організації навчання на основі Smart-технологій. Наголошується практичність та економічність запровадження у вищій школі інноваційних технологій. Наукова новизна запропонованої системи полягає в застосуванні Smart-технологій для організації та розвитку нових педагогічних підходів автоматизації навчання, базуючись на наведених функціях. Такий підхід дозволяє якісно готувати молодих фахівців до майбутньої професійної діяльності.

Ключеві слова: зміст організації навчання, Smart-технології, автоматизація навчання, професійне навчання, підготовка фахівців

Поповский Ю. Б. Системообразующие функции содержания организации обучения на основе компьютерных разумных технологий.

В статье раскрываются актуальные вопросы системообразующих функций организации обучения на основе Smart-технологий. Отмечается практичность и экономичность внедрения в высшей школе инновационных технологий. Научная новизна предлагаемой системы заключается в применении Smart-технологий для организации и развития новых педагогических подходов автоматизации обучения, основываясь на приведенных функциях. Такой подход позволяет качественно готовить молодых специалистов к будущей профессиональной деятельности.

Ключевые слова: содержание организации обучения, Smart-технологии, автоматизация обучения, профессиональное обучение, подготовка специалистов

Popovsky Y. System the forming functions of the maintenance of the organization of training on the basis of computer reasonable technologies/

In article topical issues of backbone, functions of the organization of training on the basis of Smart-technologies reveal. The practicality and profitability of introduction at the higher school of innovative technologies is noted. Scientific novelty of the offered system consists in application of Smart-technologies for the organization and development of new pedagogical approaches of automation of training based on the given functions. Such approach allows training young specialists for future professional activity qualitatively.

Keywords: content of training organization, Smart-technologies, training automatisisation, professional training, train of trainers

Рецензент: доктор філологічних наук, професор Н. Б. Іваницька

ПРОБЛЕМНО-ОРІЄНТОВАНЕ НАВЧАННЯ ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ КОГНІТИВНИХ ТА СОЦІАЛЬНИХ НАВИЧОК СТУДЕНТІВ-МЕДИКІВ

Постановка проблеми. Вперше навчальний план, що базується на засадах проблемно-орієнтованого навчання, з'явився в університеті МакМастера (Канада) у 1969 році. Протягом наступних 20 років ця методика стрімко розповсюджувалась і до 1989 року була впроваджена більше, ніж у 60 вищих медичних навчальних закладах світу, що значним чином вплинуло на розвиток навчального процесу медичних шкіл, які впровадили проблемно-орієнтоване навчання (ПОН). Основними передумовами впровадження ПОН було не теоретичне підґрунтя (наприклад, психологія навчання, когнітивна психологія тощо), а цілком практичні завдання: зробити медичну освіту більш цікавою та більш значущою для студентів [3]. Важливим є і той факт, що ПОН, як освітня теорія та технологія, здобуло підтримку Асоціації медичних коледжів та Світової федерації медичної освіти і було широко впроваджене навіть без наявності на той час значущих доказів того, що підготовлені в проблемно-орієнтованому середовищі студенти стають в подальшому кращими лікарями [14].

Відзначимо, що значний внесок у розвиток проблемного навчання на етапі його формування здійснили А. Брушлинський, І. Ільницька, Т. Кудрявцева, О. Матюшкін, М. Махмутов, та ін. В Україні останніми роками ПОН отримує своє друге народження, зокрема завдяки працям В. Мачис, В. Шуляк, І. Мишишин та ін., втім в медичній освіті кількість таких робіт ще не є достатньою, незважаючи на безперечну актуальність питання.

Мета статті – шляхом аналізу літературних даних дослідити вплив проблемно-орієнтованого навчання на здатність до накопичення та використання знань, розвиток соціальних, когнітивних та інших навичок студентів-медиків.

Виклад основного матеріалу. Більш ніж за 40 років використання технології ПОН у медичній освіті було опубліковано значну кількість досліджень на цю тему, зокрема кілька спроб систематичного огляду результатів роботи медичних шкіл, навчальні плани яких базуються на засадах ПОН [2, 4, 7, 10, 13]. Втім, такий огляд сам по собі є утрудненим внаслідок наявності різних інтерпретацій ПОН медичними школами, а також вибору різних кінцевих точок (результатів навчання) для оцінки. Більшість оглядів сконцентровано на такому первинному результаті, як отримані знання, тоді як більш значущим кінцевим результатом, звичайно, є отримана випускниками клінічна компетентність [7]. Найбільш важливими відмінностями між традиційним навчальним планом та таким, що базується на засадах ПОН, є спрямованість на студента як центральну особистість у навчальному процесі, робота в малих групах та активне навчання з використанням кейсів, або проблемних завдань в якості основних елементів, та відведення значну кількість часу для самостійного навчання студентів [3, 14]. Таким чином, студенти мають змогу працювати під відносно меншим наглядом, акцент робиться на навчання один від одного та за допомогою ресурсів, які студенти знаходять самостійно, або отримують від викладачів. Звичайно, такий підхід має своє теоретичне підґрунтя у термінах психології освітнього процесу, а самі когнітивні психологічні концепції, які є основою ПОН, підтверджують можливість зменшення нагляду за студентами для покращання навчального процесу [6]. ПОН є одночасно і методологією, і філософією медичної освіти, яка поширюється на навчальний план та підтримується всіма його елементами. Його основною ціллю є отримання достатніх та структурованих медичних знань, які здобуваються шляхом активного, циклічного та самостійного навчання. Більш того, ПОН заключає в собі прогресивний набір проблем, які надають контекст, актуальність та мотивацію, а їх вирішення будується на інтеграції попередніх знань, критичного мислення, навчання та задоволення від навчального процесу, шляхом роботи в мотивованих малих групах та самостійної роботи студентів, причому вирішення проблеми можливо настільки, наскільки нові знання стають доступними та можуть бути використані більш ефективно в навчальному процесі [8].

Когнітивні основи проблемно-орієнтованого навчання. Зрозуміти психологічні основи ПОН без визначення цілей даної форми навчання дуже важко. Г. С. Барроуз (H. S. Barrows) у своїй роботі [3] визначає чотири основних завдання ПОН в медичній освіті: структурування знань та надання їм клінічного контексту; розвиток клінічного мислення (клінічного обґрунтування); отримання навичок самостійного навчання; справжня мотивація на навчання. Згідно з цією концепцією, студенти працюють в малих групах, використовуючи клінічні випадки (кейси) в якості відпра-

вного ресурсу, і завдяки тривалому зануренню у проблеми реального життя, що висвітлені в кейсі, студенти спроможні оволодіти мистецтвом вирішувати проблеми пацієнта, зокрема визначити, що це за проблема, та прийняти відповідне клінічне рішення. Взагалі робота з кейсами була центральною освітньою стратегією, що її запропонував Г. С. Барроуз (H. S. Barrows), описавши кілька різних «рівнів» вивчення кейсів, починаючи зі значної кількості лекційно-спрямованих кейсів, де вони мали використовуватись в якості демонстраційного матеріалу для лекції, та закінчуючи проблемно-орієнтованими кейсами [3].

ПОН володіє цілою низкою когнітивних властивостей, які допомагають студентам покращити процес навчання [11]: 1) знання, яке отримане у контексті конкретної клінічної ситуації, краще запам'ятовується; 2) поняття запам'ятовуються таким чином, що вони можуть бути легко мобілізовані для вирішення проблем схожого характеру; 3) постійний розгляд «попередніх прикладів» стимулює образне розпізнавання; 4) ПОН активізує попередньо отриманні знання, що, в свою чергу, сприяє обробці нової інформації; 5) вдосконалення знань відбувається під час самого навчання; 6) подібний контекст, що подається для отримання знань, а також його прикладне використання у подальшому стимулюють здатність утримувати інформацію в пам'яті. Незважаючи на очевидні переваги ПОН в плані довготривалого запам'ятовування інформації, деякі дослідники звертали увагу на недостатні дані щодо нашого розуміння оперативної (робочої) пам'яті, довготривалої пам'яті, їх взаємодії та висували гіпотези щодо негативного впливу проблемно-орієнтованого пошуку на процес навчання [6]. Так, П. А. Кіршнер (P. A. Kirschner) та ін. висунули наступні гіпотези: проблемно-орієнтований пошук (як, наприклад, при вивченні кейсу) спричиняє значне навантаження на оперативну (робочу) пам'ять; робоча пам'ять не може одночасно бути використана для «вирішення проблеми» в рамках кейсу та навчання і запам'ятовування; вивчення того, як потрібно практикувати в медицині, і реальна медична практика когнітивно різні процеси і не можуть бути порівняні [6]. Втім, багатьма авторами такі висновки аргументовано заперечуються [9, 11]. Наприклад, А. Дж. Невіл (A. J. Neville) [9] проаналізував роль тьютора у заняттях за методикою ПОН та представив докази з позицій когнітивної філософії, що тьютор може відігравати вирішальну роль у наданні студентами структурованого зворотного зв'язку, який, в свою чергу, стимулює навчальний процес студентів, зокрема підвищує здатність до перенесення аналогів, завдяки чому поняття та рішення проблем, що були вивчені в одному контексті, могли бути розпізнані студентами у ситуаціях, які, на перший погляд, здавались їм відмінними.

Деякі критики ПОН відзначають, що пошук, спрямований на вирішення проблеми – це не ефективний шлях впливу на довгострокову пам'ять, оскільки його головна мета – знайти вирішення проблеми, а не вплинути на довгострокову пам'ять [6]. З іншого боку, сам процес роботи над кейсом під наглядом тьютора при ПОН виходить за рамки простого вирішення проблеми. Для пояснення цієї думки необхідно процитувати Х. Г. Шмідт (H. G. Schmidt) [12], який виділив 7 кроків у типовому процесі ПОН: 1) уточнення та досягнення згоди щодо визначення неясних термінів та понять; 2) визначення проблем, досягнення згоди щодо явищ, які потребують пояснення; 3) аналіз складових частин проблеми, висування пояснень (шляхом «мозкового штурму») та розробка робочих гіпотез; 4) обговорення, оцінка та компоновка можливих пояснень в рамках сформованих робочих гіпотез; 5) генерація та розстановка пріоритетів щодо об'єктів для вивчення; 6) дослідження об'єктів для вивчення самостійно між заняттями; 7) звітування на наступному занятті щодо отриманих даних, синтез вичерпного пояснення явищ, застосування нової отриманої інформації до проблеми.

Таким чином, незважаючи на існування думок «за» та «проти» ПОН з позицій когнітивної філософії, вага експериментальних та емпіричних доказів, що підтримують такий навчальний підхід, значно більша.

Проблемно-орієнтоване навчання та акумуляція нових знань. Значна кількість проведених за останній час досліджень на цю тему (оглядів та мета-аналізів) відзначається настільки різними висновками, що складається враження – їх автори намагались порівняти речі, що не можуть бути порівняні. Враховуючи цей факт, перед тим, як звернутися до результатів цих досліджень у контексті отриманих знань та навичок, що їх демонструють випускники медичних шкіл з різними типами навчальних планів, слід дослідити фактори, які могли значною мірою вплинути на процеси порівняння та інтерпретації результатів. Перший фактор, що має бути врахований, це відмінність між собою навчальних планів для ПОН. Тобто немає одного простого фактору, що був змінений у навчальних планах різних медичних шкіл і що може бути порівняний (на зразок рандомізованих контрольованих клінічних досліджень, де порівнюється ефективність двох різних фармацевтичних препаратів). В цьому сенсі слід надати перевагу дослідженням з добре продуманим дизайном, ко-

ли враховані численні фактори, що могли вплинути на навчальний процес при переведенні навчального плану на проблемно-орієнтований. Втім, наприклад, М. Ньюмен (M. Newman) [10] відзначає, що рандомізований, або квазі експериментальний підхід до порівняння проблемно-орієнтованого та традиційного навчальних планів є дещо переоцінений. Так, у 74 дослідженнях ПОН, що були їм проаналізовані та в яких було продемонстровано ефективність цього підходу, тільки 4 були рандомізованими експериментальними роботами.

З урахуванням цього можна констатувати, що при таких дослідженнях необхідно точно знати, яким чином буде проведене порівняння між проблемно-орієнтованим та традиційним навчальним планом, а також які фактори будуть враховані, як відповідальні за будь-які знайдені відмінності при будь-якій обраній кінцевій точці (отримані знання, навички, клінічна компетентність тощо). Ще одним застереженням при інтерпретації порівняльних досліджень є статистична проблема з використовуваною величиною ефекту для порівняння намічених кінцевих точок [1]. Існує думка, що величина ефекту для порівняння кінцевих точок проблемно-орієнтованого та традиційного навчальних планів повинна бути 0,8–1,0. Втім, ця точка зору спростовується в роботі М. Албанезе (M. Albanese) [1], де відзначається, що така величина ефекту є необґрунтованим сподіванням, оскільки потребує, щоб всі студенти середнього рівня знань змістились у верхню третину розподілення для одержання величини ефекту такого порядку. Це стає ще менш ймовірним, якщо врахувати, що «ефект стелі» часто обмежує здатність найбільш здібних суб'єктів контрольної групи досягнути порівняльних результатів після впровадження інновацій до навчальної програми.

Поряд з обов'язковим розробленням критеріїв оцінки якості досліджень освітніх перетворень на кшталт ПОН, не слід забувати про вплив самих студентів на кінцеві точки навчання. Було доведено, що незалежно від медичної школи, яка обирається, найбільш цілеспрямовані студенти-медики вступають до вищого навчального закладу та навчаються у середовищі, що ґрунтується на лекціях та змаганні між собою, виходячи з якого вони вже не в змозі повною мірою отримати всі переваги ПОН [1]. Таким чином, студентський фактор вносить потенційну необ'єктивність в порівняння традиційної та проблемно-орієнтованої навчальної програми і складає інший фактор, що викривляє інтерпретацію даних літератури.

На прикладі одних із перших проведених мета-аналізів, результати яких були опубліковані ще у 1993 році [2, 4, 13], можна показати всю гетерогенність використаних підходів до оцінки лише однієї кінцевої точки – отримання студентами знань. В області оцінки навичок з базових дисциплін як М. А. Албанезе (M. A. Albanese) та С. Мітчел (S. Mitchell) [2], так і Д. Т. Вернон (D. T. Vernon) та Р. Л. Блейк (R. L. Blake) [13] зробили висновок (на підставі результатів частини 1 екзамену NBME) про наявність статистично незначущої тенденції до переваги традиційної навчальної програми, однак Л. Берксон (L. Berkson) [4] на підставі аналізу тих самих первинних досліджень робить висновок, що в жодному з них не доведено переваг традиційної, або проблемно-орієнтованої навчальної програми. Що стосується оцінки продуктивності клінічних дисциплін, тут знову спостерігається згода між М. А. Албанезе (M. A. Albanese) і С. Мітчел (S. Mitchell) [2] та Д. Т. Вернон (D. T. Vernon) і Р. Л. Блейк (R. L. Blake) [13]: статистично незначуща тенденція до переваги ПОН, що, однак, знову не підтримується Л. Берксон (L. Berkson) [4], яка робить висновок: в жодному з досліджень не доведено, що робота в малих групах з паперовими кейсами моделює клінічну практику більш коректно, ніж добре підготовлене навчання у великих групах.

В області оцінки клінічного мислення (клінічного обґрунтування) кількість досліджень була невеликою, однак М. А. Албанезе (M. A. Albanese) і С. Мітчел (S. Mitchell) [2] та Д. Т. Вернон (D. T. Vernon) і Р. Л. Блейк (R. L. Blake) [13] наводять докази того, що студенти, які навчались в проблемно-орієнтованому середовищі, мають недостатню когнітивну підтримку, внаслідок чого мають схильність до здійснення більшої кількості діагностичних помилок та сумнівів щодо адекватності їх знань. Л. Берксон (L. Berkson) [4], аналізуючи ту ж літературу, робить висновок, що немає істотних доказів того, що ПОН вчить розв'язувати проблеми краще, ніж традиційне. При аналізі поведінки студентів у проблемно-орієнтованому середовищі М. А. Албанезе (M. A. Albanese) і С. Мітчел (S. Mitchell) [2] та Д. Т. Вернон (D. T. Vernon) і Р. Л. Блейк (R. L. Blake) [13] роблять висновок, що такі студент менше схильні до короткострокового запам'ятовування, але більш схильні до розуміння та аналізу того, що їм потрібно знати для вирішення даної конкретної задачі. Також характерною рисою студентів, які навчались в середовищі ПОН, за висновком згаданих авторів, була здатність до самостійного навчання. В той же час Л. Берксон (L. Berkson) [4] зазначає, що завдання, які потребували розуміння для отримання успішних висновків, незалежно від того, були вони отримані в проблемно-орієнтованому середовищі, чи в традиційній навчальній програмі, стимулювали використання глибоких когнітивних, або направлених на розуміння, під-

ходів до навчання.

Таким чином, у трьох великих роботах, з використанням різних тестових шкал та вимірів кінцевих точок, були отримані різні висновки щодо накопичення та утримання знань в проблемно-орієнтованому середовищі. Втім, в них було оговорене, що кількість балів, отриманих в ході тестових екзаменів з кількома варіантами вірних відповідей, може і не бути коректним способом оцінки акумуляції знань, які можуть бути отримані в проблемно-орієнтованому середовищі.

У 2003 році був опублікований інший великий огляд досліджень акумуляції знань у студентів, що навчались в проблемно-орієнтованому середовищі [10]. Його автори також роблять зауваження, що в більшості проаналізованих досліджень саме оцінка знань в форматі тестових завдань з кількома варіантами правильних відповідей була використана для виміру знань студентів. Огляд обійняв дослідження з дизайном рандомізованих контрольованих, контрольованих клінічних, перерваних часових рядів, причому мінімальною вимогою було об'єктивне вимірювання студентських навичок. Результати цього огляду показали, що загальні показники накопичення знань менш сприятливі у студентів, що навчались в проблемно-орієнтованому середовищі, у порівнянні з контрольними групами студентів.

Втім, слід відзначити, що у деяких середовищах ПОН було впроваджене лише в рамках окремого курсу, тоді як в інших – майже весь навчальний план було побудовано за принципами ПОН. Як було відзначене М. А. Албанезе (M. A. Albanese) і С. Мітчел (S. Mitchell) [2], вплив ПОН, яке розповсюджене на весь навчальний план, значно глибший, тоді як окремий курс ПОН надає більш контрольоване середовище для оцінки його специфічного впливу. Цей особливий аспект було враховано в іншому великому мета-аналізі [5], автори якого використали значно ширші критерії для системної порівняльної оцінки традиційної та ПОН навчальних програм: дослідження повинно бути емпіричним, незалежно від того, чи використаний рандомізований контрольований дизайн; визначення ПОН повинно бути подібним до використаного авторами інших досліджень; залежні змінні, використані у дослідженні, повинні бути операціоналізацією знань та/або навичок студентів; були обрані лише дослідження, проведені у реальному середовищі класних кімнат, а не у контрольованих лабораторних умовах. В цілому цей аналіз підтвердив попередні результати М. Ньюмен (M. Newman) [10] в сенсі негативного впливу ПОН на базу знань. Втім, автори відзначили, що виключення з аналізу двох досліджень, що значно відрізнялись негативними результатами стосовно ПОН, призводило до величини ефекту, що наближається до нуля [5].

При аналізі впливу ПОН деякі автори намагались відокремити накопичення знань від застосування знань. В мета-аналізі Ф. Дочи (F. Dochy) та ін. [5] було зроблене подібне розмежування між тестами знань, що, головним чином, оцінюють знання фактів, розуміння понять та принципів, тобто декларативні знання, та тестами навичок, або застосування знань. Таке розмежування дозволило авторам дійти висновків, що, незважаючи на негативний вплив ПОН на накопичення знань, воно має позитивний вплив на використання цих знань, причому цей ефект був статистично значущий і не залежав від ступеню імплементації ПОН в навчальний план.

