Institute of Vocational Education NAPS Ukraine

ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

Електронне наукове фахове видання
(наказ МОН України №528 від 12.05.2015)

Педагогічні науки. Pedagogical sciences. Педагогические науки

ЗМІСТ

І. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

1) Бекірова А. Р.

Суб'єктогенез учителя початкових класів

2) Єршова Л. М.

Застосування теорій мотивації в процесі проектування системи консультування молоді з розвитку професійної кар'єри

3) Кравець С. Г.

Інтегрована професійна підготовка майбутніх кваліфікованих робітників як педагогічна проблема

4) Ягупов В. В., Мараховський Л. Ф., Козубцов І. М.

Результати експерименту щодо розвитку методологічної культури ад'юнктів (аспірантів)

ІІ. ТЕОРЕТИЧНІ ТА МЕТОДИЧНІ ОСНОВИ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

5) Васильченко І. А.

Структура фахової компетентності майбутніх вчителів музичного мистецтва як педагогічна проблема

6) Глущенко О. В.

Модель формування енергоефективної компетентності майбутніх кваліфікованих робітників машинобудівного профілю

7) Грибіш С. М.

Сучасний стан підготовки фахівців із туристичного обслуговування в системі професійної освіти України

8) Зуєва А. Б.

Методика формування професійного мислення майбутніх техніків-механіків агропромислового виробництва

9) Клименко М. М.

Сучасні виміри формування професійної та кар'єрної компетентності майбутніх інженерів-механіків

10) Мацейко О. В.

Розроблення робочих навчальних планів для підготовки кваліфікованих робітників у ПТНЗ

11) Обуховська О.Б.

Проблема розвитку правової культури керівників професійно-технічних навчальних закладів у науковій літературі та педагогічній практиці

12) Шевців З. М.

Сутність і структурні компоненти соціально-педагогічної компетентності майбутнього вчителя початкових класів інклюзивної загальноосвітньої школи

ІІІ. ІННОВАЦІЙНІ ПРОЦЕСИ У ПРОФЕСІЙНІЙ ОСВІТІ

13) Майборода Л. А.

Зміст та способи реалізації елементів дистанційного професійного навчання у підготовці кваліфікованих робітників ПТНЗ

14) Мищишен А. В.

Організаційно-педагогічні умови моніторингу успішності дистанційного навчання майбутніх кваліфікованих робітників

15) Молчанюк. О.

Класифікація цінностей та їх аналіз

IV. ПРОЕКТНЕ НАВЧАННЯ В ПРОФЕСІЙНІЙ ОСВІТІ

16) Герлянд Т. М.

Особливості використання проектних технологій у ПТНЗ аграрного профілю

17) Пащенко Т. М.

Методика проектного навчання у ПТНЗ будівельного профілю

18) Свистун В. І.

Психолого-педагогічні аспекти мотивування учнів ПТНЗ до проектної діяльності

V. ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ ТА ЗАСОБИ НАВЧАННЯ В ПРОФЕСІЙНІЙ ОСВІТІ

19) Гуменна Л. С.

Розробка електронних навчальних курсів викладачами ПТНЗ на платформі Moodle

20) Кравченко Г. Ю., Мовмига Н. Є.

Використання сучасних інформаційних технологій в умовах вищого навчального закладу

21) Радкевич В.О., Гуменний О.Д.

SMART-комплекси навчальних дисциплін для професійно-технічних навчальних закладів

22) Смирнова І. М.

Педагогічні умови підготовки майбутніх учителів технологій до розроблення і використання електронних освітніх ресурсів

23) Твердохлєбова Н. Є.

Досвід викладачів вищої школи в опануванні соціальними сервісами

VI. ЗАРУБІЖНІ АСПЕКТИ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

24) Белан В. Ю.

Моделювання електронних підручників: польський досвід

25) Бут Я. В.

Вплив католицької церкви на розвиток вищих навчальних закладів Франції

26) Леу С. О.

Учнівство у Великій Британії: особливості й стандартизація

27) Мельник О. В.