В цілому розглянуті нами роботи дозволяють дійти висновку, що вплив ПОН на знання, що їх отримують студенти, може бути як негативним, так і позитивним, залежно від того, розглядаємо ми накопичення знань, чи прикладне використання цих знань.

Вплив проблемно-орієнтованого навчання на клінічні навички. У мета-аналізах та систематичних оглядах середовища ПОН, зазвичай міститься значна кількість доменів, що пов'язані з інституціональними ефектами на зразок вартості навчання, необхідних ресурсів, задоволення студентів від навчального процесу, накопичення знань, клінічних навичок, як під час навчання в медичному ВНЗ, так і після його закінчення, а також порівняння навчальних програм за змістом та методами передачі інформації. Однак, для спеціалістів з медичної освіти, які розглядають зміни навчальної програми, найбільш важливими результатами, що потребують пильної уваги, є накопичення знань та клінічні навички випускників, які отримали освіту у середовищі ПОН, у порівнянні з традиційним навчальним середовищем. Як ми вже згадували вище, всі огляди ПОН розглядали питання накопичення знань, однак тільки в одному з них було приділено увагу проблемі клінічної компетентності. У своєму огляді М. А. Албанезе (M. A. Albanese) та С. Мітчел (S. Mitchell) [2] виділили 7 досліджень, в яких було висвітлено клінічну компетентність студентів-медиків і випускників. Більшість знахідок, що були отримані в цих дослідженнях, були статистично незначущими в плані досягнутої величини ефекту, однак відзначалась чітка тенденція до вищого рівня клінічних навичок випускників, що навчались в проблемно-орієнтованому середовищі, за результатами оцінки їх діяльності клінічними спостерігачами. Таким чином, автори огляду заключають, що за результатами згаданих 7 досліджень важко зробити певний висновок щодо впливу

проблемно-орієнтованого дизайну навчальної програми на клінічну компетентність випускників.

Дещо пізніше Г. С. Кох (G. C. Koh) та ін. [7] в своєму систематичному огляді впливу ПОН в медичних школах на компетентність лікарів провели аналіз 13 досліджень, результати яких були опубліковані між 1981 та 2006 роками. Автори застосували визначення ПОН, висунуте Г. Модслі (G. Maudsley) [8], та включили в аналіз нерандомізовані контрольовані дослідження з огляду на недостатню кількість проведених на той час рандомізованих досліджень в сфері медичної освіти. Більшість контрольних груп були або історичним контролем (випускники тих самих шкіл до зміни навчального плану на проблемно-орієнтований), або контрольними навчальними закладами зі схожими групами студентів, але з традиційним навчальним планом. Автори категоризували компетентність у восьми напрямках: загальна, технічна, соціальна, когнітивна, управлінська, дослідницька, викладацька та безпосередньо знання. Кожний напрямок, в свою чергу, мав значну кількість різних компетенцій, що оцінювались. Суб'єкти досліджень були оцінені або спостерігачами, або шляхом самооцінки.

Найбільш суттєвою знахідкою цього аналізу був незначний позитивний вплив ПОН на компетенції, що були оцінені. Спостерігалась чітка невідповідність між самооцінкою та оцінкою спостерігачів в плані доказів на підтримку ПОН. Ця невідповідність була скоріш очікуваною, зважаючи на обмежені здатності лікарів до самооцінки, як вже було раніше опубліковано в літературі та на що також звернули увагу автори огляду. Для чотирьох компетенцій були встановлені докази на підтримку ПОН від середнього до високого рівня доказовості, як за результатами самооцінки, так і за оцінками спостерігачів: подолання невпевненості, вміння добре орієнтуватися в юридичних та етичних аспектах системи охорони здоров'я, комунікативні навички та самостійне подовжене навчання [7]. Це дозволило авторам огляду зробити висновок, що ПОН має позитивний вплив на компетенції лікаря, особливо в соціальному та когнітивному аспектах.

Аналізуючи такі ефекти ПОН, можна припустити, що робота в малих групах в рамках ПОН допомагає майбутнім випускникам здобути кращі комунікативні та міжособистісні навички. Також можливо, що в рамках ПОН студенти частіше спілкуються з соціальними робітниками, або психологами, які можуть дати їм краще уявлення про культурні, юридичні та етичні аспекти діяльності системи охорони здоров'я, а навчальний план при ПОН містить такі елементи, які допомагають підготувати майбутніх випускників до подолання невпевненості. Цікаво відзначити, що Г. С. Кох (G. C. Koh) та ін. [7] відмітили, що випускники медичних шкіл з ПОН, які звикли працювати у менш структурованому освітньому середовищі та були стимульовані до самостійного навчання й співпраці з іншими при навчанні в малих групах, знаходили, що така поведінка є корисною в клінічній практиці.

Незважаючи на гетерогенність літературних джерел щодо ПОН, існують безперечні когнітивні психологічні докази того, що цей навчальний підхід є обґрунтованим, а також значна кількість емпіричних доказів ефективності результатів такого навчання. Гнучкість, яка притаманна структурі навчального проблемно-орієнтованого плану, дозволяє освітянам впровадити новітні дані когнітивної психологічної літератури та літератури з ПОН. У результаті навчальний план майбутнього можна уявити, як гібридний план, в рамках якого студенти отримують уявлення про фундаментальні поняття, працюючи в малих групах під наглядом тьютора, який надихає студентів та здатен забезпечити адекватний зворотний зв'язок. Такого роду навчальний план залишається інтегрованим, яким і повинен бути проблемно-орієнтований план, а фундаментальні дисципліни на логічний та покроковий манер вплетені в його структуру. Вивчення кейсів під наглядом тьютора залишається центральним елементом навчання для визначення об'єктів для вивчення на манер того, як це було в свій час сформульовано Г. С. Барроуз (H. S. Barrows) [3], при цьому студенти споряджені як деякими базовими довідниками, так і попередніми знаннями для роботи з новими гіпотезами. В свою чергу, тьютори підготовлені забезпечувати аналоговий перенос понять поздовж навчального плану, застосовуючи відповідні запитання на манер Сократових питань.

Висновки. Впровадження проблемно-орієнтованого навчання в медичну освіту, що розпочалось 45 років тому, спричинило значний вплив на її розповсюдження в світі та розвиток. Як наслідок, медичними школами висувуються нові вимоги до результатів навчання та компетенцій випускників. У цьому напрямку проблемно-орієнтований підхід до навчання майбутніх медиків дозволить забезпечити гнучкість та адаптивність навчальних програм і, таким чином, належну реалізацію цих запитів. Раннє занурення у клінічне середовище та інтеграція клінічного досвіду з досвідом, здобутим під час аудиторного навчання, що притаманне проблемно-орієнтованому навчальному плану, може бути одним із факторів, який дозволить випускникам мати кращі навички соціального та когнітивного характеру. Цей аспект проблемно-орієнтованого навчання потрібно підтримувати та надалі розвивати.

Література:

1. Albanese M. Problem-based learning: why curricula are likely to show little effect on knowledge and clinical skills / M. Albanese // *Medical Education*. – 2000. – Vol. 34. – P. 729-738.
2. Albanese M. A. Problem-based learning: a review of literature on its outcomes and implementation issues / M. A. Albanese, S. Mitchell // *Academic Medicine*. – 1993. – Vol. 68. – P. 52-81.
3. Barrows H. S. Problem-based learning applied to medical education. – Springfield, Carbon-dale, Southern Illinois University, School of Medicine, 2000. – 147 p.
4. Berkson L. Problem-based learning: have the expectations been met? / L. Berkson // *Academic Medicine*. – 1993. – Vol. 68 – P. 79-88.
5. Dochy F. Effects of problem-based learning: a meta-analysis / F. Dochy, M. Segers, P. Van den Bossche, D. Gijbelo // *Learning and Instruction*. – 2003. – Vol. 13. – P. 533-568.
6. Kirschner P. A. Why minimal guidance during instruction does not work: an analysis of the failure of constructivist, discovery, problem-based, experiential, and inquiry-based teaching / P. A. Kirschner, J. Sweller, R. E. Clark // *Educational Psychologist*. – 2006. – Vol. 41. – P. 75-86.
7. Koh G. C. The effects of problem-based learning during medical school on physician competency: a systematic review / G. C. Koh, H. E. Khoo, M. L. Wong, D. Koh // *Canadian Medical Association Journal*. – 2008. – Vol. 178. – P. 34-41.
8. Maudsley G. Do we all mean the same thing by 'problem-based learning'? A review of the concepts and a formulation of the ground rules / G. Maudsley // *Academic Medicine*. – 1999. – Vol. 74. – P. 178-185.
9. Neville A. J. The problem-based learning tutor: Teacher? Facilitator? Evaluator? / A. J. Neville // *Medical Teacher*. – 1999. – Vol. 21. – P. 393-401.
10. Newman M. A pilot systematic review and meta-analysis on the effectiveness of problem-based learning: on behalf of the Campbell Collaboration Systematic Review Group on the Effectiveness of Problem-Based Learning. – Newcastle upon Tyne: University of Newcastle upon Tyne, 2003. – 73 p.
11. Schmidt H. G. Problem-based learning is compatible with human cognitive architecture: commentary on Kirschner, Sweller, and Clark / H. G. Schmidt, S.M.M. Loyens, T. Van Gog, F. Paas // *Educational Psychologist*. – 2007. – Vol. 42. – P. 91-97.
12. Schmidt H. G. Problem-based learning: rationale and description / H. G. Schmidt // *Medical Education*. – 1983. – Vol. 17. – P. 11-16.
13. Vernon D. T. Does problem-based learning work? A meta-analysis of evaluative research / D. T. Vernon, R. L. Blake // *Academic Medicine*. – 1993. – Vol. 68. – P. 550-563.
14. Walton H. J. Essentials of problem-based learning / H. J. Walton, M. B. Matthews // *Medical Education*. – 1989. – Vol. 23. – P. 542-558.

Статтю присвячено одному зі сучасних напрямів розвитку медичної освіти – проблемно-орієнтованому навчанню (ПОН). Впровадження ПОН в медичну освіту, що розпочалось 45 років тому, спричинило значний вплив на її розповсюдження в світі та розвиток. В статті проведений аналіз оглядових робіт, присвячених вивченню досліджень ПОН за останні 20 років, зокрема ефективності ПОН як технології освіти, в плані акумуляції знань та розвитку практичних навичок майбутніх лікарів. Встановлено, що раннє занурення у клінічне середовище та інтеграція клінічного досвіду з досвідом, здобутим під час класного навчання, спілкування з широким колом спеціалістів, в тому числі в галузі соціальної роботи, юриспруденції тощо, яке притаманне ПОН, може бути одним із факторів, який дозволить випускникам мати кращі навички соціального та когнітивного характеру.

Ключові слова: медична освіта, проблемно-орієнтоване навчання, тьютор, когнітивні навички.

Сычев Р. А. Проблемно-ориентированное обучение как средство развития когнитивных и социальных навыков студентов-медиков.

Статья посвящена одному из современных направлений развития медицинского образования – проблемно-ориентированному обучению (ПОО). Внедрение ПОО в медицинское образование, начавшееся 45 лет назад, оказало существенное влияние на его развитие. В статье проанализированы работы обзорного характера, посвященные изучению исследований ПОО за последние 20 лет, в частности, эффективности ПОО как образовательной технологии, в плане накопления знаний и развития практических навыков будущих врачей. Установлено, что раннее погружение в

клиническую среду и интеграция клинического опыта с опытом, полученным во время обучения в классе, общение с широким кругом специалистов, в том числе в области социальной работы, юриспруденции и т. д., присущее ПОО, может быть одним из факторов, позволяющим выпускникам иметь лучшие навыки социального и когнитивного характера.

Ключевые слова: медицинское образование, проблемно-ориентированное обучение, тьютор, когнитивные навыки.

Sychov R. O. Problem-based training as the way of social and cognitive skills development for medical students

The article is devoted to one of the modern trends in the development of medical education - problem-based learning (PBL). The introduction of PBL in medical education, which began 45 years ago, has had a significant impact on its distribution around the world and development. This article gives an analysis of reviews of PBL research studies in the last 20 years, in particular the effectiveness of PBL as educational technology, in terms of future physician's knowledge acquisition and skills development. It was found that early familiarity with the clinical environment and integration of clinical experience with the experience gained during the training in the classroom, communication with a wide range of specialists, e.g. social workers and lawyers, etc., inherent in the problem-based curriculum, may be one of the factors that allow graduates to have better social and cognitive skills.

Keywords: medical education, problem-based learning, tutor, cognitive skills.

Рецензент: доктор педагогических наук, профессор Л. П. Пуховська Л. П.

УДК 377.3 : 621.791.052

Тинькова Д. С.

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ГАЗОЗВАРНИКІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ МАТЕМАТИКИ У ПТНЗ

Постановка проблеми. Зміни, що відбулися в соціально-економічній структурі сучасного суспільства в системі соціальних, економічних, ділових відносин, в сфері освіти, зумовили підвищення вимог до якості підготовки кадрів. З відновленням фабрик, заводів в Україні активно розвивається промисловість. Актуальною стає потреба в такій системі професійного навчання, яка має задовольняти постійно зростаючі запити суспільства, готувати фахівців здатних працювати на ринку праці в сучасних умовах.

Вище зазначене спричинило посилення уваги і до професії газозварників. Газозварник – це людина, яка з'єднує (зварює) елементи металоконструкцій, трубопроводи, деталі машин і механізмів за допомогою зварювального апарата; збирає заготовки (вузли) конструкцій, здійснює їхнє транспортування в межах робочого місця, налагоджує зварювальне устаткування, установлює необхідний режим зварювання, здійснює зоровий контроль швів; запобігає виникненню напруги і деформацій у виробі. Газозварник окрім зварювання виконує роботи з нарізання деталей різної довжини і за різними контурами, здійснює наплавлення, паяння і підігрівання металу.

Для того, щоб відповідати сучасним вимогам роботодавця газозварник повинен мати хорошу підготовку в галузі хімії, фізики, математики, металознавства; уміти довгий час сконцентрувати увагу, мати добру зорово-моторну координацію, розвинену просторову уяву і логічне мислення, бути акуратним і врівноваженим. Проте сучасний процес професійної підготовки газозварників лише частково задовольняє вимоги до фахівця на ринку праці. Ситуація зумовлена фокусуванням навчально-виробничого процесу на засвоєнні знань, умінь і навичок. Доведено, що цих складових часто не достатньо для якісного функціонування у професійній діяльності. У Концепції Державної цільової програми розвитку професійно-технічної освіти на 2011–2015 р. зазначається, що на сьогодні кваліфікація робітничих кадрів, у тому числі випускників професійно-технічних навчальних закладів, не відповідає поточним і перспективним соціально-економічним потребам [4]. У ній визначається також шлях вирішення даної проблеми, який полягає у формуванні науково обгрунтованої державної політики розвитку професійно-технічної освіти з урахуванням принципів неперервності, доступності, індивідуалізації і диференціації, гнучкості й інноваційності цілісної відкритої системи професійної освіти і навчання. Такий підхід ще у 2002 р. був відображений

у Національній доктрині розвитку освіти, де щодо професійно-технічної освіти передбачалось забезпечення варіативності й гнучкості освітньо-професійних програм з урахуванням змін на ринку праці та попиту на потрібні професії, а також реалізація безперервності освіти, одним із шляхів якої є формування потреби й здатності особистості до самоосвіти [6].

Одним із підходів, які заслуговують спеціальної уваги в контексті викладеної проблеми, є підготовка газозварників до професійної діяльності на основі вивчення спеціальних, загальноосвітніх предметів та виробничого навчання. Виробниче навчання напряду формує у майбутніх газозварників професійну компетентність, проте у процесі вивчення загальноосвітніх предметів, зокрема, математики у учнів також формуються елементи професійної компетентності.

Аналіз досліджень і публікацій. Питання формування професійної компетентності досліджували О. Л. Журавльов, Ф. Г. Зіятдінова, О. О. Коваленко, В. И. Сластьонін і ін. Методичні аспекти викладання математики у професійно-технічних навчальних закладах присвячені роботи З. В. Бондаренко, В. І. Ключко, М. В. Працьовитого, О. І. Скафи, З. І. Слєпкань та ін. Проте питання формування математичних компетентностей саме газозварників при вивченні математики у ПТНЗ досі залишається нерозкритим, що й зумовило вибір теми.

Метою статті є здійснення аналізу ролі та місця математики у формуванні професійної компетентності газозварників.

Виклад основного матеріалу. Метою підготовки газозварника є насамперед розвиток його в особистісному, професійному та соціальному плані, а її результатом є не просто набуття спеціальних знань, вмінь та навичок газозварника, а формування професійної компетентності з урахуванням специфіки трудової діяльності у реальному соціумі.

Під поняттям «професійна компетентність» розуміють здатність людини діяти відповідно до стандартів або певних характеристик особистості, які дозволяють їй досягнути істотних результатів у власній праці.

Педагогічний словник трактує професійну компетентність як оволодіння необхідною сумою знань, умінь та навичок, що визначаються сформованістю педагогічної діяльності, спілкування особистості як носія означених цінностей, ідеалів та свідомості. Цей термін розглядається як процес і результат творчої професійної діяльності. Відображає якості особистості, якими вона має володіти; саме вони забезпечують її обізнаність, авторитетність в різноманітних сферах життєдіяльності, спрямованих на успіх у трудовій діяльності [1].

Існують також різноманітні погляди вчених на структуру цього поняття. Наприклад, Н. Талізїна зазначає, що наявність професійних знань в особистості свідчить не про можливість їх репродукувати, а про вміння застосовувати отримані знання на практиці, тобто до самого терміну професійної компетентності науковцем включено не тільки знання, але й означені види та способи здійснення певної діяльності [8].

Дослідник О. Журавльов професійну компетентність розглядає як спеціальну підструктуру, зміст якої складають певні знання та досвід особистості у вирішенні виробничо-технічних та організаційних управлінських завдань, що постають перед нею [2].

В свою чергу, Ф. Зіятдінова характеризує професійну компетентність як певну інтегральну якість, яка формується на засадах професійно-ціннісних орієнтацій і здатності до створення людиною власної концепції розвитку мислення та самосвідомості. Її структуру становлять спрямованість особистості, знання та здібності, що ґрунтуються на інтелекті, творчості, загальній культурі тощо [3].

Поняття професійної компетентності включає також єдність теоретичної та практичної готовності особистості до здійснення педагогічної діяльності, яка характеризує її професіоналізм. Зміст підготовки учнів професійно-технічних навчальних закладів висвітлюється в їхній кваліфікаційній характеристиці, тобто певної нормативної моделі компетентності, яка демонструє науково обґрунтований склад їхніх професійних знань, умінь, навичок.

Структура професійної компетентності може розкриватися через певні професійні вміння. Уміння – це здатність діяти впевнено, при цьому вищим компонентом особистості є саме професійна компетентність, тобто інтегральна характеристика якостей, що відображають рівень знань, вмінь та навичок, достатніх для здійснення означеного виду діяльності, яка пов'язана з прийняттям певних професійних рішень [1].

Для нашої роботи слушними є компоненти професійної компетентності за В. Сластьоніним, який основними визначає:

• соціально-правову компетентність – тобто знання та уміння в галузі взаємодії зі суспільними інститутами та людьми, а також оволодіння певними прийомами професійного спілкування та поведінки;

• персональну компетентність – здатність до постійного професійного зросту та підвищення кваліфікації, а також реалізації себе у професійній праці;

• спеціальну компетентність – підготовленість до самостійного виконання конкретних видів діяльності, вміння вирішувати типові професійні завдання та оцінювати результати власної праці, здатність самостійно набувати нові знання та уміння по спеціальності;

• аутокомпетентність – адекватне уявлення про власні соціально-професійні характеристики та оволодіння технологіями подолання професійних деструкцій;

• екстремальну компетентність – здатність діяти в раптово ускладнених умовах, тобто при аваріях, порушеннях технологічних процесів тощо. При цьому саме професійна компетентність буде оцінюватися рівнем сформованості професійних вмінь особистості [7].

Перехід країни на ринкові умови розвитку економіки ставить на одне з перших місць конкурентоспроможність продукції, техніки та технології, кадрових ресурсів. За цих умов людина (газоварник) стає головним суб'єктом на ринку праці, яка має вільно розпоряджатися своїм головним капіталом – своєю кваліфікацією. Це поставило перед закладами професійно-технічної освіти нові задачі для підвищення якості та ефективності навчання, виховання і розвитку майбутніх газозварників. Їх розв'язок можливий при умові майстерності педагогічних кадрів, високого рівня постановки навчально-виховного процесу, перш за все, виробничого навчання, в ході якого формуються професійні вміння та навички майбутніх спеціалістів. Проте у загальній структурі навчально-виховного процесу в професійно-технічних навчальних закладах провідне місце займають як спеціальні, так і загально-технічні предмети. Вони у більшій мірі визначають якість підготовки молодих кваліфікованих робітників. З однієї сторони, ці предмети пов'язані з загальноосвітніми дисциплінами, з іншої – з виробничим навчанням. Для того, щоб створити кваліфікованого, конкурентоспроможного газозварника, потрібно так побудувати зміст і процес вивчення загально-технічних і спеціальних предметів, щоб вони базувалися на загальноосвітній підготовці майбутніх газозварників, розширювали її і разом з тим були основою для виробничого навчання, збагачувались їм.

Одним із таких загальноосвітніх предметів є математика. Мета вивчення цього предмету у закладах професійно-технічної освіти полягає у забезпеченні рівня підготовки учнів з математики, необхідної для майбутньої професійної діяльності. При вивченні математики у майбутніх газозварників формується науковий світогляд, уявлення про ідеї і методи математики, її ролі у пізнанні дійсності, усвідомлення математичних знань як невід'ємної складової загальної культури людини. Вони оволодівають мовою математики в усній та письмовій формах, системою математичних знань, умінь і навичок потрібних у повсякденному житті і майбутній професійній діяльності.

Правильне застосування газозварником набутих знань з математики дозволяє йому:

• використовувати мову математики для створення математичних моделей практичних задач;

• використовувати зображення плоских та просторових геометричних фігур для розв'язування задач;

• обґрунтовувати правильність розв'язування задач, критично мислити та шукати логічні помилки в міркуваннях;

• міркувати дедуктивно, аналізувати, схематизувати, абстрагувати, систематизувати, спеціалізувати та узагальнювати;

• досліджувати математичні моделі;

• інтерпретувати результати, отримані формальними методами, у термінах вихідної предметної ситуації;

• систематизувати отримані результати;

• рефлексувати та використовувати набутий досвід.

Усі ці навички допомагають формувати професійну компетентність газозварників.

Розглянемо формування професійної компетентності газозварників у процесі розв'язування прикладних задач з математики.

Задача 1. Дано прямокутний шматок жерсті розміром 6×4 дм. Із його кутів треба вирізати квадрати, а з того, що залишиться, зробити відкриту коробочку. В отриманій моделі бічні ребра з'єднати зварним швом Яка повинна бути довжина вирізаних квадратів, щоб об'єм коробочки вийшов 8 дм^3 .

Розв'язання:

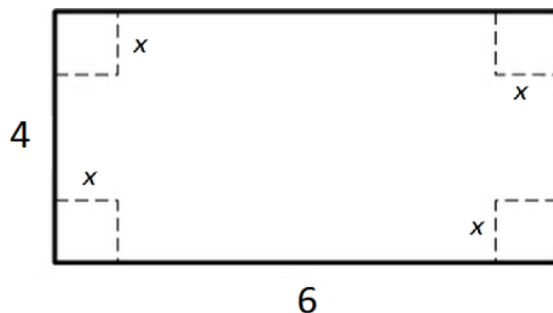


Рис. 1. Побудова математичної моделі до задачі 1.

Нехай сторона квадрата дорівнює x (рис.1). Тоді ширина прямокутника дорівнює $(4 - 2x)$ дм, а довжина – $(6 - 2x)$ дм. За умовою задачі $V_{\text{коробочки}} = 8$ дм. Складемо рівняння:
 $(4 - 2x) \cdot (6 - 2x) \cdot x = 8$

Розв'яжемо це рівняння:

$$\begin{aligned} (4 - 2x) \cdot (6 - 2x) \cdot x &= 8 \\ x \cdot (24 - 20x + 4x^2) &= 8 \\ 4x^3 - 20x^2 + 24x - 8 &= 0 \\ x^3 - 5x^2 + 6x - 2 &= 0 \end{aligned}$$

Отримали кубічне рівняння. Скористаємося теоремою: всі раціональні корені приведенного рівняння з цілими коефіцієнтами є дільниками вільного члена цього рівняння. В нашому випадку вільні дільники ± 1 та ± 2 . Підставляючи ці числа в рівняння, отримали корінь $x = 1$. При діленні многочлена $x^3 - 5x^2 + 6x - 2$ на двочлен $x - 1$ отримали квадратний тричлен $x^2 - 4x + 2$. Рівняння $x^2 - 4x + 2$ має два корені: $x_1 = 2 - \sqrt{2}$ та $x_2 = 2 + \sqrt{2}$.

Отже, загальний розв'язок рівняння $x = 1; 0,6; 4,4$.

В реальних умовах праці для вирізання квадратів більш за все підходить довжина $x = 1$ дм.

У процесі розв'язування таких типів задач у майбутніх газозварників формується персональна та спеціальна компетентності. Вони мають змогу побудувати математичну модель, дослідити її, при цьому логічно мислять, розвивають просторову уяву, що є гарним здобутком у подальшій професійній діяльності.

Задача 2. Під яким кутом слід зварювати три однакові металеві пластини, щоб отримана конструкція для напування худоби була найбільш місткою?

Розв'язання: Найбільшу місткість матиме жолоб при найбільшому поперечному перерізі, чим служить рівнобічна трапеція (рис. 2).

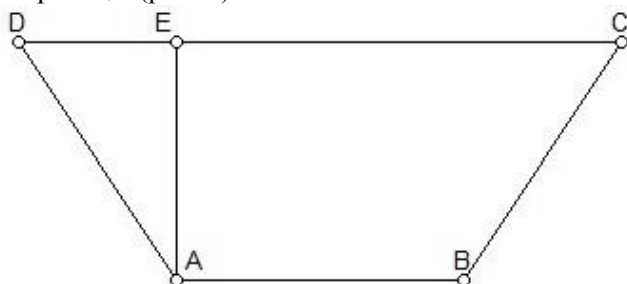


Рис. 2. Побудова математичної моделі до задачі 2.

Нехай ширина пластин дорівнює a , а невідомий кут – x , тоді площа трапеції:

$$S(x) = a^2(1 + \cos x) \sin x, \text{ де } x \in \left(0; \frac{\pi}{2}\right)$$

$$S'(x) = a^2(1 + \cos x)(2 \cos x - 1)$$

Знайдемо критичні точки для похідної $S'(x) = 0$

$$\begin{cases} 1 + \cos x = 0 \\ 2 \cos x - 1 = 0 \end{cases} \Rightarrow \begin{cases} \cos x = -1 \\ \cos x = \frac{1}{2} \end{cases} \Rightarrow \begin{cases} x = 180^\circ \\ x = 60^\circ \end{cases}$$

Бачимо, що $x = 180^\circ$ не задовольняє умову задачі, тоді найбільше значення функції буде коли $x = 60^\circ$, тобто $\alpha = 180^\circ - 60^\circ = 120^\circ$.

Відповідь: Металеві пластини слід зварювати під кутом 120° .

Тут також формується персональна та спеціальна компетентності. У процесі розв'язування таких типів задач учні мають змогу переконатися у необхідності засвоєння математичних знань як невід'ємної складової загальної культури людини.

Задача 3. Для налаштування зварювального устаткування на зварювання деталей машин робітникам рекомендують користуватися формулою $y = \frac{\alpha \sin \alpha}{1 - \sin \alpha \operatorname{tg} \frac{\alpha}{2}}$. Доведіть, що цю формулу можна спростити.

Розв'язання:

Скористаємося формулою половинного аргументу, звідки

$$\begin{aligned} \frac{\alpha \sin \alpha}{1 - \sin \alpha \operatorname{tg} \frac{\alpha}{2}} &= \frac{\alpha \sin \alpha}{1 - \sin \alpha \cdot \frac{\sin \alpha}{1 + \cos \alpha}} = \frac{\alpha \sin \alpha (1 + \cos \alpha)}{1 + \cos \alpha - \sin^2 \alpha} = \frac{\alpha \sin \alpha (1 + \cos \alpha)}{\sin^2 \alpha + \cos^2 \alpha + \cos \alpha - \sin^2 \alpha} = \\ &= \frac{\alpha \sin \alpha (1 + \cos \alpha)}{\cos^2 \alpha + \cos \alpha} = \frac{\alpha \sin \alpha (1 + \cos \alpha)}{\cos \alpha (\cos \alpha + 1)} = \frac{\alpha \sin \alpha}{\cos \alpha} = \alpha \operatorname{tg} \alpha \end{aligned}$$

Відповідь: Після спрощення для налагодження устаткування отримали більш зручну формулу $y = \alpha \operatorname{tg} \alpha$.

Такий тип задач допомагає міркувати дедуктивно, аналізувати, схематизувати, абстрагувати, систематизувати, спеціалізувати та узагальнювати тримані знання, тим самим набувають професійних навиків необхідних для подальшої роботи за своєю спеціальністю.

Висновки. Математика посідає особливе місце при підготовці учнів-газозварників. Вона сприяє розвитку пізнавальної діяльності, виробленню професійних навичок, вмінню давати математичні обґрунтування реальним життєвим ситуаціям, логічно мислити, розвиває просторову уяву і тим самим допомагає учню формувати свою професійну компетентність, яка необхідна під час вивчення спеціальних предметів, у виробничому навчанні та у подальшій професійній діяльності.

Література

1. Герлянд Т. М. Компетентнісний підхід до професійної підготовки кваліфікованих робітників в системі професійно-технічної освіти / Т. М. Герлянд // Педагог професійної школи. – К: ІПТО НАПН України, 2012. – 264 с.
2. Журавлев А. Л. Индивидуальный стиль руководства производственными коллективами / А. Л. Журавлев, В. Ф. Рубахин, И. Г. Шорин. – М.: Институт управления народным хозяйством, 1976. – 120 с.
3. Зиятдинова Ф.Г. Социальные проблемы образования /Ф. Г. Зиятдинова. – М.: Издательство Российского государственного гуманитарного университета, 1999. – 282 с.
4. Концепція Державної цільової програми розвитку професійно-технічної освіти на 2011–2015 роки [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1723-2010-%D1%80>.
5. Мілохіна М. О. Компетентнісний підхід до підготовки операторів комп'ютерного набору / М. О. Мілохіна // Науково-методичне забезпечення професійної освіти і навчання : збірник. – К.: ІПТО НАПН України, 2012. – №1. – С. 123-126.
6. Національна доктрина розвитку освіти [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://www.president.gov.ua/documents/151.html>.
7. Сластенин В. И. Педагогика: учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений / В. И. Сластенин, И. А. Исаев, – М.: Школа-пресс, 1997. – 512 с.

8. Талызина Н. Ф. Теоретические основы разработки модели специалиста / Н. Ф. Талызина. – М.: Знание, 1986. – 108 с.

У статті проаналізовані деякі теоретичні аспекти поняття, структури й характерних особливостей професійної компетентності газозварників. Розвиток ринку нашої країни зумовлює зміну вимог до конкурентоспроможності працівників. Дослідження розкриває особливості формування компонентів професійної компетентності газозварників у процесі розв'язування задач з математики. Розвиток критичного мислення, вміння аналізувати, синтезувати й інтерпретувати інформацію, рефлексувати й використовувати набутий досвід є результатом вивчення математики. Було розглянуто вплив математики на формування професійних якостей газозварника.

Ключові слова: компоненти професійної компетентності, газозварник, математика.

Тинькова Д. С. Формирование профессиональной компетентности газосварщиков в процессе изучения математики в ПТУЗ.

В статье проанализированы некоторые теоретические аспекты понятия, структуры и характерных особенностей профессиональной компетентности газосварщиков. Развитие рынка нашей страны обуславливает изменение требований к конкурентоспособности работников. Исследование раскрывает особенности формирования компонентов профессиональной компетентности газосварщиков в процессе решения задач по математике. Развитие критического мышления, умения анализировать, синтезировать и интерпретировать информацию, рефлексировать и использовать приобретенный опыт является результатом изучения математики. Было рассмотрено влияние математики на формирование профессиональных качеств газосварщика.

Ключевые слова: компоненты профессиональной компетентности, газосварщик, математика.

Tinkova D. Formation of gas welders' professional competence in the study of mathematics in vocational institutions.

The article analyzes some theoretical aspects of the concept, structure and characteristics of the gas welders' professional competence. Market development of our country supersedes the requirements for competitive workers. Research reveals features of formation of gas welders' professional competence components in the solution of problems in mathematics. Development of critical thinking, the ability to analyze, synthesize and interpret information make the self-analysis and use the experience is the result of learning mathematics. The influence of mathematics on the formation of gas welders merit was considered.

Keywords: professional competence components, gas welders, Math.

Рецензент: кандидат педагогічних наук, доцент В. В. Ачкан

Розділ 4

ПРОФЕСІЙНА ПЕДАГОГІКА: ВІТЧИЗНЯНИЙ І ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД

УДК 378:373.3.091.12.011.3–051]:004(410) (043.5)

Гаранко В. І.

МІЖНАРОДНИЙ ВИМІР ПРОБЛЕМИ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПІДГОТОВЦІ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Постановка проблеми. Для визначення міжнародного виміру проблеми інформаційних технологій у підготовці вчителів початкової школи слід виокремити ідеї позитивного досвіду використання ІТ у підготовці вчителів початкової школи у зарубіжному освітньому просторі з метою їх запровадження в Україні. Багато європейських документів та матеріалів спрямовані на вирішення означеного питання. Для нашого дослідження важливими є, передусім, матеріали ЮНЕСКО, ЄВРІДІС, ООН тощо, які визначають фундаментальні напрями вирішення проблеми впровадження інформаційних технологій у підготовку вчителів саме початкової школи. На наш погляд, ці матеріали є методологічними орієнтирами для загальної оцінки контексту реформ шкільної та педагогічної освіти у ЄС та Україні у зв'язку з формуванням умінь ХХІ ст., що підтримують соціальний та економічний розвиток.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Серед численних документів і розробок ЮНЕСКО, ЄВРІДІС, ООН тощо, присвячених використанню ІТ в освіті, проаналізуємо ті, що адресовані безпосередньо вчителям, їх ІКТ-освіті та діяльності: «Учителі та викладання у світі, що змінюється: Світова доповідь з освіти» (1998 р.), «Інформаційно-комунікаційні технології в педагогічній освіті: орієнтир для планування» (2002 р.), «Стандарти ІКТ-компетентності для учителів: керівництво щодо впровадження стандартів» (2008 р.). На нашу думку, у них закладено основу для формування міжнародного виміру у сфері використання ІКТ у педагогічній освіті [1].

Ціллю статті є: означити міжнародний вимір проблеми інформаційних технологій у підготовці вчителів початкової школи.

Виклад основного матеріалу. У публікації групи міжнародних експертів з освіти «Інформаційно-комунікаційні технології в педагогічній освіті: орієнтир для планування» [5], здійснених на замовлення ЮНЕСКО у 2002 р., сформульовано головні принципи ефективної підготовки вчителів до використання ІКТ у їх професійній діяльності. На думку авторів, до таких принципів можна віднести:

1. Використання ІКТ слід включити в кожен елемент програми підготовки майбутніх учителів.
2. Інформаційно-комунікаційні технології необхідно вивчати в педагогічному контексті.
3. Студенти повинні опановувати цілісні системи навчання на основі ІКТ.

Необхідність набуття ІКТ-компетентності майбутніми та нинішніми педагогами підкріплюється низкою нормативних актів, міжнародними проектами (European Computer Driving License, ECDL; IT Professional Development System for Teachers, Teach-it.net; Intel - Навчання для майбутнього; Microsoft - Партнерство в навчанні тощо) і численними науковими працями. Зокрема, питання формування ІКТ - компетентності вчителів початкової школи розглядаються в міжнародних проектах ЮНЕСКО, Ради Європи, ЄВРІДІС тощо.

Як засвідчує аналіз європейських документів, загальна політика ЄС у галузі запровадження ІКТ еволюціонувала з кожним десятиріччям. Вісімдесяті роки ХХ ст. – започаткування Європейської Комісії (виконавчий орган Євросоюзу), яка визначила загальні цілі європейської співпраці в галузі впровадження ІКТ. Важливим імпульсом для розвитку цих процесів стало прийняття Резолюції щодо заходів запровадження засобів ІКТ в освіту країн ЄС. Дев'яності роки характеризуються формуванням спільних підходів до запровадження ІКТ у країнах-членах ЄС шляхом запровадження численних тематичних проектів у сфері освіти: 86 проектів щодо застосування телематики (1994-1998 рр.); 166 проектів у межах програми «Сократ»; 46 проектів щодо розроблення освітнього та мультимедійного програмного забезпечення [4]. Спільні дії розгорнулись у таких напрямках:

- а) створення та розбудова шкільних мереж; б) розвиток мультимедійних освітніх ресур-

сів;в) забезпечення підготовки вчителів у галузі ІКТ; г) проведення інформаційної кампанії щодо потенціалу мультимедійних і аудіовізуальних освітніх засобів.

Відзначимо, що в цей період Європейською Комісією було прийнято низку важливих резолюцій, зокрема, щодо освітнього мультимедійного програмного забезпечення (1996 р.) та підготовки вчителів для роботи з освітнім мультимедійним програмним забезпеченням (1997 р.) тощо. Вони спрямовувалися на підвищення якості систем освіти за рахунок нових методів і засобів навчання, поширення мультимедійних засобів та Інтернету як суттєвої частини практики викладання та навчання, професійного спілкування учителів, а також учнів.

Усі ці процеси позначилися на європейських регіональних і національних програмах розвитку освіти, проявившись у значних інвестиціях у комп'ютеризацію, підготовку вчителів і розроблення навчальних планів. Незважаючи на значні розбіжності в темпах модернізації, інформаційно-комунікаційні технології стали найважливішим фактором, що визначав структуру та функціонування освітніх систем у політиці всіх Європейських країн.

На підтвердження цього положення наведемо дані огляду 2000-2001 рр. Європейської інформаційної мережі в освіті, який містить інформацію про політику запровадження ІКТ в початкову освіту та індикатори використання ІКТ у країнах Європи. Важливо підкреслити, що в документі відбивалося нормативно-правове поле запровадження інформаційно-комунікаційних технологій. Адже сучасні офіційні документи (закони, декрети, циркуляри, рекомендації, плани і програми дій) стосовно запровадження та використання ІКТ у більшості країн ЄС почали видаватися в 1990-х рр. ХХ ст.

Як зазначається у звіті, у кожній країні створено спеціальні організації для здійснення контролю за виконанням офіційних рекомендацій, практичних заходів і централізованих ініціатив стосовно впровадження ІКТ. Кількість таких організацій у країнах є різною, однак їх обов'язки та відповідальність зводяться до наступного: визначення цілей і завдань (щодо прийняття рішень і програм); вибір апаратного та програмного забезпечення; організація підготовки викладачів; відслідковування та координація місцевих і зовнішніх ініціатив; відповідальність за досягнення погодженостей і реалізацію рішень; збір інформації й оцінка процесу виконання рішень і програм [4].