Зміст психолого-педагогічної підготовки в структурі навчання майбутніх викладачів економіки для закладів професійної освіти за ОКР «Бакалавр» на прикладі українських та німецьких ВНЗ

28) Pyzh N. V.

The strategies of improving the practical preparation the teachers of foreign languages at the universities of Ukraine (on Canadian experience)

29) Babakina O.

Integrative aspects of developing lifelong learning system

VII. ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ПРОФЕСІЙНОГО НАВЧАННЯ ДОРОСЛОГО Й НЕЗАЙНЯТОГО НАСЕЛЕННЯ

30) Герганов Л.Д.

Професійна та сертифікаційна підготовка робітників морського профілю на судні під час виконання рейсу

VIII. ПІСЛЯДИПЛОМНА ОСВІТА ФАХІВЦІВ

31) Рибчук О. О.

Зарубіжний досвід підготовки викладачів ВНЗ у системі післядипломної освіти

32) Тракалюк О. Л.

Розвиток фахової компетентності посадових осіб кадрових органів у системі післядипломної освіти

33) Шалігина Н. П.

Концептуальні засади моделювання процесу розвитку комунікативної компетентності офіцерів багатонаціональних штабів

УДК 378.011.3-051

Бекірова Аділе Рустемівна,
доцент, кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри початкової освіти
«Кримський інженерно-педагогічний
університет»

СУБ'ЄКТОГЕНЕЗ УЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

У статті представлений суб'єктогенез учителя початкових класів у контексті суб'єктно-діяльнісного підходу. Наголошено, що категорії «суб'єкт», «суб'єктність», «професійна суб'єктність учителя початкових класів» є визначальними для розуміння суті «суб'єктогенезу вчителя початкових класів». Для розуміння психічних механізмів формування професійної суб'єктності вчителя початкових класів необхідно орієнтуватися на основні вимоги суб'єктно-діяльнісного підходу, оскільки вчитель як суб'єкт діяльності та педагогічна діяльність у початковій школі як різновидність професійної діяльності, у принципі, визначають його суб'єктогенез.

Показано, що суб'єктогенез учителя початкових класів відбувається за такими послідовними етапами:

1) становлення суб'єктом навчальної діяльності в педагогічному ВНЗ – набуття культури суб'єктної поведінки в освітньому середовищі;

2) усвідомлення себе як майбутнього суб'єкта педагогічних дій та його сприйняття–суб'єкт репродуктивного відтворення;

3) набуття здатності формулювати ієрархії цілей навчальної та квазіпрофесійної діяльності та свідомо їх реалізовувати – суб'єкт продуктивної діяльності при наявності, як правило, зовнішнього контролю з боку науково-педагогічних працівників;

4) прояв себя як суб'єкта педагогічної діяльності в початковій школі – ініціатора педагогічних дій – суб'єкт – творчої квазіпедагогічної діяльності;

5) здатність брати відповідальність як за результати, так і за ймовірні наслідки своїх педагогічних дій – прояв себя як першопричини, суб'єкта завершених педагогічних дій, тобто, суб'єкта педагогічної діяльності;

6) саморефлексія результатів педагогічної діяльності як особистісно та професійно значимого, що самомотивовані та самодетерміновані, та їх адекватне оцінювання – прояв себе як творчого суб'єкта педагогічної діяльності в початковій школі, здатного реалізувати смисл свого професійного буття.

Ці етапи демонструють процес суб'єктогенезу за основними етапами професійної підготовки учителів початкових класів у системі педагогічної освіти та в процесі їхньої педагогічної діяльності в початковій школі, що характеризує динаміку формування їхньої професійної суб'єктності та її актуалізації.

Ключові слова: суб'єкт, суб'єктність, професійна суб'єктність, суб'єктогенез учителя початкових класів, етапи.