Матеріали огляду показують, що більшість європейських країн визначили запровадження ІКТ у систему початкової освіти як кардинально важливу мету.

Якісно новий етап розвитку стратегії запровадження ІКТ в освіту європейських країн розпочав стратегічний документ «Освіта і підготовка 2010 – Успіх Лісабонської стратегії залежить від термінових реформ», прийнятий 26 лютого 2004 р. спільними зусиллями Ради Європи та Європейської Комісії. У передмові наголошується, що ІКТ відіграють ключову роль у розвитку освітніх систем і впровадженні реформ, завдяки яким економіка ЄС стане однією з найефективніших у світі до 2010 року. Для цього необхідно підготувати педагогів, які готові брати активну участь у розвитку суспільства, а також здатні сформувати та підтримати в учнях бажання займатися освітою впродовж життя [6].

Головними напрямками стратегічних дій у документі визначено:

- удосконалення процесів навчання та виховання за допомогою сучасних педагогічних технологій;
- упровадження інноваційних методів викладання з використанням ІКТ у всі предмети;
- удосконалення змісту курикулуму з наскрізним залученням ІКТ;
- широке залучення ІКТ в освіту педагогічних кадрів.

Проголошені завдання почали реалізовуватися за допомогою різних програм, таких як «Електронне навчання», у рамках якої розгорнуто низку проектів (тільки у 2001-2004 рр. запроваджено 43 експериментальні проекти щодо впливу ІКТ на процеси отримання інформації, навчання, викладання та професійного розвитку педагогів).

Важливими для нашого дослідження є також міжнародні політичні документи, публікації конференцій та ініціативи щодо загальної політики в галузі запровадження ІКТ: передачі передового досвіду викладання та мультимедійного моделювання; забезпечення проходження та моделювання індивідуальних навчальних курсів; допомоги в подоланні ізоляції вчителів з метою їх згуртування у більшій педагогічній об'єднанні на постійній основі; а також сприяння співпраці у схемі «вчитель – учень» тощо.

Відповідно до матеріалів: «Інформаційні та комунікаційні технології в підготовці викладачів. Керівництво з планування»; «Норми ЮНЕСКО з компетентності вчителів у використанні ІКТ: керівні принципи»; «Створення потенціалу викладачів у технології педагогіки інтеграції для поліпшення викладання і навчання»; «Інформаційно-комунікаційні технології в освіті: навчальна

програма для шкіл і програма підвищення кваліфікації викладачів»; «Педагогічна освіта за допомогою дистанційного навчання: технологія – навчальний план – вартість – оцінка»; «Рекомендації ЮНЕСКО для початкової школи» використання ІКТ у підготовці вчителів початкової школи слід реалізовувати у двох напрямках. Перший «навчаючись – використовувати» («learning-to-use») проголошує надбання навиків використання ІКТ для особистих потреб і професійної діяльності; другий «використовуючи-навчатися» («using-to-learn») – актуалізує стратегію ефективних способів інтеграції ІКТ у навчальний процес і підвищення рівня засвоєння базових знань і вмінь учнів завдяки використанню ІКТ.

У документі ЮНЕСКО «Педагогічна освіта за допомогою дистанційного навчання: технологія – навчальний план – вартість – оцінка» сформульовано сім груп ключових ІКТ-компетенцій учителів, що визначаються як «уміння» [4, с. 49–51]. Групою експертів ЮНЕСКО сформульовано рекомендації до формування ІКТ-компетентностей майбутніх учителів: «Структура ІКТ-компетентностей учителів» (2011 р.), що вміщують розгорнутий перелік складових ІКТ-компетентностей учителів початкової та середньої школи на підставі трьох підходів (технічної грамотності, поглиблення та створення знань), шести освітніх модулів (політика, програма й оцінка, педагогіка, ІКТ, організація та керування, професійне зростання) та оновлений варіант «Керівництво по адаптації Рамкових рекомендацій ЮНЕСКО по структурі ІКТ-компетентностей учителів» (2013 р.) [2].

Матеріали проектів визначають додаткові вміння, які дають змогу удосконалювати використання ІКТ-ресурсів та координувати зусилля з розвитку інших компонентів системи початкової освіти, з тим, щоб зміни в системі освіти максимально сприяли соціально-економічному розвитку. Крім того, у сферу освіти впроваджено різні програми: ЄВРІДІС, ООН і ЮНЕСКО, які розглядають освітнє використання ІКТ як важливий засіб вирішення завдань зниження рівня бідності та підвищення рівня розвитку, розширення прав і можливостей громадян і які тісно пов'язані зі зміною та покращенням системи освіти: «Цілі розвитку тисячоліття» (Millennium Development Goals, MDG), «Освіта для Всіх» (Education for All, EFA), «Десятиріччя писемності ООН» (UN Literacy Decade, UNLD) і «Десятиріччя освіти для сталого розвитку» (Decade of Education for Sustainable Development, DESD), висновки Ради Європи по стратегічній основі європейської співпраці «Освіта та професійна підготовка 2020», звіт ЮНЕСКО «Освіта в інформаційному суспільстві».

Зокрема, у доповіді Ініціативи ЮНЕСКО в галузі підготовки вчителів країн Африки (TTISSA) [3] визначено освітнє завдання ІКТ: узгодження системи підготовки вчителів з національними цілями розвитку країн і їх розуміння майбутнього освіти через три альтернативні підходи, які відповідають формулюванню стратегічних цілей реформи освіти, що сприятиме використанню сучасних методів забезпечення економічного та соціального розвитку – від технологічної підготовки до висококваліфікованих кадрів у інформаційному суспільстві.

Дослідження, проведені науковцями ЄС та Великої Британії, вказують, що вагомими перепонами для ефективного впровадження ІКТ в освіту є низький рівень комп'ютеризації освітніх закладів, відсутність доступу до певних ІКТ ресурсів, невпевненість педагогічних працівників, недостатній рівень знань, вмінь та навиків роботи з ІКТ, відсутність потрібної інформації, незначна підтримка держави. Ці висновки є наслідком і для України.

Отже, як зазначалося в ході аналізу ІКТ-стандартів початкової школи, розглянуті вище урядові та неурядові освітні документи країни та Європи свідчать про значне поступове зростання уваги урядовців та органів освіти до формування інформаційно-комунікаційної компетенції майбутніх учителів початкової школи. ІКТ і його аспекти в освіті: залучення, використання, розвиток та реорганізація – регулярно досліджуються такими міжнародними організаціями, як ЮНЕСКО, ЄВРІДІС, ООН тощо.

Міжнародний вимір при цьому виступає в якості світоглядного орієнтира, еталона, стандарту тощо, для реалізації якого проводиться певна політика.

Зокрема, на думку науковців ЮНЕСКО, ЄВРІДІС у процесі підготовки майбутній учитель початкової школи повинен набути педагогічних умінь, що дають змогу ефективно інтегрувати інформаційно-комунікаційні технології у навчальний процес. Крім того, у сферу освіти впроваджено різні програми ООН і ЮНЕСКО, які розглядають освітнє використання ІКТ як важливий метод вирішення завдань зниження рівня бідності та підвищення рівня економічного розвитку держав, розширення прав і можливостей громадян, що тісно пов'язані зі зміною та покращенням системи освіти.

Порівнюючи вищезгадані матеріали із міжнародними проектами, такими як проект ЮНЕСКО «Стандартизація ІКТ-компетентностей», який складається із взаємопов'язаних програм

реалізації підходів стандартизації ІКТ-компетентностей, бачимо, що в цьому проекті головне місце відведено не просто вивченню шкільних предметів, а засвоєнню найсучасніших навиків, необхідних для створення нових знань. Важливість участі в процесі навчання протягом усього життя, тобто для розвитку здатності до співпраці, спілкування, творчості, впровадження інновацій і критичного мислення, бачимо ідейну спорідненість зі сучасною політикою країни.

Проект ЮНЕСКО «Стандарти ІКТ-компетенції для учителів» став прикладом посправжньому плідної співпраці держави та приватного сектору з метою розвитку освітньої галузі [2].

У розрізі нашого дослідження слід згадати сучасний міжнародний проект «Європейська структура ІКТ-компетентностей: e-CF v 2.0» (European e-Competence Framework), що подає приклад використання цієї структури системою освіти (приватною та державною), яка так само базується на реорганізації сучасних програм підготовки ІКТ- навиків.

Як показує аналіз, значний вклад у міжнародне розроблення проблем використання ІКТ у педагогічній освіті внесено європейськими організаціями, зокрема, Європейською комісією. З її ініціативи та підтримки розроблено та впроваджено провідні європейські документи, що стосуються підготовки та діяльності вчителя у XXI ст., зокрема:

- «Біла книга. Викладання та навчання: назустріч суспільству, що навчається» (White Book. Teaching and Learning. Towards the Learning Society, 1995);

- «Спільні європейські принципи щодо компетентностей учителів» (Common European Principles for Teacher Competences, 2005);

- «Європейська довідкова рамкова структура ключових компетентностей для навчання впродовж життя» (A European Reference of Key Competencies for Lifelong Learning, 2006).

Аналіз показує, що названі документи мають на меті підвищення якості й ефективності європейської освіти в інформаційному суспільстві, а суттєвим засобом досягнення цієї мети європейська спільнота вважає запровадження інформаційно-комунікаційних технологій.

Роботу вчителя з інформаційно-комунікаційними технологіями віднесено до ключових загальноєвропейських компетентностей учителів у XXI ст. Як зазначається в «Спільних європейських принципах щодо компетентностей учителів» (2005 р.), європейські вчителі повинні вміти: працювати з різними видами знань та інформації, активно використовувати технології; створювати та керувати навчальними середовищами, зберігаючи інтелектуальну свободу у виборі шляхів освіти; ефективно інтегрувати процес навчання та викладання на базі використання ІКТ.

Певний розвиток цих положень містить Європейська довідкова рамкова структура ключових компетентностей для навчання впродовж життя», де серед восьми ключових компетентностей названа «цифрова обчислювальна компетентність», яка передбачає «впевнене та критичне використання Технології інформаційного суспільства – TIC (Information Society Technology – IST) для роботи, дозвілля та спілкування».

Фундаментом для неї слугують базові навички роботи з ІКТ: використання комп'ютерів для віднаходження інформації; оцінювання; збереження; продукування; презентації; обміну інформацією; спілкування й участі в інтерактивних мережах через Інтернет. У документі визначено важливі знання, уміння та ставлення, пов'язані з цією компетентністю.

Розглянуті положення є стратегічними орієнтирами для світової спільноти в цілому, а також кожної окремої країни щодо розвитку стратегії запровадження інформаційно-комунікаційних технологій у сферу педагогічної освіти на шляху до суспільства Знань.

Висновок. Таким чином, міжнародні експерти вперше запропонували світовій спільноті наукове обґрунтування принципів використання інформаційно-комунікаційних технологій у педагогічній освіті (включення ІКТ в кожен елемент програми підготовки вчителів; вивчення ІКТ у педагогічному контексті; опанування студентами цілісних систем навчання на основі ІКТ) і ключових компетентностей учителів щодо використання інформаційно-комунікаційних технологій. В останнє десятиріччя ці положення стали методологічними орієнтирами для розробників освітньо-кваліфікаційних програм і навчальних планів підготовки вчителів у різних країнах і регіонах світу. Перспективи подальших розвідок вбачаємо у дослідженні напрямів підготовки вчителів початкової школи у різних країнах світу.

Література:

1. Нормы ЮНЕСКО по компетентности учителей в использовании ИКТ. Руководящие принципы (UNESCO's ICT Competency Standards for Teachers. The Standards (RU)) [Электронный ресурс] / [пер. с англ.]. – ЮНЕСКО, 2008. – 25 с. – Режим доступа: <http://cst.unescoci.org/sites/projects/cst/The%20Standards%20RU/Forms/AllItems.aspx>.
2. Руководство по адаптации Рамочных рекомендаций ЮНЕСКО по структуре ИКТ-компетентности учителей (методологический подход к локализации UNESCO ICT-CTF) [Электронный ресурс]. – М.: ИИЦ «Статистика России», 2013. – 72 с. – Режим доступа: <http://www.iite.unesco.org>
3. Capacity Building of Teacher Training Institutions in Sub-Saharan Africa [Электронный ресурс]. – Paris: UNESCO. – 2005. – 122 p. – Режим доступа: <http://www.unesco.org>
4. Information and Communication Technology in European Education Systems [Электронный ресурс]. – EURYDICE, 2001. – 132 p. – Режим доступа: [http://www. ICT@Europe.edu](http://www.ICT@Europe.edu).
5. Information and communication technology in education: a curriculum for schools and programme of teacher development [Электронный ресурс]. – Division of Higher Education, UNESCO, 2002. – 165 p. – Режим доступа: <http://www.unesco.org>
6. The success of the Lisbon Strategy hinges on urgent reforms: First Joint Interim Report to the European Council [Электронный ресурс]. – 2004. – 74 p. – Режим доступа: [http://www. Europe.Eu.int/comm/education/policies/2010/et_20010_en/html](http://www.Europe.Eu.int/comm/education/policies/2010/et_20010_en/html).

У статті акцентовано увагу на міжнародному вимірі проблеми інформаційних технологій у підготовці вчителів початкової школи. Уточнено сутність поняття «інформаційні технології» у підготовці вчителів початкової школи на основі аналізу міжнародних матеріалів. Установлено тенденції намагань світової спільноти науково обґрунтувати принципів використання інформаційно-комунікаційних технологій у педагогічній освіті і визначити ключові компетентності вчителів щодо використання інформаційно-комунікаційних технологій.

Ключові слова: інформаційні технології; підготовка вчителів початкової школи; міжнародний вимір; педагогічна освіта; інформаційно-комунікаційні компетентності; комунікаційні засоби; ІКТ.

Гарাপко В. И. Международное измерение проблемы информационных технологий в подготовке учителей начальных классов

В статье акцентировано внимание на международном измерении проблемы информационных технологий в подготовке учителей начальной школы. Уточнена сущность понятия «информационные технологии» в подготовке учителей начальной школы на базе международных материалов. Установлены тенденции попыток мирового сообщества научно обосновать принципы использования информационно-коммуникационных технологий в педагогическом образовании и определить ключевые компетентности учителей по использованию информационно-коммуникационных технологий.

Ключевые слова: информационные технологии; подготовка учителей начальной школы; международное измерение; педагогическое образование; информационно-коммуникационные компетентности; коммуникационные средства; ИКТ.

Нарарко V.I. Соціальне замовлення на підготовку економістів може бути реалізоване через засвоєння ними змісту навчання.

The paper emphasis on the international dimension of the problem of information technology in training primary school teachers. The essence of the concept of «information technology» in training primary school teachers based on the analysis of international materials. Established trends efforts of the international community of scientific principles to justify the use of ICT in teacher education and identify key competencies of teachers on the use of information and communication technologies.

Keywords: information technology; training of primary school teachers; international dimension; teacher education; Information and Communication competence; communication tools; ICT.

Рецензент: доктор педагогічних наук, професор Н. Й. Гульня

ОСОБЛИВОСТІ СУЧАСНОЇ МЕТОДИКИ ВИКЛАДАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ПРОФЕСІЙНОГО СПРЯМУВАННЯ У НЕМОВНИХ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

Постановка проблеми. Тенденції до економічної, політичної, культурної, громадської, інформаційної інтеграції, що відображаються у численних професійних і особистісних контактах представників різних культур, висувають нові вимоги до підготовки спеціалістів, обумовлюють необхідність володіння ними іноземними мовами. Для юристів іншомовна комунікативна компетенція є важливою складовою професіоналізму, що є вагомим чинником успішної професійної комунікації з представниками інших країн, адже надає можливість отримувати інформацію з першоджерел оперативно, безперервно, без можливих помилок чи викривлень. Все більшого значення для міжнародної співпраці, поглиблення стратегічного партнерства України з провідними організаціями безпеки світу відіграє знання англійської мови. Основною метою навчання англійської мови майбутніх юристів є формування іншомовної комунікативної компетенції, здатності вирішувати професійні питання в іншомовному професійному середовищі та успішно конкурувати на міжнародному ринку праці.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. На сучасному етапі все більш актуальним стає навчання студентів англійської мови для спеціальних цілей (англійської мови професійного спрямування) (Н. Ф. Бориско, В. Д. Борщовецька, Н. В. Зінуква, С. С. Коломієць, Е. В. Мірошніченко, О. П. Петрашук, Н. С. Саєнко, О.Б. Тарнопольський, С. П. Кожушко, О. М. Устименко, Н.В.Ягельська та ін.).

Проблема професійно спрямованого навчання в дидактиці та лінгвістиці має давні традиції (Я. А. Коменський, І. Г. Песталоцці, Ф. А. Дістервег, Д. Ж. Локк, Н. А. Добролюбов, К. Д. Ушинський та ін.). У мовознавстві професійно спрямоване навчання досліджується з точки зору функціональної лінгвістики, загальної теорії термінології для виявлення мовних одиниць для спеціальних цілей науково-функціонального стилю (Н. А. Слюсарєва, С. П. Хижняк та ін.). Психологія розглядає дану проблему з точки зору особливостей психологічного становлення та формування особистості фахівця, психології навчання, засвоєння знань (Л. С. Виготський, С. Л. Рубінштейн, А.А.Леонтьєв та ін.). У педагогіці дана проблема вивчається з точки зору створення вузівської моделі фахівця, моделі педагогічної системи (Ю. К. Бабанський, М. М. Скаткін, В. П. Беспалько, Є.Е.Смірнова, Т. А. Молибог, О. А. Артем'єва та ін.). Відбувається активний пошук нових та удосконалення існуючих технологій навчання.

Сучасна методика викладання іноземних мов пропонує величезну кількість новітніх моделей викладання, чільне місце серед яких посідає «контент-навчання» (*content-learning*) [Дж. Крандал (J. Crandall), С. Бюргер (S. Burger), Н. Клауд (N. Cloud), Є. Хамаєн (E. Hamayan) та ін.], і зокрема, «занурення» (*immersion teaching*) [Дж. Каммінз (J. Cummins), І. Дей (E. Day), С. Шапсон (S. Shapson), Ф. Фріссон-Ріксон (F. Frisson-Rickson), Дж. Ріббафот (J. Rebuffot) та ін.]. На даному етапі розвитку «занурення» являє собою систему чітко розроблених принципів, методів та прийомів навчання, що впливають із цієї технології навчання, тобто має достатньо виражені риси структурованості, алгоритмічності, технологічності. Також вченими запропоновано різноманітні моделі навчання, що одночасно поєднують оволодіння іноземною мовою, вивчення спеціальної дисципліни та містять відповідний соціокультурний компонент [Дж. Крандал (J. Crandall), Б. Харли (B. Harley), С. Лапкін (S. Lapkin), М. Свейн (M. Swain), Р. Листер (R. Lyster), Л. Ранта (L. Ranta), М. Мет (M. Met), Б. Моєн (B. Mohan), Дж. Неттен (J. Netten), Д. Шорт (D. Short), Р. Райт (R. Wright) та ін.].

Отже, **мета** статті визначити практичні аспекти методики викладання англійської мови професійного спрямування на сучасному етапі, проаналізувати позитивні зміни, що відбулися за останні роки, які наближують навчання студентів зі спеціальності «Правознавство» англійської мови до реальних умов її використання у професійному середовищі.

Виклад основного матеріалу. Необхідність освоєння інформаційних технологій та оволодіння іноземними мовами є атрибутом високотехнологічної цивілізації. Так, у Програмі з англійської мови для професійного спілкування зазначається, що створення Європейського простору вищої освіти висуває складні завдання щодо збільшення мобільності студентів, більш ефективного міжнародного спілкування, легшого доступу до інформації тощо, а тому слід розвивати комунікативну компетенцію студентів вищих навчальних закладів (ВНЗ) і ті стратегії, які їм необхідні для ефективної участі в процесі навчання та в тих ситуаціях професійного спілкування, в яких вони

можуть бути задіяні [4]. Вивчення іноземної мови має враховувати потреби, мотивації та ресурси тих, хто навчається [1].