Актуальность статьи определяют следующие методологические положения относительно профессиональной субъектности учителей начальных классов:

– она обусловлена духовными ценностными и ориентациями, мотивами и отношениями, которые определяют их субъектную позицию и профессионально-педагогическую направленность как профессионала, который работает в начальной школе;

– она непосредственно обусловлена целями и спецификой педагогической профессии, а также особенностями педагогической деятельности с младшими школьниками в начальной школе: «Субъектность человека обнаруживается и проявляется в авторской активности. Причем, авторская активность одновременно является и режиссерской, и актерской, и реализацией всего замысла. Проявления ее заметны в активности ребенка с малых лет. Наблюдателю авторская активность ребенка предстает либо в форме двигательной активности и ее результатах, либо в форме активности интеллектуальной (своеобразный сплав перцептивной, мыслительной и эмоциональной активности). Ими охвачены и пронизаны все его переживания, комментарии происходящего, совершаемые им «открытия». Взрослый является проводником ребенка в мире человеческой культуры, расширяющим «зону ближайшего развития» ребенка, но он является и ограничителем, суживающим «коридор развития» подрастающего человека» [9, с. 142];

– профессиональная субъектность является важной предпосылкой успешной профессиональной адаптации учителей начальных классов в начальной школе, а также необходимым условием и интегральным показателем их профессионального бытия как субъектов педагогической деятельности в начальной школе;

– содержание и особенности проявления профессиональной субъектности учителей начальных классов определяют особенности её формирования, проявления, развития и совершенствования на этапах получения педагогического образования и педагогической деятельности в начальной школе.

Вышеизложенные методологические положения показывают, что профессиональная субъектность учителей начальных классов является динамическим, сложным и системным явлением, которое имеет ряд стадий относительно формирования, развития, совершенствования и распада. Эти этапы определяются понятием «субъектогенез».

Решающим этапом ее формирования являеться етап получения высшего педагогического образования, так как на этом этапе у студента как будущего педагога формируються основные составляющие его профессиональной субъектности. Среди них главными являються ценностное отношение к професии учителя начальных классов, смысл и мотивация педагогической деятельности в начальной школе, позитивное отношение к самому себе как педагогу и толерантное отношение к ученикам как социальным и учебным субъектам.

Таким образом, исследование субъектогенеза будущих учителей начальных классов является актуальной как в теоретическом, так и практическом аспектах.

Цель статьи – представить субъкетогенез учителя начальных классов и обосновать его основные этапы.

Анализ результатов последних исследований по проблеме субъектногенеза. Проблема разных видов субъектности человека непосредственно связана с тем фактом, что в отечественной психологии он рассматривается как субъект деятельности (К. Абульханова-Славская, А. Брушлинский, А. Леонтьев, С. Максименко, С. Рубинштейн, В. Татенко и др.).

Одновременно следует отметить, что субъектный подход начал продуктивно разрабатываться в психологии лишь в конце XX ст. (К. Абульхановой-Славской, А. Асмоловым, А. Березиным, А. Брушлинским, А. Деркачом, В. Петровским, В. Слободчиковым, В. Татенко и др.), в научных работах которых дано достаточно развернутое понимание субъекта

разных видов деятельности, раскрыты механизмы реализации творческого личностного потенциала, принципы саморегуляции и самоорганизации, присущие субъекту.Так, Ю. Журат отмечает разноплановость проявления субъектности учителя начальных классов: «…в процессе сознательной и мотивированной учебной деятельности студента в педагогическом ВУЗе по овладению специальностью учителя начальных классов происходит его онтогенетическое развитие, основными проявлениями которого являются социальная, учебная и профессиональная субъектность. Это является результатом фактического формирования его субъектности в таких направлениях:

– субъекта собственной психической активности;

– субъекта учебной деятельности;

– субъекта квазипедагогической деятельности;

– субъекта педагогической деятельности в начальных классах [5, с. 60].

Исследователями отмечается, что «период XX столетия повязывается с активизацией исследований субъектности личности в философско-психологическом и педагогическом дискурсах. В истории науки выделяется определённая динамика развития категории «субъектность личности»: с философского понимания – к психологическому понятию, с психологического понятия – к педагогическому конструкту в теории и практике образовательного процесса» [2, с. 25].