Проте варто зауважити, що не завжди сучасні умови для розвитку мовних навичок у системі вищої освіти дозволяють вважати їх достатніми і ефективними для подальшого використання в соціально-виробничій сфері. Спробою Ради Європи вирішити основні соціально-мовні проблеми стала розробка спеціальних рівнів володіння тією чи іншою іноземною мовою. Причому особливі рівні встановлювалися для представників національних меншин і емігрантів, абітурієнтів середніх шкіл і випускників ВНЗ, для людей певних професій.

В Україні також описувалися в загальних рисах рівні володіння іноземними мовами у вітчизняних програмах для шкіл, вишів та курсів іноземних мов. Так, згідно Програми з англійської мови для професійного спілкування, розробленої за підтримки Британської Ради в Україні та рекомендованої Міністерством освіти і науки України у 2005 р., для бакалаврів пропонується рівень B2 (незалежний користувач), а для магістрів – рівень C1 (досвідчений користувач автономний). Такий підхід до професійної підготовки студентів ВНЗ відображений у Програмі з іноземної мови НАВС, укладеної відповідно до освітньо-професійної програми підготовки бакалаврів та магістрів за спеціальністю «Правознавство». Програмою передбачено три рівні підготовки: базовий рівень (вивчення соціально-політичних текстів), професійно-орієнтований (вивчення текстів професійного спрямування іноземною мовою) та рівень спеціальної підготовки (поглиблене вивчення галузей права на базі оригінальних текстів).

Для професійно-орієнтованого навчання характерні такі специфічні умови: недостатня сітка годин (2-4 години на тиждень), мінімальний термін навчання (1 рік), при вступі абітурієнти володіють різним рівнем мовної та мовленнєвої підготовки.

Одне із завдань на базовому етапі полягає в тому, щоб за невеликий проміжок часу здійснити максимальне мовне зближення студентів, які мають різний рівень володіння іноземною мовою, базуючись на аналогічному змісті навчального матеріалу. Як наголошується, процес навчання майбутніх юристів на сучасному етапі порівняно з періодом, коли Україна тільки приєдналася до Болонського процесу, достатньо забезпечений навчально-методичною літературою високої якості з урахуванням новітніх досягнень методики викладання іноземних мов. Що стосується питань викладання іноземних мов у виші, студенти в повній мірі забезпечені автентичними джерелами, що висвітлюють останні досягнення науки та технологій навчання в певній професійній галузі.

У ході опитування студентів ОКР «Магістр» напряму підготовки «Правознавство» НАВС було з'ясовано, що вони зацікавлені у підвищенні рівня володіння англійською мовою як засобом міжнародної комунікації. Не зважаючи на те, що більшість студентів (78% респондентів) оцінюють свій рівень володіння мовою в межах словникового запасу, читання та перекладу за програмою дисципліни «Англійська мова» на високому рівні, майже однозначно можна сказати, що їм бракує комунікативних навичок на теми повсякденного життя, і вони майже зовсім необізнані у стратегіях і тактиках англомовного ділового спілкування. Доречно навести дані, опубліковані газетою The Financial Times, про те, що на сучасному етапі випускникам потужних світових університетів бракує так званих *soft skills* [6]. Брак розуміння стратегій іншомовної комунікації призводить до непорозумінь міжкультурного характеру.

Формування іншомовної комунікативної компетенції, на наш погляд, може бути успішним, якщо в процесі навчання студенти будуть опановувати когнітивні стратегії іншомовного спілкування та якщо навчання здійснюватиметься на основі цілеспрямованого поетапного формування цих стратегій з урахуванням особливостей комунікативної поведінки носіїв мови.

Для розробки раціональної методики формування іншомовної комунікативної компетенції видається важливим розгляд лінгводидактичних аспектів зазначеної компетенції, аспектів іншомовного спілкування як об'єкта моделювання в навчальному процесі, визначення компонентів усної комунікативної компетенції, уточнення переліку когнітивних стратегій, що сприяють її формуванню.

У процесі формування іншомовної комунікативної компетенції слід враховувати рівневу структуру мовної особистості (вербально-семантичний, когнітивний та прагматичний рівні); типи комунікативних потреб (контактовстановлюючі, інформаційні та здійснення впливу).

Формування стратегій встановлення контакту (контактовстановлюючі потреби) передбачає оволодіння знаннями про етикетні особливості рідної та досліджуваних культур, відповідними мовними та мовленнєвими засобами для обміну привітаннями, встановлення контакту з певною метою, прояву інтересу до особистості співрозмовника тощо. Недостатнє володіння реаліями загальнокультурного характеру, незнання соціокультурної і поведінкової специфіки англомовного партнера зі спілкування може привести до дискомфорту в реальному іншомовному спілкуванні та

викликати психологічні труднощі, у професійній сфері – до створення бар'єрів міжкультурної комунікації, що дуже часто є ризиком виникнення непорозумінь та конфліктів.

Отримання та повідомлення інформації у процесі спілкування (інформаційні потреби) вимагають знання мовних клішованих формул, сценаріїв ведення розмови, формування навичок і вмінь прийому й передачі інформації (уточнення, перевірки, перепитування, підтвердження, пояснення тощо). Вплив у процесі спілкування, тобто потреби здійснювати вплив – прояв ініціативи, спонукання до дії партнерів з комунікації тощо, здійснюється за допомогою мовної системи в контексті культури.

Розгляд іншомовного спілкування як об'єкта моделювання у навчальному процесі сприяє, на наш погляд, вирішенню проблеми формування готовності студентів до іншомовного спілкування та передбачає оволодіння лінгвістичною, міжкультурною та прагматичною компетенціями.

Залишається актуальною також і низка невирішених проблем, пов'язаних з методикою підготовки до тестування та подальшого контролю рівня володіння іноземною мовою студентами, впровадженням та використанням сучасних технологій у навчанні: аудіо-, відео-, комп'ютерних навчальних програм тощо. Причому для вирішення основних завдань контролю слід розробити критерії оцінювання рівня володіння англійською мовою, спрямованих не тільки на перевірку знань з уживання граматичних форм, обумовлених програмою дисципліни, а й на усвідомлене застосування стратегій англійської комунікації.

Наступним актуальним питанням методики викладання іноземних мов є реалізація основних і практичних цілей навчання англійської мови. В якості основних освітніх цілей навчання іноземних мов необхідно спрямовувати та підвищувати загальний рівень культури та освіти, аналітичного мислення, розширювати світогляд, що є всеосяжним фактором висококультурної особистості в сучасному професійному середовищі, де панує міжнародна конкуренція.

Важливим, на нашу думку, є також вирішення практичних цілей професійно-орієнтованого навчання, що полягає у розвитку здатності використовувати англійську мову як інструмент професійного спілкування та міжкультурної комунікації [2]. Ця мета дозволяє оперувати освітніми можливостями у сфері іноземної мови як засобу самоосвіти у відповідних галузях права, припускаючи комунікативний і соціокультурний розвиток студентів в освітній і професійній галузях. При цьому слід формувати та розвивати комунікативну компетенцію (предметну, мовну, мовленнєву, міжкультурну), необхідну для спілкування з іноземними фахівцями у професійно-побутовій, соціокультурній сферах спілкування, сприяти полікультурному збагаченню студентів. Це означає, що студенти повинні володіти всіма видами читання (ознайомчим, пошуковим, оглядовим), коментувати зміст і брати участь у діалозі, володіти комунікативними стратегіями міжкультурної комунікації, характерними для лінгвокультури носіїв мови, отримувати та передавати фактичну інформацію, розуміти зміст і пов'язані з основним змістом деталі в потоці мови декількох учасників, включаючи професійне обговорення проблем за профілем спеціалізації, фіксувати інформацію, отриману при читанні тексту.

Акцентуючи увагу на останньому етапі професійно-орієнтованого навчання англійської мови, слід зазначити його високий комунікативний і вмотивований ефект, адже на цьому рівні більше половини студентів ставить професійні цілі подальшого оволодіння іноземною мовою. Міжпредметні зв'язки підсилюють початкове проблемно-комплексне навчання, інтегрування навчальних курсів (іноземна мова – спеціальні предмети) сприяють інтегративному засвоєнню фахової лексики, професійному баченню проблем. Цей найважливіший дидактичний принцип має часткове вирішення в організації гуртка з англійської мови на 3, 4, 5 курсах НАВС. Пріоритетність гуртку віддають студенти, в основному мотивовані на подальше вдосконалення навичок іншомовного спілкування у професійній сфері, сформованих на першому та другому етапах.

Висновки. Таким чином, особливістю методики викладання іноземної мови професійного спрямування у немовних ВНЗ, на наш погляд, є створення моделей іншомовного спілкування у професійній сфері з урахуванням структури мовної особистості та типів комунікативних потреб з метою оволодіння майбутніми спеціалістами реаліями загальнокультурного характеру, розуміння ними специфіки професійної поведінки іноземного партнера, формування вмінь та навичок прийому й передачі інформації, пов'язаної з професією, засвоєння фахової лексики.

Досвід вирішення прагматичних завдань у реальному професійному середовищі висуває більш високі вимоги до досягнення відповідного рівня володіння англійською мовою майбутніх юристів, що має бути безпосередньо відображено у сучасній методиці викладання англійської мови професійного спрямування з урахуванням її новітніх досягнень, сучасного науково-методичного забезпечення з актуалізацією міжпредметних зв'язків та стратегій міжкультурної комунікації.

Література:

1. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / Наук. редактор укр. видання доктор пед. наук, проф. С. Ю. Ніколаєва. – К.: Ленвіт, 2003. – 273 с.
2. Зеліковська О. О. Формування міжкультурної компетенції студентів вищих економічних навчальних закладів : дис. ... канд. пед. наук. : 13.00.04. / Зеліковська Олена Олександрівна. – Хмельницький., 2010. – 245 с.
3. Квагинилзе В. С. Актуальные вопросы методики преподавания английского языка при обучении студентов технических специальностей / В.С. Квагинилзе, Н.М. Гатаулина // Горный информационно-аналитический бюллетень (научно-технический журнал) = Mining informational and analytical bulletin (scientific and technical journal). – 2003. – № 7. – С. 17–18.
4. Програма з англійської мови для професійного спілкування / Г.Є. Бакаєва, О. А. Борисенко та ін. – К.: Ленвіт, 2005. – 119 с.
5. Степаненко О. І. Професійна спрямованість навчання іноземної мови у немовних вищих навчальних закладах / О. І. Степаненко // Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди» – Додаток 1 до Вип. 31, Том II (44): Тематичний випуск «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору». – К: Гнозис, 2013. – С.290-297.
6. Boone J. Companies will struggle to fill posts, says survey / Jon Boone. – Режим доступу: <http://www.ft.com/intl/cms/s/0/e610346e-b006-11db-94ab-0000779e2340.html> \l "axzz1 Xcs PhnR6"

В статті розглядаються практичні питання методики викладання англійської мови професійного спрямування на сучасному етапі; описуються три рівні іншомовної професійної підготовки майбутніх юристів; аналізуються позитивні зміни, що відбулися за останні роки, які наближують навчання студентів зі спеціальності «Правознавство» англійської мови до реальних умов її використання у професійному середовищі; піднімається питання *інтегрування навчальних курсів (іноземна мова – спеціальні предмети), що сприяють засвоєнню фахової лексики, професійному баченню проблем.*

Ключові слова: методика викладання англійської мови професійного спрямування, комунікативно-прагматична компетенція, професійна підготовка юристів, міжкультурна комунікація.

Зеликовская Е. А., Степаненко Е. И. Особенности современной методики преподавания английского языка профессиональной направленности в неязыковых высших учебных заведениях

В статье рассматриваются практические вопросы методики преподавания английского языка профессионального направления на современном этапе; описываются три уровня иноязычной профессиональной подготовки будущих юристов; анализируются положительные изменения, произошедшие за последние годы, приближающие обучение студентов по специальности «Правоведение» английскому языку к реальным условиям его использования в профессиональной среде; поднимается вопрос интегрирования учебных курсов (иностранный язык – специальные предметы), способствующие усвоению профессиональной лексики, профессиональному видению проблем.

Ключевые слова: методика преподавания английского языка профессиональной направленности, коммуникативно-прагматическая компетенция, профессиональная подготовка юристов, межкультурная коммуникация.

Zelikovska O., Stepanenko O. Peculiarities of the modern methods of English for Specific Purposes teaching at non-linguistic higher schools

The paper considers the practical teaching methods of English for Specific Purposes at the present stage, describes three levels of foreign language training of future lawyers, analyzes the positive changes that have occurred in recent years that brings learning English by the students majoring in Law to the real-life conditions of its use in professional settings, raises the problem of integrative courses (foreign language – special subjects) to facilitate the mastering of professional vocabulary as well as vision of the whole picture of the professional issues.

Key words: methods of teaching English for Specific Purposes, communicative pragmatic competence, professional training of lawyers, intercultural communication.

Рецензент: доктор педагогічних наук, професор Л. П. Пуховська

ОСОБЕННОСТИ КЛАССИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА КАК ЭЛИТАРНОГО ВУЗА

В высшем профессиональном образовании России произошли кардинальные изменения, которые коснулись всех учреждений профессионального образования, включая классические университеты. Резкое расширение общей сети вузов (за счёт создания негосударственных вузов и расширения сети филиалов вузов всех организационно-правовых форм), переход на Болонскую систему, падение конкурсов из-за демографических факторов обусловили ряд серьёзных проблем в жизнедеятельности классических университетов, что привело к падению их престижа и эффективности деятельности. Это подтверждается как мониторингами эффективности, проводимыми Министерством образования и науки РФ, так и независимыми экспертами.

Классическое университетское образование сегодня испытывает ряд **внутренних трудностей и проблем**. Попробуем перечислить основные.

1. Размывание понятия «классический университет» и «классическое образование» за счёт реорганизации профильных вузов (институтов и академий) в профильные (неклассические) университеты, и некоторого числа профильных (в первую очередь, педагогических) вузов в классические университеты, что привело к увеличению количества университетов, претендующих называться классическими.

2. Организационная усложнённость новой структуры системы высшего профессионального образования, обусловленная «кентаврическим» соединением новой двухступенчатой Болонской системы и старой системы послевузовского образования.

3. Одновременность организационных (переход на двухступенчатую систему) и содержательных (внедрение компетентностного подхода) реформ, вызвавшая резкое увеличение объёмов деятельности, непосредственно не связанной с образовательным процессом.

4. Внутреннее расслоение университетского сообщества и, в первую очередь, профессорско-преподавательской корпорации, на сторонников и противников проводимой модернизации высшего профессионального образования.

5. Постепенное сокращение в классическом университете педагогической подготовки выпускников и переориентация с классического образования на практико-ориентированную подготовку.

Внешние вызовы и проблемы классических университетов описаны нами ранее подробно [2].

Соответственно сегодня остро стоит необходимость в разработке модели стратегического развития классического университета, позволяющего адекватно отвечать на перечисленные вызовы и формировать желаемый образ будущего.

Мы полагаем, что классическим университетам, которых должно быть мало, необходимо вернуть статус **элитарного учебного заведения**.

Академик А. М. Новиков выделил **десять отличий** элитарных учебных заведений от обычных [1]. Воспользуемся ими и попробуем применить их к классическому университету.

1. **Система отбора.** Профессиональный отбор абитуриентов на разные ступени образования классических университетов должен быть разным. Если отбор в бакалавриат должен предполагать выявление уровня школьных знаний и умений абитуриента, то отбор в магистратуру и аспирантуру должен вестись через сравнительный анализ индивидуальных результатов абитуриентов, достигнутых на предыдущих этапах обучения. Учитываться должны учебные, научные, трудовые и общественные достижения на основе индивидуального портфолио и экзаменов (собеседования) по будущему научному профилю. Мы убеждены, что при поступлении на каждую ступень классического университетского образования должен вестись отбор на пригодность к педагогической профессии, предполагающий выявление логопедических проблем у абитуриентов. Опыт профотбора на соответствие педагогическим профессиям в своё время был отработан в лучшем советском педвузе – Полтавском государственном педагогическом институте им. В. Г. Короленко, руководимом в 80-е годы XX века академиком И.А. Зязюном.

2. Режим учёбы – особый, жёсткий и напряжённый. Учебная нагрузка студента классического университета должна быть высокой. Сегодняшние учебные планы университетов показывают, что контролируемая аудиторная нагрузка первокурсников-бакалаврантов ниже нагрузки одиннадцатиклассников. Кроме того, должен быть жёстко контролируемый объём самостоятельно выполняемой работы (обязательное прорешивание задачников, обязательное конспектирование первоисточников, обязательное выполнение значительного минимума практических и лабораторных работ). На начальных этапах университетского образования доминировать должно общекультурное (универсальное) образование с последующей специализацией по мере продвижения по учебным ступеням. «Такую учебную нагрузку выдерживают далеко не все – процент отсева в элитарных учебных заведениях высокий. Но у тех, кто её выдерживает, воспитывается упорство и высочайшая работоспособность. Кроме того, обязательные занятия спортом, в крайнем случае, физкультурой – для того, чтобы выдерживать большие интеллектуальные нагрузки необходимо **физическое здоровье**» [1; с. 65].

3-4. Преподавание всех предметов на высоком уровне, трудности и высокий уровень самостоятельности в учебной деятельности предполагают, что развитие интеллектуальных, исследовательских, управленческих способностей студента происходит не только за счёт освоения больших *объёмов* содержания, но, в первую очередь, за счёт преодоления *предельных* интеллектуальных, исследовательских и управленческих *трудностей*. Реализованный для младших школьников Л. В. Занковым принцип обучения на высоком уровне трудности не в меньшей степени актуален для университетского образования. А это значит, что должны быть минимизированы репродуктивные (по образцу) методы обучения. Преобладать должны модельные и контекстные методы, в которых доминируют самостоятельные формы учебной деятельности. В сопряжённой университетской системе должно быть предусмотрено время для взаимообучения и взаимных консультаций между студентами разных ступеней обучения.

5. «Чёткая профессиональная ориентация, формирование профессионального самосознания обучающихся. И абитуриентам, и студентам в течение всего процесса обучения на каждом занятии, лекции, во всех внеурочных мероприятиях постоянно внушается мысль: «вы будущие учёные», или «вы будущие конгрессмены», или «вы будущие офицеры Генерального штаба» и т. д. Всегда и везде на вас лежит высокая ответственность» [1; с. 67].

6. Методологическая подготовка. «Подобная подготовка достигается посредством чтения литературы по истории развития той или иной профессии, а также встреч с профессионалами высокого уровня, которые рассказывают о своей профессиональной жизни. В профессиональных учебных заведениях к преподаванию на старших, специализированных курсах привлекаются по совместительству высококвалифицированные специалисты, работающие в соответствующей области, ведь они ближе к конкретной профессиональной жизни, чем академическая профессура» [1; с. 68]. Методологическая подготовка хоть в малой степени может помочь реализовать в классическом университете элементы *мыследеятельностного подхода*.

7. Разностороннее развитие. Один из авторов этой статьи окончил уже упомянутый выше Полтавский пединститут в эпоху его расцвета. Так вот по сей день помнится, что институт с утра до ночи бурлил всевозможными кружками, студиями, секциями. Физико-математический факультет блистал своим оркестром народных инструментов, исторический – духовым. Студенческие театры были на каждом факультете. В студенческом конкурсе «Поэтическая весна» всегда основное соперничество шло между физиками и биологами. А за пригласительным билетом на первоапрельскую институтскую юморину гонялся весь город. Актёрский зал классического университета должен иметь свой постоянный абонемент вечеров классической и современной музыки, высокой поэзии, а главный вестибюль должен быть одновременно выставочным залом.

8. Общение с выдающимися людьми. В классическом университете должно быть нормой, когда лучшие профессора (и свои, и приглашённые) читают популярные открытые лекции для *всех* желающих студентов, а объявления об этом есть на *всех* факультетах. Они должны проводиться в удобное для всех время. Для этого должна быть хорошо оборудованная большая амфитеатровая аудитория. Здесь же должны проходить встречи с писателями, поэтами, музыкантами. Замечательный образец – знаменитые «Вечера в Политехническом», «Встречи с выдающимися людьми» самых разных профессий и родов занятий чрезвычайно полезны и для развития, и для

формирования самосознания учащихся и студентов. Они видят, что знаменитости – это обычные живые люди: «И я смогу стать таким!» [1; с. 68].

9. Развитие лидерских качеств, умения работать в команде. Здесь приемлем перенос из школьной воспитательной практики идеи сменности командиров (лидеров), идей самоуправления и самоорганизации студенческой жизни.

10. Традиции. Традиции не складываются в один день. Традиции – это знаки и символы университетской жизни, запечатлённые в локальной субкультуре отношений (тогда это ритуалы, события) или в предметно-пространственной среде университета (тогда это эмблемы, логотипы, мемориальные места и предметы). Классический университет не может быть без мемориальных аудиторий, без памятных знаков, установленных в честь выдающихся преподавателей или событий, не может быть без всегда открытого для всех университетского музея, который должны посетить все первокурсники.

На наш взгляд, А. М. Новиков достаточно полно сформулировал перечень отличительных черт элитарного учреждения, а мы постарались раскрыть этот перечень применительно к классическому университету.

Описание путей обустройства неявной педагогической реальности (предметно-пространственной среды, уклада отношений и символично-знаковых реалий) требует отдельной статьи.

Литература:

1. Новиков А. М. Что такое элитарное образование? // Народное образование. – 2004. – № 1. – С. 62-66.
2. Ткач Д. С., Остапенко А. А., Хагуров Т. А. Останется ли в России классический университет классическим? // Педагогический журнал Башкортостана. – 2014. – № 2 (51). – С. 13-16.

На основе анализа трудностей и проблем классического университетского образования в России обоснована необходимость разработки модели стратегического развития классического университета как элитарного учебного заведения, которая позволила бы адекватно отвечать на современные вызовы и формировать желаемый образ будущего. На основе выделенных А. М. Новиковым признаков элитарного учебного заведения предложен вариант их применимости к современному классическому университету.

Ключевые слова: университетское образование, классический университет, элитарное учебное заведение.

Остапенко А. О. Особливості класичного університету як елітарного ВНЗ.

На основі аналізу труднощів і проблем класичної університетської освіти в Росії обґрунтована необхідність розробки моделі стратегічного розвитку класичного університету як елітарного навчального закладу, який дозволив би адекватно відповідати на сучасні виклики і формувати бажаний образ майбутнього. На основі виділених А. М. Новиковим ознак елітарного навчального закладу запропонований варіант їх застосовності до сучасного класичного університету.

Ключові слова: університетська освіта, класичний університет, елітарний навчальний заклад.

Ostapenko A. O. The peculiarities of classical university as an elite high education institution.

On the basis of difficulties and problems analyze of classical university education in Russia the need in designing the model of strategic development for classical university as a training institution of an elite range is proved. The Elite High education institution should correspond to up-to-date requirements and form the image of future. The approach of use the characteristics of elite training institutions to the classical one are offered by the author.

Key words: university education, classical university, elite training institution.

ЗМІСТ, ФОРМИ ТА МЕТОДИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ФІЛОЛОГІВ У ВЕЛИКІЙ БРИТАНІЇ НА ПРИКЛАДІ ЛІДСЬКОГО УНІВЕРСИТЕТУ

Постановка проблеми. Прагнення України увійти в європейський освітній простір передбачає модернізацію системи освіти в цілому та вищої зокрема, відповідно до європейських стандартів [1], орієнтованих на забезпечення сучасного суспільства висококваліфікованими, мобільними та конкурентоздатними фахівцями різних галузей на світовому ринку праці.

Приєднання України до країн Європейського Союзу ставить перед державою низку завдань, де одне з перших місць посідає знання іноземних мов. Відповідно, актуальним, на нашу думку, є питання якісної професійної підготовки філологів (фахівців з мов та літератур: лінгвістів, літературознавців, перекладачів, вчителів, викладачів [2]) у вітчизняних вищих навчальних закладах, оскільки від їхніх знань, умінь, навичок та компетенцій сьогодні залежить майбутнє України.

Вдосконалення системи професійної підготовки філологів в українських ВНЗ відповідно до європейських вимог, тобто її модернізація, можливе за умов запозичення позитивного досвіду розвинених країн, зокрема Великої Британії [3].

Аналіз останніх джерел і публікацій. Вагомий внесок у дослідження різних аспектів британської системи професійної підготовки філологів (вчителів, викладачів, перекладачів) зробили українські науковці Н. Авшенюк, Ю. Алфьорова, В. Базуріна, І. Задорожна, О. Кузнецова, Л. Пуховська, А. Парінов, О. Сергєєва.

Мета написання статті полягає у висвітленні змісту, форм та методів професійної підготовки філологів у Великій Британії на прикладі Лідського університету.

Виклад основного матеріалу. Досліджуючи професійну підготовку філологів в університетах Великої Британії, ми розглянули Лідський університет, що є одним із найпрестижніших університетів Об'єднаного Королівства. Університет складається з 9 факультетів, кожен з яких поділяється на відділення, інститути та центри.

Професійна підготовка філологів здійснюється на відділенні мов, культур та суспільних наук (*School of Languages, Cultures and Societies*) гуманітарного факультету (*Faculty of Arts*). Факультет пропонує понад 300 комбінацій предметів для вивчення за кваліфікацією бакалавра гуманітарних наук (BA): 25 – спеціальності з одним профілюючим предметом (*single honour courses*), де студенти мають змогу вивчати одну зі сучасних мов (італійська, німецька, французька, арабська, російська, іспанська тощо); решта – комбіновані спеціальності (*joint honours courses*), на яких студенти отримують знання з двох мов, наприклад, китайської та португальської, арабської та російської, англійської та італійської або вивчають одну зі сучасних мов у поєднанні з дисциплінами економічного, політичного, соціального спрямування, як, наприклад, французька мова та соціологія, іспанська мова та міжнародний бізнес, російська мова та менеджмент тощо.

У статті розглянуто зміст, форми та методи навчання зі спеціальності «Німецька мова» (*single honour German course*) на отримання академічного ступеню бакалавра гуманітарних наук з німецької мови. Студенти навчаються чотири роки на денному відділенні на отримання повноцінного ступеню бакалавра, оскільки особливістю навчання у британських ВНЗ є те, що за кожен завершений рік студент отримує кваліфікацію: за перший – сертифікат про вищу освіту; за другий – диплом про вищу освіту і за четвертий – повноцінний ступінь бакалавра [4]. Загальна мета бакалаврської програми полягає у забезпеченні студентів глибокими знаннями з сучасної німецької мови, розвитку лінгвістичних вмінь та навичок, у формуванні іншомовної комунікативної компетенції та в ознайомленні студентів з історією, культурою та особливостями суспільного життя німецькомовного світу.

Зазначимо, що структура навчальних планів першого, другого і четвертого років зі спеціальності «Німецька мова» на відділенні мов, культур та суспільних наук гуманітарного факультету Лідського університету однакова. Вона складається з обов'язкових (*compulsory modules*), вибіркових (*optional modules*) і дослідницьких модулів (*discovery modules*), за якими закріплено кредитне значення, тобто певна кількість кредитів. Співвідношення цих модулів відрізняється залежно від року навчання.

Отже, перший рік навчання включає такі обов'язкові модулі: «Німецька мова – спеціальність» – 20 кредитів, «Вступ до сучасної Німеччини» – 20 кредитів, «Культура Німеччини» – 20

кредитів, «Інформаційні технології для студентів-філологів» – 5 кредитів. На обов'язкові модулі відводиться 650 годин: 142 години займають аудиторні заняття та 508 – самостійна робота.

Серед вибірових модулів найпопулярнішими є: «Вступ до культури: як ми її чуємо і бачимо», «Структура мови та звуки мови», «Світова історія», «Міжкультурна компетенція: теорія та практика», «Політика, культура та суспільство», «Література», «Дискурс, культура, особистість». Зазначимо, що список вибірових модулів може змінюватися з року в рік, що пояснюється тим, чи є компетентний викладач з певного предмета в Лідському університеті, чи перебуває за кордоном у відрядження або підвищує кваліфікацію. На вибірові модулі відводиться 200 годин. Кількість аудиторних годин та годин для самостійної роботи для кожної дисципліни різна.

За перший рік навчання студентам необхідно набрати мінімум 125 кредитів, з яких 65 кредитів – за обов'язкові модулі, 20 – за вибірові та 40 – за дослідницький модуль. Дослідницький модуль складається з одного або декількох предметів, які не входять до змісту основної навчальної програми; як правило, ці дисципліни мають безпосереднє відношення до профільного предмета, проте іноді студенти обирають абсолютно нову, незалежну від їхньої спеціальності сферу дослідження.

До обов'язкових модулів другого року навчання входить «Німецька мова – спеціальність» – 20 кредитів. На нього відводиться 200 годин: 60 займають аудиторні заняття та 140 – самостійна робота. На вибірові модулі відводиться щонайменше 600 годин. Студенти вивчають 3–5 предметів із запропонованого факультетом переліку дисциплін на вибір. Цей список включає 10–13 предметів, серед яких є: «Прикладна німецька мова», «Вступ до німецького кіно (від Калігарі до Гітлера)», «Політика, суспільство та культура «Берлінської республіки»», «Історія Німеччини 1871–2000 роки» тощо.

Мінімальна кількість кредитів за другий рік навчання складає 120, з яких 20 – за обов'язковий модуль, 60 – за вибірові та 40 – за дослідницький модуль.

Третій рік складається з одного обов'язкового модуля – проведення повного року у німецькомовній країні. На цей модуль відводиться 1200 годин, які оцінюються у 120 кредитів. Модуль представлений трьома формами:

- навчання в одному з університетів-побратимів: Дортмундському, Тюбінгенському, Лейпцизькому, Мюнхенському, Гейдельберзькому та університеті Галле за програмою обміну студентами ERASMUS;
- проведення року в німецькомовній країні в якості асистента Британської Ради;
- стажування в країні, де німецька мова є офіційною.

Метою модулю є надання студентам можливості істотно поліпшити рівень іншомовної комунікативної компетенції; безпосередньо стикнутися з лінгвістичними, психологічними, культурними проблемами життя в іншій країні; відчути на собі культуру народу, мову якого вони вивчають; накопичити знання, розвинути вміння та навички (особисті, соціальні, професійні), що є життєво необхідними для досягнення поставлених перед собою цілей; на основі набутих та сформованих за кордоном знань, навичок та вмінь визначитися зі сферою майбутнього працевлаштування. Очікувані результати модулю передбачають вільне володіння студентами усною та письмовою формами німецької мови.

Через наявність різних форм виконання модулю навчальний план не має єдино-сформованої структури. Перевірка виконання завдань, поставлених перед кожним студентом, відбувається у формі систематичного звітування перед тьютором через електронну пошту та регулярного заповнення електронного журналу (*weblog*).

За принципом перших двох років четвертий рік навчання поділено на обов'язкові модулі, на які відводиться 400 годин: 75,5 – аудиторні заняття та 324,5 – самостійна робота студента. Обов'язкові модулі включають «Німецька мова – спеціальність», який оцінюється у 20 кредитів, «Дисертація німецькою мовою», за який студент отримує 20 кредитів. Серед вибірових модулів студенти обирають мінімум три, кожен з яких оцінюється у 20 кредитів. Список вибірових модулів включає: «Німецька мова для спеціальних цілей», «Розгорнутий переклад з німецької мови на англійську», «Культура Німеччини у воєнний період», «Тероризм на екранах», «Література Німеччини як засіб обміну культурою», «Друга Світова війна в Німеччині». На вибірові модулі відведено мінімум 600 годин, залежно від обраних студентом предметів, кількість аудиторних годин та годин для самостійної роботи не є однаковою. За четвертий рік навчання студентам необхідно набрати принаймні 120 кредитів: 40 кредитів складають обов'язкові модулі, 60 – вибірові та 20 – дослідницький.

Отже, для отримання ступеня бакалавра гуманітарних наук зі спеціальності «Німецька мова» студентам потрібно набрати щонайменше 485 кредитів за всі чотири роки навчання [5].

Для отримання вченого ступеня магістра гуманітарних наук відділення мов, культур та суспільних наук гуманітарного факультету Лідського університету пропонує студентам понад 20 навчальних магістерських програм зі спеціальностей філологічного напрямку: переклад та міжкультурні студії (13 програм), мовознавство (4 програми), мови країн Близького Сходу (3 програми), мови країн Східної Азії (8 програм), класичні мови (1 програма).

Ми розглянули магістерську програму зі спеціальності «Мовознавство». На програму можуть вступати студенти з базовим рівнем знань з мовознавства та ступенем бакалавра (не обов'язково з мовознавства, але що має безпосереднє відношення до гуманітарних наук).

За денною формою студенти навчаються один рік, на заочному відділенні – два роки.

Основними завданнями програми є:

- забезпечення студентів поглибленими знаннями з граматики, фонетики мови та загального мовознавства, структурного аналізу мови тощо;
- формування у студентів здатності самостійно досліджувати та вивчати предмети, що мають відношення до мови, завдяки вибічковим модулям, що входять у зміст програми;
- забезпечення студентів знаннями, вміннями та навичками, необхідних для проведення власного дослідження з лінгвістики або предметів, що межують з мовознавством.

Мета магістерської програми зі спеціальності «Мовознавство» полягає у формуванні умінь, навичок та компетенцій, необхідних для здійснення професійної діяльності у сферах, що мають безпосередній зв'язок з мовою (професій філологічного профілю).

По закінченню магістерської програми студенти повинні продемонструвати розуміння основних принципів лінгвістичної теорії, головних концепцій науки мовознавства, здатність зробити вагомий внесок у дослідження та розвиток дисципліни.

Зміст магістерської програми зі спеціальності «Мовознавство» включає вузькопрофільні обов'язкові та вибічкові модулі, за кожним з яких закріплено певне кредитне значення. Серед обов'язкових модулів студенти вивчають «Основи фонетики та фонології» – 15 кредитів, «Основи синтаксису» – 15 кредитів, «Розділи фонетики та фонології» – 15 кредитів, «Розділи синтаксису» – 15 кредитів, «Професійні знання з лінгвістики» – 15 кредитів, «Методи дослідження в лінгвістиці» – 15 кредитів. Зазначимо, що обов'язковим модулем магістерської програми є дисертація, яка оцінюється у 30 кредитів. На обов'язкові модулі відведено 1200 годин, з яких 96 годин – аудиторні заняття, 1104 – самостійна робота, при чому 260 з них відводиться на самостійне он-лайн навчання.

До списку вибічкових модулів входять «Соціолінгвістика» – 30 кредитів, «Прагматика» – 30 кредитів, «Друга мова» – 30 кредитів, «Підходи до лінгвістики та вивчення мови» – 30 кредитів. На вибічкові модулі відведено 600 годин, з них 55 – аудиторні години, 545 – самостійна робота [6].

Загальна кількість кредитів складає щонайменше 180, з яких 120 необхідно набрати за обов'язкові модулі та 60 за вибічкові.

Відмітимо, що сучасними пріоритетними методами навчання філологів є:

- аудіо-лінгвальний метод, спрямований на розвиток у студентів вмінь та навичок сприймати інформацію на слух та відтворювати її на належному рівні відповідно до року навчання;
- метод ситуативного навчання, спрямований на розвиток у студентів креативного мислення;
- лінгвокраїнознавчий метод, завдяки якому студенти вивчають мову у середовищі, тобто через культуру, літературу та історію країни;
- комунікативний метод спрямований на розвиток у студентів-філологів іншомовної комунікативної компетенції – здатності вільно спілкуватися іноземною мовою у життєвих ситуаціях [7].

Гуманітарний факультет Лідського університету здійснює професійну підготовку філологів на рівні бакалаврату, магістратури та аспірантури. Ступінь доктора філософії (*PhD*) присуджується в разі успішного захисту проведеного дослідження. Аспіранти працюють над дисертацією, загальним обсягом у 100 000 слів, захист якої має форму усного іспиту. Навчання займає 3 роки на денному та 5 – на заочному відділеннях.

За аспірантом закріплюється науковий керівник, який надає поради та рекомендації, допомагає знайти нові ідеї та погляди, керує процесом написання дисертації та стежить за особистим прогресом аспіранта. Якщо студент досліджує дві різні сфери, наприклад, певну сучасну іноземну мову та педагогіку, за ним закріплюється два керівника – головний та співкерівник – професор з

іншого факультету чи навіть університету, який надає консультації в разі виникнення проблем з дослідженням у тій галузі, в якій він спеціалізується.

Окрім роботи над дисертацією аспіранти працюють над публікаціями у національних та міжнародних виданнях з метою обміну поглядами у сфері дослідження. Центр підтримки та підготовки аспірантів (*Graduate Training and Support Centre (GTSC)*) відповідає за професійний розвиток дослідників, а саме організовує та проводить заняття з правильного оформлення, написання, редагування статей та представлення своїх робіт на конференціях на належному рівні.

Факультет організовує для аспірантів-початківців курс лекцій, семінарів і конференцій, на яких їх навчають основам проведення дослідження і написання дисертації.

Ті аспіранти, які працюють над дослідженням з педагогічного напрямку мають змогу відвідувати практикуми, запроваджені Відділом викладацького та відомчого розвитку (*The Staff and Departmental Development Unit (SDDU)*). Метою таких практикумів є розвиток необхідних навичок організовувати та проводити навчання у формі лекцій, семінарів, групових занять, а також об'єктивно оцінювати роботу студентів.

Лідський університет щорічно проводить конференцію-конкурс для аспірантів, де вони змагаються за звання найкращого дослідника року, нагороду за найкращий дослідницький проект тощо. Метою цих конференцій є заохочення науковців проводити дослідження на високому рівні, обмін досвідом, розширення горизонтів власного мислення та залучення аспірантів до сучасного світу науки, який стрімко розвивається.

Лідський університет є одним із засновників Всесвітньої університетської мережі (*Worldwide Universities Network (WUN)*), до складу якої входять 18 науково-дослідних університетів з шести континентів. Відповідно, аспіранти університету за бажанням беруть участь у різноманітних програмах співробітництва, що дає їм можливість отримати консультації, поради та рекомендації від авторитетних фахівців досліджуваної галузі з усього світу [8].

Лідський університет здійснює професійну підготовку філологів на отримання ступенів бакалавра, магістра гуманітарних наук та доктора філософії. По закінченню навчання у цьому закладі випускники зі ступенем бакалавра та магістра гуманітарних наук працюють у сфері туризму, мас медіа, журналістики, реклами, перекладу, зв'язків з громадкістю та соціальних служб. Науковці, які отримали ступінь доктора філософії, як правило, пов'язують своє життя з наукою та педагогічною кар'єрою [9].

Висновки. Отже, на прикладі Лідського університету ми проаналізували особливості професійної підготовки філологів на бакалаврському, магістерському та докторському рівнях. Програми, що ведуть до отримання ступеню бакалавра та магістра гуманітарних наук, мають модульну структуру, де ряд окремих предметів складає основу академічного ступеню. Найпоширенішими формами навчання є лекції, семінари та тьюторські заняття, проте більшість навчання відбувається за рахунок самостійної роботи студента. Навчання філологів в Лідському університеті спрямоване на розвиток іншомовної комунікативної компетенції, відповідно пріоритетним методом є комунікативний. Лідський університет, як потужний представник британської системи вищої освіти, готує висококваліфікованих, мобільних та конкурентоспроможних фахівців філологічного напрямку, спроможних якісно виконувати свою професійну діяльність.