Особенно актуально изучение профессиональной субъектности педагога, от которого во многом зависят возможности формирования и развития ребенка как социального и учебного субъекта, особенно в начальной школе. Педагогические и психологические аспекты субъектности как профессионально важного качества специалистов изучают: О. Ваньков, Н. Волянюк, В. Кущов, О. Мешко, Г. Мешко, В. Осьодло, С. Пелипчук, В. Ягупов; специфику субъектности педагогов изучают: О. Ваньков, Е. Волкова, О. Галян, Т. Маркелова, а формирование профессиональной

субъектности будущих учителей начальных классов исследуют Н. Гавриш, В. Желанова, Ю. Журат, М. Федоренко.

На существенное внимание субъектности тех, кто учится, обращают внимание Я. Балахович (J. Bałachowicz) [13] О. Галян [3], Л. Хурло [8], В. Ягупов [11]. Польский исследователь Я. Балахович (J. Bałachowicz) отмечает, что ведущим стилем управления учебно-воспитательным процессом в начальной школе по сей день, к сожалению, остается авторитарный стиль и тотальный контроль за деятельностью обучающихся, а ученик в глазах педагога – пассивный исполнитель и воспроизводитель [13, с. 316].

Существенные характеристики, механизмы становления и особенности проявления субъектности является предметом исследования польских педагогов (J. Bałachowicz [12], L. Górska [14], M. Stasiak [15], L. Zarzecki [16]).

Одновременно, анализ небольшого количества научных работ, которые касаются субъектогенеза, показывает, что, во-первых, имеет место недостаточно адекватное понимание самого этого понятия: «В педагогической науке «субъектность» не всегда была представлена как научная категория, но семантично она стала определяющим элементом таких теоретических конструктов, как человекоцентризм, ребенкоцентризм, личностно ориентированный подход к обучению, воспитанию, развитию, гуманистическая и целостно-гуманитарные педагогические парадигмы [2, С. 24]; во-вторых, имеет место использование конкретных теорий обучения для формирования профессиональной субъектности учителей начальных классов: «возникает потребность в определении особенностей динамики формирования профессиональной субъектности будущего специалиста в период специальной подготовки в ВУЗе, а также создания необходимых условий для становления студента субъектом будущей профессиональной деятельности. …этот процесс определяется как субъектогенез, а наиболее

оптимальным для его реализации считается технология контекстного обучения 4, с.81]; в-третьих, имеет место ограничение временных рамок этого сложного динамического и системного явления только определёнными этапами в жизни конкретного специалиста, в том числе и учителей начальных классов, например, получением профессионального образования; в-четвертых, понятие «генезис» непосредственно связано с понятиями «формирование» и «становление» субъекта деятельности». «По поводу понятий «генезис», «формирование» и «становление» субъекта деятельности. Понятие «генезис» является, на наш взгляд, более емким, широким и характеризует динамику зарождения и развития основных мотивационно-потребностных, когнитивных, эмоционально-волевых, характерологических и других компонентов личности. Понятие «формирование» в большей степени отражает результат активных форм воздействия внешних и внутренних факторов на процесс развития. Примерно такой же смысл вкладывается в понятие «становление», но оно характеризует, преимущественно, результат генезиса, формирования… В проблеме генезиса субъекта профессионально-педагогической деятельности больший интерес представляют психологические основания этого процесса, в то время как, результаты деятельности являются важными, но сопутствующими факторами» [1, с.39], – подчеркивает Н. Волянюк.

Несмотря на наличие интереса к проблеме субъектогенеза специалистов, проблема исследования субъектогенеза учителей начальных классов остается практически неисследованой.

Изложение основного исследовательського материала. А. Жилинская в своей статье «Становление субъекта деятельности: развитие способности целеполагания» обращает внимание на развитие способности целеполагания, которое может лежать, по нашему мнению, в основе психического механизма субъектогенеза: «в общем виде способ целеполагания предполагает построение субъектомобраза будущего

результата действия с опорой на нормы деятельности или ценности, которые он считает необходимым воплотить в жизнь; выдвижение и проверку предположения о предмете, изменение которого в настоящем позволит достигнуть нужный результат в будущем.

Освоение способа постановки целей требует осуществления следующих внутренних переходов:

– от отношения к ситуации как полностью заданной извне, единственно возможной и неподвластной личному влиянию, к отношению к ситуации как одному из возможных вариантов, подвластной личному влиянию;

– от размытых – к отчетливым основаниям действия (осознанным нормам деятельности или ценностям);

– от предложения случайных действий – к выдвижению обоснованных предположений о предмете преобразования, в основании которых лежит знание о деятельности и ситуации;

– от участия в деятельности из-за иных, кроме цели, ее характеристик– к участию в деятельности на основе самоопределения к нормам и ценностям, которые в ней реализуются» [9,с. 86].

Именно эти психические аспекты обеспечивают субъектогенез учителя начальных классов, основу которого составляют понятия «субъект», «субъектность» и «профессиональная субъектность»: «…термина субъект в собственно психологическом значении, когда в содержание этого термина вкладывается активное начало человека в его жизнедеятельности, когда человек выступает не как «страдательное» существо, зависящее от внешних условий и требований ситуации, а как автор, инициатор и режиссер своей активности, которому в процессе развития стало доступно освоение условий, окружающих его, и требований, предъявляемых окружением. В соответствии с освоенностью этих условий и требований, он выстраивает свое поведение: где-то реактивное и импульсивное (в которых почти не проявляются его качества как субъекта), а где-то им самим проектируемое, деятельное,

выстраиваемое по его замыслу» [9, с. 140]. Обзор и обощение научных источников показывает, что наиболее значимым атрибутивным качеством субъекта является качество активности. В психологической науке субъектное начало человека связывается с его способностью самому инициировать активность на основе самомотивирования. Этот тезис полностью отвечает философско-психологической концепции субъекта А. Брушлинского, для которого субъект – это человек на высшем уровне активности, целостности (системности), автономности. Помимо активности, мы додаем такие качества, как: самосознание и саморефлексия, уверенность в себе и своих возможностях, ответственность. Поэтому мы понимаем субъекта как носителя активности, который на основе самосознания, саморефлексии, самоорганизации, самодетерминации и саморегуляции продуктивно выполняет определеную деятельность. Наше понимание субъекта непосредственно связано с деятельностью.

Таким образом, мы чаще всего под «субъектностью» понимаем интегральное качество субъекта – субъекта познания, субъекта деятельности, субъекта общения и межличностных отношений, субъекта жизни, проявляющееся в виде различных субъектных проявлений при его взаимодействии с различными объектами. Хотя, как показывает анализ литературы, «что при достаточно частом обращении к данному понятию, мало кто из авторов приводит его четко сформулированное определение. Анализируя контекст употребления понятия субъектности, мы можем, однако, определить его как некоторое основополагающее качество субъекта, или, иными словами, то качество или систему качеств, которые делают человека субъектом. Понятие и значение субъектности можно раскрыть через систему взаимодействия внутреннего, субъективного мира человека и объективного мира, в котором он живет и действует» [9, с. 176-179].

Таким образом, сущность субъектности личности выражается в постепенном изменении соотношения между «внешним» и «внутренним»: от

преимущественной направленности «внешнее через внутреннее» ко все большему доминированию тенденции «внутреннее через внешнее». Соотвественно, субъектностъ такое качество личности, которое дает возможность противостоять внешним и внутренним условиям, препятствующим достижению иерархии целей жизнедеятельности при сохранении субъективности поведения.

Говоря о субъектности применительно к педагогической деятельности – субъекте деятельности, то ее мы определяем, как системную способность сознательно ее инициировать, преодолевать внешние и внутренние противодействия, препятствующие успешной ее реализации и, соответственно, достижению иерархии ее целей. Профессиональная субъектность должно базироваться на ключевых характеристиках субъекта или тех профессионально важных качествах педагога, которые характеризуют его как субъекта педагогической деятельности. Таким образом, субъектность представляет собой некоторое системное качество личности, в основе которого лежит ряд конкретных характеристик и способностей, обеспечивающих возможность проявления личностью своей индивидуальности, вопреки внешним противодействиям, и характеризующих ее как субъекта познания, деятельности, отношений, жизненного пути и т.д.