Література:

1. Вища освіта і Болонський процес : навч. посібник / за ред. В. Г. Кременя. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2004. – 384 с.
2. Бігич О.Б. Методична освіта майбутнього вчителя іноземної мови початкової школи: Монографія / О. Б. Бігич. – К. : КНЛУ, 2004. – С. 4.
3. Семеног О. Професійна підготовка майбутніх учителів української мови і літератури: Монографія.– Суми: ВВП «Мрія-1» ТОВ, 2005. – 404 с.
4. Квалификации Великобритании [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://ru.coursesuk.com/index.php/study-options/uk-qualifications>. – Назва з екрана.
5. Faculty of Arts Undergraduate Handbook 2013. – Leeds: University of Leeds, 2013.
6. Faculty of Arts Graduate Studies Handbook 2013. – Leeds: University of Leeds, 2013.
7. T.S. Rodgers. Language teaching methodology // Online resources: digest, 2001 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.cal.org/resources/digest/rodgers.html>. – Назва з екрана.
8. Postgraduate Research Handbook. Our Researchers and Changing the World. . – Leeds: University of Leeds, 2013.

9. University of Leeds. Careers and Employability. Офіційний сайт Лідського університету [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.leeds.ac.uk/arts/info/20057/linguistics_and_phonetics/2234/careers_and_employability. – Назва з екрана.

У статті автор розкриває особливості професійної підготовки філологів в університетах Великої Британії на прикладі Лідського університету. У публікації представлено детальний опис навчальних планів та програм бакалавра та магістра гуманітарних наук з філологічних спеціальностей, проаналізовано зміст, форми та методи професійної підготовки філологів на бакалаврському та магістерському рівнях, зображено специфіку навчання в аспірантурі на здобуття ступеню доктора філософії.

Ключові слова: професійна підготовка філологів; спеціальність; модуль; кредит.

Подольская А. О. Содержание, формы и методы профессиональной подготовки филологов в Великобритании на примере Лидского университета.

В статье автор раскрывает особенности профессиональной подготовки филологов в университетах Великобритании на примере Лидского университета. В публикации представлены детальные описания учебных планов и программ бакалавра и магистра гуманитарных наук по филологическим специальностям, проанализированы содержание, формы и методы профессиональной подготовки филологов на бакалаврском и магистерском уровнях, показана специфика обучения в аспирантуре на соискание степени доктора философии.

Ключевые слова: профессиональная подготовка филологов; специальность; модуль; кредит.

Podolyanska A. Content, Forms and Methods of Professional Training of Philologists in Great Britain on the Example of Leeds University.

In the article the author investigates the peculiarities of the professional training of philologists in Great Britain on the example of Leeds University. The detailed description of the syllabus of BA and MA programs in language courses are presented in the publication. The author analyzes the content, forms and methods of professional training of philologists at bachelor's and master's levels, demonstrates the particularity of post-graduate research programs which lead to the highest scientific degree of Doctor of Philosophy.

Keywords: professional training of philologists; course; a module; a credit.

Рецензент: доктор педагогічних наук, професор О. А. Біда

УДК 378.4 (73) : 81

Подольська Н. О.

ІСТОРИЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ДЕРЖАВНОЇ МОВНОЇ ПОЛІТИКИ США ТА ЇЇ ВПЛИВ НА РОЗВИТОК МОВНОЇ ОСВІТИ

Постановка проблеми. Сполучені Штати Америки – це приклад полікультурної держави, в якій мовному питанню приділяється значна увага. У багатомовному суспільстві мовна ситуація залежить від мовної політики: уряд може створити сприятливі умови для розвитку багатомовності в державі, може стримувати вживання мов недержавних націй, іноді призводячи до повного вимирання мов меншин, як це сталося в СРСР, Німеччині, США. Використання нерідної мови в школах і ВНЗ, насильницьке виселення корінних жителів із території, на якій упродовж віків проживали їхні предки, масове знищення людей на захоплених територіях великих імперій і подібні чинники призводять до відмирання мов чи звуження їхнього функціонування.

Загальновідомо, що історично Сполучені Штати Америки є країною іммігрантів, і етнічний склад населення цієї держави надзвичайно різноманітний. Але, незважаючи на наявність великих етнічних груп і той факт, що США не має офіційної державної мови, провідну роль у Сполучених Штатах Америки продовжує відігравати саме англійська мова.

Необхідність простежити вплив мовної політики і мовної ситуації у США на процес вивчення мов посилюється потребою дослідити особливості розвитку системи мовної освіти держа-

ви.

Аналіз останніх джерел і публікацій. Аналіз наукових джерел свідчить, що питання формування мовної політики США, дослідження мовної ситуації у різні періоди становлення держави і особливості розвитку американської системи мовної освіти частково висвітлюються у наукових працях багатьох вітчизняних і зарубіжних науковців, таких як О. Зіноватна, Дж. Кроуфорд, А. Линтон, Дж. Лионс, Дж. Молески, Дж. Овадо та ін.

Мета статті полягає у необхідності простежити історичні умови формування мовної політики США, зробити огляд основних нормативно-правових документів мовної освіти і визначити вплив мовної політики на мовну ситуацію і розвиток мовної освіти у США.

Виклад основного матеріалу. Сполучені Штати Америки ніколи не мали ані федеральної мовної політики, ані державної установи, яка відповідала б за координування рішень щодо вживання певних мов чи фінансування мовної освіти. Але зрозуміло, що «жоден уряд, зокрема Федеральний уряд США, не може нейтрально ставитись до мовного питання у своїй державі; державна влада кожної країни робить свій вибір на користь однієї чи кількох мов» [13]. Цей вибір впливає на цінність лінгвістичного багатства різних груп населення, особливо іммігрантів, на сферу освіти і праці. У США домінування англійської мови в урядуванні, промисловості, освіті та культурі зробило цю мову важливим елементом у створенні національної ідентичності як комунікативного інструменту кожного представника нації, так і своєрідного кордону, який відрізняє американців від інших етносів.

Науковці по-різному інтерпретують історичні події та законодавство щодо розвитку мовної політики Сполучених Штатів [16]. Лінгвіст-антрополог Ширлі Хит, спираючись на власне тлумачення історичних подій, доводить існування «явних лібертаріанських неписаних законів» у період формування американської держави [9]. Хайнс Клосс, німецький лінгвіст і всесвітньовизнаний науковець з питання лінгвістичних меншин, наголошує на тому, що законодавство Сполучених Штатів було практично завжди відносно толерантним до іммігрантів з Європи, як, наприклад, до німецькомовних громадян, окрім періоду після Першої світової війни, коли німецька мова була заборонена [10]. Але в своїх дослідженнях Клосс оминає проблему ставлення США до завоєваних та колонізованих груп і до «небілих» іммігрантів [6]. Американський професор Деніс Берон висловлює протилежну Клоссу точку зору; він наголошує, що мовні обмеження та обговорення питання прийняття англійської як офіційної мови держави «з невеликими варіаціями і незначними конкретними результатами» існували абсолютно на кожному історичному етапі розвитку Сполучених Штатів [3]. Більшість науковців тлумачить ці обмеження щодо мов етнічних меншин як наслідок панівного політичного курсу США, за яким «асиміляція американських громадян домінувала над плюралізмом» [16]. Тож потенціал для суперечок щодо мовної політики існував зі самого початку становлення цієї держави, але «фундатори США не прийняли закон про офіційну мову і не створили урядову організацію, щоб регулювати мовне питання» [5, с. 22].

Розглянемо питання формування мовної політики США більш детально. Існує припущення, що при утворенні молодого держави нагальної необхідності проголошувати офіційну мову не виникало по суті через те, що американці були одномовною нацією. Англійські колоністи становили переважну більшість населення, і англійська мова для них була рідною. Загрозливої конкуренції зі сторони інших мов не виникало також тому, що інша частина іммігрантів зразу ж після переселення максимально активно вчилася говорити англійською з метою швидшої інтеграції в американське суспільство. Але це припущення не зовсім вірне. Через брак інформації стосовно мовної ситуації у США того часу та низький рівень обізнаності в цьому питанні ми мало знаємо про двомовність, а точніше багатомовність, що панувала в період становлення США. Основним питанням того часу в сфері мовних відносин було завдання встановити офіційні норми для американського варіанту англійської мови. Для розв'язання цього питання у 1780 році Джон Адамс, який на той час був першим віце-президентом США, запропонував створити Американську мовну академію; і саме він був одним із перших, хто передбачив роль англійської мови як головної мови міжнародного спілкування. Але, не бажаючи нав'язувати населенню обов'язок спілкуватися і навчатися певною мовою, більшість членів тогочасного уряду відхилила цю пропозицію.

Варто зауважити, що мовні меншини іноді мали намір відмовитись спілкуватися англійською мовою, так як це відбувалось із пенсільванськими німцями в середині XVIII століття. В 1750 році Б. Франклін, один із найвидатніших державних діячів Сполучених Штатів, висловив занепокоєння з цього приводу, і деякі його пропозиції щодо розв'язання цього конфліктного питання лягли в основу руху «Тільки англійська», який у наш час набирає у США все більшого розмаху. Ви-

датний діяч і один із фундаторів Сполучених Штатів також заохочував німців асимілюватися, запропонувавши двомовні коледжі. А Континентальний Конгрес з метою поширення революційних ідей відзначив потребу в перекладі ключових документів німецькою та французькою мовами [12].

Слід звернути особливу увагу на те, що історично англійська мова сприймалася в США не як ознака ідентичності, а як засіб комунікації, як практичний інструмент. Науковці зазначають, що мова як невід'ємна складова культури є необхідною умовою життя. У цьому контексті мова розглядається як явище, як мова взагалі. Тобто в основі мовної політики США лежить модель лінгвістичної конгрегації, де мова розглядається як інструмент культурної інтеграції. Перевага надається публічним привілейованим мовам, коли метою є ширша комунікація, ефективність, мобільність і спільна ідентичність. Головним завданням такої мовної політики є примусити інші мови поступитися найбільш привілейованій.

Але, безумовно, мова в Сполучених Штатах Америки відіграє і націоналістичну роль. Це насамперед проявляється у конкуренції між американською і британською англійською. В 1923 році В. Дж. МакКормік, конгресмен штату Монтана, запропонував перший законопроект стосовно офіційної мови, що розглядався на федеральному рівні. В цьому документі йшлося про закріплення в законах назви «американська мова» замість «англійська». Ці суперечки щодо назви офіційної мови свідчать про політичну напругу, що існувала між Заходом США і штатами Нової Англії; в деяких районах цю пропозицію щодо «американської мови» активно підтримували ірландські американці [12].

Важливо зауважити, що однією з найбільш значущих соціально-політичних обставин, які впливають на розвиток мовної політики та стану мовної ситуації, було і залишається актуальним питання міграції населення. За останні десятиліття в США відбуваються значні культурні та демографічні зміни. По-перше, ця держава завжди характеризувалась високими показниками переміщення населення. По-друге, за останні 20 років кількість іммігрантів неєвропейського походження значно збільшилась. Якщо наприкінці XIX ст. з Європи до США прибуло 69% людей від загального числа іммігрантів, то на початку XXI ст. число європейських іммігрантів становило лише 15% [1]. По-третє, іспаномовне населення становить приблизно 9% резидентів США, і, як передбачається певними розрахунками, до 2015 року його буде більше, ніж афроамериканського. Головними факторами цих розрахунків є великий потік іммігрантів з Латинської Америки та високий процент народжуваності іспаномовного населення (на 50% вище, ніж у інших американців). Такі культурно-демографічні зміни поряд з економічною кризою, швидкими соціально-економічними перетвореннями, скороченням програм соціального спрямування призвели до загострення мовного питання не тільки в США, а й у багатьох до цього часу благополучних країнах.

На думку видатного американського лінгвіста і відомого політичного діяча Н. Хомського, «питання мови – це питання влади, тому розв'язання питань про мову – це розв'язання питань про владу» [4]. Чвари стосовно надання англійській мові статусу державної та використання однієї чи двох мов у процесі шкільного навчання, розгляд судових справ з приводу мовного питання – все це є показником посилення політизації мовного питання в Сполучених Штатах. Варто звернути особливу увагу на той факт, що спроби іммігрантів нової хвилі домогтися рівності прав у соціальній та економічній сферах життя нерідко бувають невдалими, і більш того наштовхуються на спротив корінних англійськомовних американців, які прагнуть зберегти свою панівну позицію. Нові закони, які захищають мовні права меншин, викликають стурбованість англійськомовного населення США.

Слід наголосити, що «мовна єдність» у США на період «створення і становлення республіки – ніщо інше, як міф» [12]. Двомовне навчання було досить типовим явищем того часу: існували німецькі, голландські, шведські, французькі школи. В часи становлення США як республіки існувала потреба правлячих кіл забезпечити собі підтримку максимальної кількості населення, тому перевага надавалася прагматичній політиці, а етнічні питання, зокрема мовне, відходили на другий план. Але подібне лояльне ставлення зовсім не стосувалось індіанського населення, дітей якого силоміць забирали з резервацій і примушували у школах вивчати англійську мову. Будь-яке спілкування рідною мовою суворо каралось.

Зупинимося на нормативно-правових документах, які мають велике значення для регулювання мовного питання у Сполучених Штатах. Для підтримки громадян, що належать до етнічних меншин, і розв'язання проблеми расової дискримінації було створено «Акт про громадянські права 1964 року», в якому йдеться про заборону дискримінації при голосуванні з причин расової, релігійної належності, національного походження, кольору шкіри чи статі, але в законі нічого не го-

вориться про дискримінацію на підставі незнання мови. Трактування поняття дискримінації на основі національного походження (і чи належить сюди мовна дискримінація) стали причиною багатьох судових справ. Відновлення навчання у школах мовами етнічних меншин також призвело до змін у законодавстві США щодо іммігрантів. У 1965 році Законом про імміграцію було скасовано Закон про натуралізацію іммігрантів від 1906 року і покладено край дії Закону про національні квоти від 1924 року, що обмежував кількість іммігрантів до Сполучених Штатів [16, с. 7]. Починаючи з 1965 року, збільшилась кількість іммігрантів з Азії та Латинської Америки, діти яких зараховувалися до шкіл США, де було запроваджено двомовне навчання [15]. На відновлення двомовної шкільної освіти в Сполучених Штатах вплинула також Кубинська революція Фіделя Кастро у 1959 році. Іммігранти з Куби, що оселились переважно в штаті Флоріда, прагнули зберегти рідну мову і культуру. В 1963 році кубинська громада запровадила успішну двомовну програму у початковій школі в місті Корал Вей. Успіх цього експерименту завдячує підтримці кубинської громади, професійним кубинським учителям з рідної та англійської мов і федеральній підтримці, а також низькому рівню расизму щодо світлошкірих кубинців [16, с. 7]. Успішність і високий рівень ефективності двомовної навчальної програми Корал Вей заохотив до впровадження інших білінгвальних програм у Флориді та інших регіонах США [17]. Більшість з цих програм були іспано-англійськими і розвивалися та фінансувалися локально, але це також стимулювало появу двомовного навчання з інших мов.

Один із найважливіших законів «Право про двомовну освіту» був прийнятий у 1968 році, де вперше було визнано, що школи, де навчання ведеться тільки англійською мовою і де не зважають на етнічну належність і рівень володіння англійською, не можуть забезпечити дітям мовних меншин повноцінне навчання. «Цей закон був дещо неоднозначним», наприклад, шкільні округи могли отримати фінансування за цим законом, навчаючи лише англійською мовою, хоча державні кошти виділялися на «підтримку навчальних програм, підвищення кваліфікації вчителів, розробку та збільшення кількості навчальних матеріалів і на залучення батьків до процесу навчання» [5, с. 40]. Результатом Закону про двомовну освіту стало підвищення рівня активності та зацікавленості етнічних спільнот, судові позови іспаномовних іммігрантів на південному заході США, запровадження багатьох двомовних навчальних програм у початковій і середній школі, програм ESL (англійська як друга мова) по всій території Сполучених Штатів. Ці програми були спрямовані на академічні, лінгвістичні, соціокультурні та емоційні потреби дітей іммігрантів [16, с. 8].

Наступною важливою подією у відновленні двомовної освіти став судовий позов Ло Ніколст у 1974 році, який подали учні китайської громади з причини мовної дискримінації у школі; ці діти з незадовільним рівнем знань з англійської просто не могли отримувати належну освіту у школах, де все навчання велося англійською мовою. За рішенням Верховного суду у цій справі всі громадяни Сполучених Штатів незалежно від національності мають право на однакове ставлення і рівні можливості у здобутті освіти, що можна досягти виключно надавши етнічним меншинам право на двомовну освіту [2]. Наслідком цієї судової справи стало прийняття закону «Право на рівні можливості щодо освіти» у тому ж році, за яким визначались конкретні доцільні педагогічні стратегії, професійні нормативи з двомовної освіти для вчителів, важливість навчання неангломовних дітей поряд з англомовними. За цим законом усі шкільні округи, де нараховується щонайменш 20 дітей – представників мовних меншин, повинні запровадити програми з білінгвального навчання: учні мали отримувати академічні знання рідною мовою і паралельно вивчати англійську за програмою ESL (англійська як друга мова), таким чином, вони мали опанувати англійську мову на належному рівні, щоб продовжити навчання у старшій монологвальній англійській школі. Отже, шкільні округи повинні забезпечити високий рівень двомовної освіти для представників етнічних меншин, щоб ці діти стали білінгвальними, грамотними з обох мов і полікультурними [18]. Цей опортуністський період розвитку освіти в США (1960-ті–1980-ті роки) мав велике значення для успішного розвитку двомовного навчання і підтримання громадянських прав етнічних меншин. Шкільні округи у всій країні ввели багато різноманітних білінгвальних і ESL програм для неангломовних учнів, кількість яких значно зросла через нову хвилю імміграції до Сполучених Штатів [16, с. 11].

Ці урядові поступки етнічним меншинам викликали реакцію спротиву з боку англомовного населення у 1980-х роках. Незважаючи на зростання чисельності учнів з мовних меншин, кількість програм, які задовольняли б їхні потреби в отриманні належного рівня освіти, значно скоротилася [17]. 1980-ті–1990-ті роки характеризуються появою громадянських груп, що виступали проти двомовної освіти і нової хвилі імміграції, особливо з Азії та Латинської Америки: «U.S.

English» («англійська мова Сполучених Штатів»), «English Only» («тільки англійська») і «English First» («спочатку англійська») [14].

Громадянський рух «Only English» – «Тільки англійська» – у 1981 році наполягав на прийнятті законопроекту як додатка до Конституції, основними положеннями якого було офіційне проголошення англійської мови єдиною державною мовою Сполучених Штатів і заборона федеральним, штатним і місцевим урядам користуватися будь-якою іншою мовою, крім англійської. Але внесення змін до Конституції не відбулося. Важливо зазначити, що 4 штати ще до 1981 року проголосили англійську офіційною мовою, першим серед яких став штат Небраска, який зробив це у 1923 році. З 1923 по 1969 рр. офіційною мовою штату Іллінойс була американська, а з 1969 р. – англійська. Згодом ще 24 штати прийняли різні нормативно-правові документи стосовно офіційного статусу англійської мови [7]. Але, на думку юристів, ці закони можуть порушувати Першу та Четирнадцяту поправки до Конституції США. За Першою поправкою уряд не має права обмежувати свободу слова американських громадян і перешкоджати їх об'єднанню в асоціації. У Четирнадцятій поправці йдеться про рівне ставлення до резидентів США незалежно від національного походження, расової належності та будь-якої іншої класифікації, яка порушує основні права громадян Сполучених Штатів. Тому вищезгадані документи стосовно офіційного статусу англійської мови були визнані неконституційними в Арізоні (1988 р.) й Алясці (1998 р.). Штат Арізона першим скасував цей закон як такий, що суперечить Першій поправці Конституції США.

Друга хвиля руху «Тільки англійська» вплинула на законодавство ще кількох штатів. Тож на квітень 2011 року 27 із 50 штатів офіційною мовою визнали англійську, у тому числі й Гавайї (офіційно двомовний штат). Але за положеннями «Акту про громадянські права 1964 року» вся важлива документація повинна бути написана всіма мовами тих громадян, які отримують будь-які привілеї від уряду [19]. Крім того, цей документ вимагає, щоб усі суспільно-економічні організації, які отримують фінансову допомогу від держави, вели документацію на всіх мовах своїх клієнтів. Це пояснюється тим, що Сполучені Штати Америки ніколи не проголошували єдиної офіційної мови, і це чітко зазначено у вказаному законодавчому акті. Тобто, місцеві ініціативи у згаданому випадку – це закони 27 штатів стосовно проголошення офіційної мови не впливають на внесення змін до Конституції США. Тож на початку 90-х років XX ст. прихильники руху «Тільки англійська» вирішили змінити тактику і підготували декілька варіантів законопроекту «Мова уряду» («Language of Government»). Один із них був навіть прийнятий Палатою представників, однак провалений у Сенаті в 1996 році [12].

Особливої уваги заслуговує процес застосування мовної політики США до Пуерто-Ріко. В 1848 році Сполучені Штати Америки відвоювали у Мексики велику територію від Техасу до Каліфорнії, а в 1898 році приєднали до себе Кубу і Пуерто-Ріко. І хоч цей острів належить США вже понад століття, 98% його населення спілкується іспанською, а 52% не знають англійської взагалі. Спроба нав'язати англійську мову на території Пуерто-Ріко і запровадити навчання в школі лише англійською закінчилась невдачею. В 1902 році острів став офіційно двомовним, але цей закон не мав нічого спільного з дотриманням прав на мову, основною метою такої політики була американізація іспаномовного населення. Однак, для Пуерто-Ріко мовне питання було поштовхом до політичної боротьби, а сама мова стала символом боротьби за незалежність і культурний плюралізм. Слід наголосити, що Закон про право на голосування 1964 р. та поправка 1970 р. до цього закону були насамперед адресовані іспаномовним американцям південного заходу країни і забороняли штатам використовувати рівень знання англійської мови як критерій відмови громадянам у їх правах. Поправка 1975 р. до Закону про право на голосування вимагала: на територіях, де понад 5% населення належить до однієї мовної групи, та якщо рівень знання англійської – нижчий середнього, забезпечити матеріал при голосуванні двома мовами.

На протигагу руху «Тільки англійська» в середині 1980-х рр. сформувалась опозиція «Англійська плюс», що відстоює права етнічних меншин, виступає проти расизму і ксенофобії та захищає багатокультурність і багатомовність Сполучених Штатів. Цей рух підтримують фахівці сфери мовної освіти і захисники національних меншин. Деякі штати, як, наприклад, Нью-Мексико, Орегон, Род-Айленд і Вашингтон, вже прийняли закони, проекти яких були запропоновані рухом «Англійська плюс». Представники бізнесових кіл штату Флорида також підтримують двомовне навчання в школі, наголошуючи на тому, що знання мов приносить прибутки у сфері бізнесу. Американський науковець, професор і лінгвіст Стефен Крашен спростовує хибне, на його думку, припущення, що Сполучені Штати Америки – єдина держава, яка пропонує двомовну освіту дітям етнічних меншин, зазначаючи, що білінгвізм є типовою рисою для більшості країн світу [11]. Останнім часом американські науковці, такі як Джеймс Кроуфорд, Карлос Овандо, Кенні Ха-

кута, Стефен Крашен та інші, що займаються аналізом проблем і перспектив сфери освіти, наголошують на національних і міжнародних дослідженнях, які доводять, що якісні білінгвальні програми суттєво сприяють підвищенню рівня загальної академічної успішності учнів [8].

Висновки. Отже, Сполучені Штати Америки дотримуються норм одномовності. Основними показниками цього є: постійний наголос на необхідності висловлюватися і спілкуватися англійською мовою, низький рівень значущості мов іммігрантів, низькі критерії очікування рівня освіченості у другій та іноземній мовах.

Визначальною ознакою мовної політики США є прагматичне ставлення до соціокультурної ролі мови, яка розглядається як інструмент спілкування, шляхом якого досягаються політичні, економічні та соціальні цілі. Прагматичний підхід дає можливість нівелювати штучну напругу та політизацію мовного питання. Останні наукові дослідження доводять суттєвий позитивний вплив білінгвальних освітніх програм на загальну академічну успішність учнів Сполучених Штатів.

Перспективи подальших розвідок. До перспективних питань, які варто детальніше дослідити з метою впровадження в освітню систему України позитивного американського досвіду, відносимо зміст, форми і методи білінгвального та іншомовного навчання у школах і вищих навчальних закладах.

Література:

1. Грицяк Д. І. Державна мовна політика Сполучених Штатів Америки: особливості формування та сучасний стан / Д. І. Грицяк // Держава і право: Збірник наукових праць. Юридичні і політичні науки. Вип. 52. – К. : Ін-т держави і права ім. В. М. Корецького НАН України, 2011. – С. 722–727.
2. Baker C., Jones S. P. Encyclopedia of bilingualism and bilingual education / C. Baker, S. P. Jones. – Clevedon, England : Multilingual Matters, 1998. – 758 p.
3. Baron D. The English-only question: An official language for Americans? / D. Baron. – New Haven, CT : Yale University Press, 1990. – 226 p.
4. Chomsky N. Language and Responsibility / N. Chomsky. – Brighton : Harvester Press, 1979. – 212 p.
5. Crawford J. Bilingual education: History, politics, theory and practice (4th ed.) / J. Crawford. – Los Angeles : Bilingual Education Services, 1999. – 204 p.
6. Crawford J. Hold your tongue: Bilingualism and the politics of “English Only” / J. Crawford. – Reading, MA : Addison-Wesley, 1992. – 324 p.
7. Crawford J. Language Legislation in the USA [Електронний ресурс] / J. Crawford. – Режим доступу: <http://www.languagepolicy.net/archives/langleg.htm>
8. Cummins J. Beyond adversarial discourse: Searching for common ground in the education of bilingual students / J. Cummins // The Politics of multiculturalism and bilingual education: Students and teachers caught in the cross fire. – Boston : McGraw-Hill, 2000. – P. 126–147.
9. Heath S. B. A national language academy? Debate in the new nation / S. B. Heath // International Journal of the Sociology of Language. – Berlin : Mouton De Gruyter. – 1976. – № 11. – P. 9–43.
10. Kloss H. The American bilingual tradition / H. Kloss. – Washington, DC : Center for Applied Linguistics and Delta Systems, 1998. – 463 p.
11. Krashen S. D. Condemned without a trial: Bogus arguments against bilingual education / S. D. Krashen. – Portsmouth, NH : Heinemann, 1999. – 110 p.
12. Language Loyalties: A Source Book on the Official English Controversy [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.languagepolicy.net/books/LL.html>
13. Linton A. Language Politics and Policy in the United States: Implications for the Immigration Debate / A. Linton. – University of California, San Diego : The Center for Comparative Immigration Studies, 2006. – 31 p.
14. Lyons J. J. Legal responsibilities of education agencies serving national origin language-minority students (2nd ed.) / J. J. Lyons. – Washington, DC : Mid-Atlantic Equity Center, 1992. – 37 p.
15. Molesky J. Understanding the American linguistic mosaic: A historical overview of language maintenance and language shift / J. Molesky // Language diversity: Problems or resources? – Cambridge, MA : Newbury House, 1988. – P. 29–68.
16. Ovando C. J. Bilingual Education in the United States: Historical Development and Current Issues / C. J. Ovando. – Arizona State University : Bilingual Research Journal, 2003. – № 27. – P. 1–24.

17. Ovando C. J., Collier V. P., Combs M. C. Bilingual and ESL classrooms: Teaching in multicultural contexts (3rd ed.) / C. J. Ovando, V. P. Collier, M. C. Combs. – Boston : McGraw-Hill, 2003. – 511 p.

18. Teitelbaum H., Hiller R. J. Bilingual education: The legal mandate / H. Teitelbaum, R. J. Hiller. – Harvard Educational Review, 1977. – P. 138–170.

19. Wright S. The Civil Rights Act of 1964: Landmark Antidiscrimination Legislation / S. Wright. – The Rosen Publishing Group, 2005. – 46 p.

У статті розглядаються історичні умови формування державної мовної політики США і її вплив на мовну ситуацію і мовну освіту в державі, проаналізована роль англійської мови в американському суспільстві, розглянуті основні освітні нормативно-правові документи. Зроблено огляд громадських рухів і судових справ, які вплинули на розвиток двомовної освіти у Сполучених Штатах.

Ключові слова: мовна політика; полі культурність; етнічні меншини; нормативно-правові документи; білінгвальна освіта.

Подольанская Н. О. Исторические условия формирования государственной языковой политики США и ее влияние на развитие языкового образования.

В статье рассматриваются исторические условия формирования государственной языковой политики США и ее влияние на языковую ситуацию и языковое образование в государстве, проанализирована роль английского языка в американском обществе. Акцентируется внимание на рассмотрении основных образовательных нормативно-правовых документах. Сделан обзор общественных движений и судебных дел, которые повлияли на развитие билингвального образования в США.

Ключевые слова: языковая политика; поликультурность; этнические меньшинства; нормативно-правовые документы; билингвальное образование.

Podolyanska N. O. Historical Conditions of the US Language Policy Elaboration and its Influence on the Development of Language Education.

The article focuses on the examining historical conditions of the development of Language Policy in the USA and its influence on the language situation and language education in the country. The author observes the role of the English language in American society. An emphasis is made on the analysis of the main education normative legal documents. The author reviews social movements and legal cases which influenced the development of bilingual education in the USA.

Keywords: language policy; multiculturalism; ethnic minorities; normative legal documents; bilingual education.

*Рецензент: доктор педагогічних наук, професор,
член-кореспондент НАПН України А. І. Кузьмінський*

НАШІ АВТОРИ

Артюшин Георгій Михайлович – доктор педагогічних наук, доцент, завідувач спеціальної кафедри Навчально-наукового інституту перепідготовки та підвищення кваліфікації Служби безпеки України Національної академії Служби безпеки України

Боднарук Ірина Ігорівна – аспірант Хмельницького національного університету, м. Хмельницький

Вітюк Ольга Іванівна – викладач біології та хімії Вінницького технічного коледжу, м. Вінниця

Гарапко Віталія Іванівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри англійської філології та методики викладання іноземних мов Мукачівського державного університету, м. Мукачево

Герасименко Олександр Анатолійович – кандидат історичних наук, доцент кафедри технологічної освіти фізико-технологічного факультету Рівненського державного гуманітарного університету, м. Рівне

Гириловська Ірина Вікторівна – кандидат педагогічних наук, завідувач лабораторії «Всеукраїнський інформаційно-аналітичний центр ПТО» Інституту професійно-технічної освіти НАПН України, м. Київ

Грушева Алла Андріївна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри менеджменту Національного університету державної податкової служби України, м. Ірпінь

Демянчук Михайло Ростиставович – в. о. директора Рокитнівського медичного училища, смт. Рокитне Рокитнівського р-ну Рівненської обл.

Залібовська-Ільніцька Зоя Володимирівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної педагогіки та педагогічної майстерності Житомирського державного університету імені Івана Франка, м. Житомир

Зеліковська Олена Олександрівна – кандидат педагогічних наук, доцент Київського Національного університету імені Тараса Шевченка, м. Київ

Козак Андрій Романович – директор Бурштинського торговельно-економічного коледжу Київського національного торговельно-економічного університету, м. Бурштин Івано-Франківської обл.

Козяр Микола Миколайович – доктор педагогічних наук, доцент, завідувач, професор кафедри теоретичної механіки, інженерної графіки та машинознавства Національного університету водного господарства та природокористування, м. Рівне

Кузьмінська Леся Дмитрівна – кандидат педагогічних наук, доцент, старший науковий співробітник лабораторії управління професійно-технічною освітою Інституту професійно-технічної освіти НАПН України, м. Київ

Кулалаєва Наталя Валеріївна – кандидат хімічних наук, доцент, старший науковий співробітник Інституту професійно-технічної освіти НАПН України, м. Київ

Макаренко Алла Ігорівна – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри загальнотехнічних дисциплін Інженерно-педагогічного інституту Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова, м. Київ

Маліч Микола Григорович – кандидат технічних наук, доцент кафедри машин і агрегатів металургійного виробництва Національної металургійної академії України, м. Дніпропетровськ

Михнюк Марія Іванівна – кандидат педагогічних наук, доцент, докторант Інституту професійно-технічної освіти НАПН України, м. Київ

Москалюк Ганна Олександрівна – кандидат економічних наук, доцент, доцент кафедри бухгалтерського обліку та аудиту, заст. декана обліково-економічного факультету Одеського національного економічного університету, м. Одеса

Остапенко Андрій Олександрович – доктор педагогічних наук, професор Кубанського державного університету, м. Краснодар, Російська Федерація

Пілевич Оксана Анатоліївна – заступник директора фінансово-економічного коледжу Національного університету державної податкової служби України, м. Ірпінь

Подольська Анна Олегівна – аспірант Черкаського національного університету імені Б. Хмельницького, м. Черкаси

Подольська Наталія Олегівна – аспірант Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького, м. Черкаси

Помаран Павло Іванович – директор Державного професійно-технічного навчального закладу «Роменське вище професійне училище»

Поповський Юрій Борисович – кандидат педагогічних наук, старший викладач, керівник центру інформаційних технологій Вінницького торговельно-економічного інституту Київського торговельно-економічного університету, м. Вінниця

Пятничук Тетяна Володимирівна – науковий співробітник Інституту професійно-технічної освіти НАПН України, м. Київ

Савельєв Микола Григорович – викладач-методист, директор вищого комунального навчального закладу «Володимир-Волинський педагогічний коледж ім. А.Ю.Кримського», м. Володимир-Волинський

Сичов Роман Олександрович – кандидат медичних наук, доцент кафедри внутрішніх хвороб Запорізького державного медичного університету, м. Запоріжжя

Степаненко Олена Іванівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри іноземних мов Національної академії внутрішніх справ, м. Київ

Тінькова Дар'я Сергіївна – магістр математики, викладач математики Бердянського машинобудівельного професійного ліцею, м. Бердянськ

Чернецька Ольга Юріївна – викладач загальноєкономічних дисциплін Іллічівського морського коледжу Одеського національного морського університету, м. Іллічівськ Одеської обл.

Яворська Тетяна Михайлівна – завідувач бібліотеки Вінницького торговельно-економічного інституту Київського національного торговельно-економічного університету, м. Вінниця

ЗМІСТ

Розділ 1

ТЕОРІЯ І МЕТОДОЛОГІЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ І НАВЧАННЯ

Боднарук І.І. Компоненти, критерії, показники та рівні готовності майбутніх соціальних працівників до професійної діяльності	3
Гириловська І.В. Бенчмаркінговий підхід до здійснення моніторингу якості освітньої діяльності професійно-технічних навчальних закладів.....	8
Демянчук М.Р. Критерії, компоненти, показники, рівні і стан сформованості основ професійної компетентності майбутніх бакалаврів медсестринської справи	12
Залібовська-Ільніцька З.В. Специфіка роботи соціального педагога в ДНЗ з дітьми, які мають особливі потреби	17
Козак А.Р. Сучасні проблеми фахової підготовки майстрів ресторанного обслуговування	23
Козяр М.М. Сучасні проблеми підготовки майбутніх інженерів у галузі охорони праці	27
Кулаласва Н.В. Інформаційно-комунікаційні технології у професійній освіті будівельників	32
Макаренко А.І. Окремі аспекти розробки методики викладання матеріалознавства для майбутніх учителів технологій	36
Пілевич О.А. «Культура», «Професійна культура» як базові категорії дослідження професійної культури майбутнього економіста	41
Пятничук Т.В. Обґрунтування моделі формування професійної компетентності майбутніх опоряджувальників будівельних.....	46
Савельєв М.Г. Забезпечення наступності формування професійної компетентності студентів в умовах навчально-наукового комплексу «коледж-університет».....	51
Яворська Т.М. Структура, критерії та рівні сформованості самоосвітньої компетентності у майбутніх фахівців економічної галузі	56

Розділ 2

ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА ГАЛУЗЕВОГО УПРАВЛІННЯ

Грушева А.А. Моделювання управлінської компетентності студентів вищих навчальних закладів економічного профілю.....	62
Помаран П.І. Маркетингове управління птнз як об'єктивна необхідність в умовах ринкової економіки: результати експерименту	67
Кузьмінська Л.Д. Вітчизняний досвід соціального партнерства в управлінні професійно-технічною освітою: проблеми та перспективи розвитку	72

Розділ 3

КАДРОВЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ І НАВЧАННЯ

Артюшин Г.М. Підвищення кваліфікації науково-педагогічного складу спеціальних кафедр як вагомий чинник удосконалення професійної підготовки співробітників служби безпеки України.....	77
Вітюк О.І. Використання методу проектів у формуванні професійної компетентності молодших спеціалістів технічного профілю у коледжах	82
Герасименко О.А. Мультимедійні інформаційні технології як засіб реалізації проектів у трудовому навчанні	86
Малич Н.Г. Развитие инженерного мышления у студентов на примере использования моделей расчета основных параметров машин для земляных работ	90
Михнюк М.І. Педагогічні умови розвитку професійної культури викладачів спеціальних дисциплін будівельного профілю.....	96
Москалюк Г.О., Чернецька О.Ю. Напрями вдосконалення системи викладання облікових дисциплін у вищих навчальних закладах економічного спрямування.....	101
Поповський Ю.Б. Системотворчі функції змісту організації навчання на основі комп'ютерних розумних технологій	108
Сичов Р.О. Проблемно-орієнтоване навчання як засіб розвитку когнітивних та соціальних навичок студентів-медиків	113
Тінькова Д.С. Формування професійної компетентності газозварників у процесі вивчення математики у ПТНЗ.....	119

Розділ 4

ПРОФЕСІЙНА ПЕДАГОГІКА: ВІТЧИЗНЯНИЙ І ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД

Гарাপко В.І. Міжнародний вимір проблеми інформаційних технологій у підготовці вчителів початкової школи.....	125
Зеліковська О.О., Степаненко О. І. Особливості сучасної методики викладання англійської мови професійного спрямування у немовних вищих навчальних закладах.....	130
Остапенко А.А. Особенности классического университета как элитарного вуза	134
Подольняська А.О. Зміст, форми та методи професійної підготовки філологів у Великій Британії на прикладі лідського університету.....	137
Подольняська Н.О. Історичні умови формування державної мовної політики США та її вплив на розвиток мовної освіти.....	141
НАШІ АВТОРИ	148

Наукове видання

**ПРОФЕСІЙНА ОСВІТА:
ПРОБЛЕМИ І ПЕРСПЕКТИВА**

Збірник наукових праць

Випуск 7

(Мовою оригіналу)

Підписано до друку 10.12.2014 р. Формат 60х84 1/8
Папір офсетний. Гарнітура Times New Roman
Ум.др.ар. 16.28 Тираж 100 прим. Зам.№16/12

Підготовлено до друку та віддруковано:

Видавництво ООО «ІМА-прес»
51400, м.Павлоград, вул.Дніпровська, 400/1
Тел.: (099) 116-82-73
e-mail: ima-press@ukr.net; www.ima-press.prom.ua
Свідоцтво про внесення до державного реєстру
ДК № 244 від 16.11.2000 р.