Перечень этих проявлений достаточно широкий, например, разные авторы выделяют такие качества субъектности: активность (А. Брушлинский; Е. Волкова; А. Горбунов; О. Лапкова); креативность (К. Абульханова-Славская; А. Брушлинский; Е. Коржова; В. Моросанова); целостность (К. Абульханова-Славская; А. Брушлинский; А. Петровский); рефлексивность, осознанность поведения (К. Абульханова-Славская; Е. Волкова); самостоятельность (О. Конопкин; А. Осницкий), свобода (Е. Волкова; А. Петровский; И. Серегина), ответственность (К. Абульханова-Славская) и автономность в межличностных отношениях (А. Брушлинский;

А. Горбунов); понимание и принятие другого (Е. Волкова; И. Серегина, В. Ягупов).

Перечень этих проявлений показывает, что профессиональная субъектность учителя начальных классов тоже имеет очень много проявлений, которые формируют ее как интегральное профессионально важное качество, лежащее в основе его субъектности в педагогической деятельности. Так, В. Щадриков подчеркивает, что «Сужение смыслового значения понятия «субъект» до человека, выполняющего определенную деятельность, выводит его использование за пределы контекстной взаимосвязи с понятием «объект», характерной для его философского понимания. Однако возникает новая контекстная взаимосвязь – взаимосвязь с понятием «деятельность». При использовании понятия «субъект» по отношению к человеку, занятому выполнением какой-либо деятельности, следует, очевидно, указывать и вид деятельности, субъектом которой он является. Например, говоря об учителе как о субъекте, следует иметь в виду, что он является субъектом педагогической деятельности. Ученик же, рассматриваемый в качестве субъекта, является субъектом учебной деятельности. Принимая определение понятия «субъект» в указанном узком смысле, взаимоотношения учителя и ученика можно рассматривать уже не как «субъект-объектные», а как «субъект-субъектные». Учитель, будучи субъектом педагогической деятельности, проявляет активность в организации учебной деятельности ученика, в его обучении, воспитании и развитии, ожидая от ученика, как субъекта учебной деятельности, проявления активности и самостоятельности в приобретении необходимых ему знаний, умений и навыков. Ученик, будучи субъектом учебной деятельности, проявляет активность и самостоятельность в приобретении знаний, умений и навыков. Вступая во взаимоотношения с учителем, ученик ожидает от учителя, как субъекта педагогической деятельности,

профессиональной и компетентной помощи в достижении целей своей учебной деятельности» [9, с. 210-211].

Таким образом, необходимо иметь в виду, что специфика, задачи, условия педагогической деятельности в начальной школе и возраст учеников «дикутуют» минимально необходимые субъектные качества для становления субъектом педагогической деятельности. На первый план выходять гуманистические, рефлексивные, эмоционально-волевые качества. Поэтому основу субъектогенеза профессиональной субъектности учителей начальных классов составляют потенциальная профессиональная субъектность, профессионально-педагогическая субъектная позиция, субъектная активность, субъектный регуляторный педагогический опыт и актуальная профессиональная субъектность, а базовое ядро составляют самопринятие самого себя как учителя начальных классов, понимание и принятие другого как субъекта – младшего ученика. Таким образом, способность личности быть педагогом и субъектом педагогической деятельности отражается в наличии у него особого интегрального, профессионально важного качества, которое обозначается понятием «професиональная субъектность».

Профессиональная субъектность педагога проявляется в целеполагании и планировании, в управлении собственными педагогическими действиями, в выборе способов, методик, технологий и средств реализации педагогических планов, в контроле, рефлексии, саморефлексии и самооценивании достигнутых результатов в педагогической деятельности. А все это невозможно без самосознания. Поэтому становление субъектности учителя тесно связано с его самосознанием и саморегуляцией своей деятельности. Соотвественно, формирование в субъектогенезе структур самосознания и саморегуляции относительно педагогической деятельности должно быть опосредовано освоением педагогической профессии, осознанием и реализацией субъект-субъектной стратегии взаимодействия с другими субъектами педагогического процесса: «Субъектогенез представляет собой

развитие способности человека к саморазвитию, самодетерминации, становление осознания себя как целостности и автономности, как первопричины жизненной активности» [9, с. 281-282].

Одновременно необходимо отметить, что в отношении понятия «субъектогенез» среди ученых нет согласия. Так, В. Петровский считает, что субъектогенез является стремлением человека овладеть одной из наибольших его ценностей – самим собой [7]. А. Огнев характеризует субъектогенез через самоценную активность и определяет его рождение человеком себя как субъекта, становления способности к самодетерминации [6].

А. Огнев, Э. Лихачева подчеркивают, что «…субъектогенез как процесс самополагания себя в качестве субъекта, обретения возможности к самодетерминации реализуется путем последовательного прохождения следующих стадий: 1. Принятие человеком на себя ответственности за непредрешенный заранее исход своих действий (проявление себя как субъекта предстоящих действий). 2. Признание возможности реализации различных вариантов будущего, своей причастности к построению образа желаемого результата и своей способности желаемое реализовать (проявление себя как субъекта целеполагания). 3. Реализация открывающейся возможности в совершаемых по собственной воле действиях (проявление себя как субъекта совершаемого здесь и теперь действия).
4. Принятие ответственного решения о завершении действия (проявление себя как первопричины, субъекта окончания действия). 5. Оценка результата как личностно значимого новообразования, детерминированного собственной активностью (проявление себя как субъекта состоявшегося действия) [9, с. 301-302].

Для успешного прохождения этих этапов целесообразно придерживаться таких принципов: обеспечения ценностно-смысловой «нагрузки» их будущей специальности; субъектно-ориентированной направленности их профессиональной подготовки; практико-

ориентированной направленности их профессиональной подготовки; конкретности и одновременно универсальности содержания их педагогического образования; принцип организационно-педагогического и методического обеспечения формирования их профессиональной субъектности; обеспечения возможности получения конкретных результатов формирования их профессиональной субъектности [10, с. 148-149].

Таким образом, профессиональная субъектность учителей начальных классов сама по себе не появляется, а имеет определённые этапы формирования, актуализации, развития, совершенствования и распада.

«После осуществления определенного способа жизнедеятельности (в действительности, существование человека полидеятельностно и состоит из многообразия деятельностей, пересекающихся в узлы личности) субъектность исчезает и вновь появляется в той или иной форме, релевантной для осуществления уже другой формы жизнедеятельности» [9, с. 119].

Первый этап – это получение специального высшего образования в ВУЗе. На этом этапе происходит актуализация учебной субъектности и осознание необходимости целенаправленного формирования профессиональной субъектности студента как учителя начальных классов и её формирование, которое представляет собой непрерывный и многосодержательный процесс активно-избирательного, инициативно-ответственного, конструктивно-преобразующего, а также и ситуативно-позитивного отношения к себе как субъекту учебной и будущей педагогической деятельности.

Этот этап складается с трех подэтапов.

Первый этап – *адаптивно-ценностный* (первый курс обучения в ВУЗе). Формирование субъектности первокурсника имеет ряд трудностей, которые связаны, с одной стороны, з изменением его социального статуса – происходит начало жизнеутверждения, вхождение во взрослую жизнь,

определение своего места в жизни, в том числе и профессиональной, а с другой – с изменением целей, содержания, методик, технологий, средств и результата учебной деятельности.

Юность как пространство развития профессиональной субъектности будущего педагога изобилует ценностными и мотивационными противоречиями, гетерохронностью развития моделей взаимодействия с взрослым миром, в том числе с учебно-профессиональным. Первокурсник как учебный субъект ставит перед собой определенные цели, но возможности их достижения не всегда имеются в готовом виде и не всегда осознаются на уровне практического мышления. Поэтому возникает крайняя необходимость формирования субъектной готовности и целенаправленной субъектной адаптации вчерашнего старшеклассника к условиям образовательной среды ВУЗа. Вхождение в мир взрослых и учебно-профессиональную среду предполагает изменение детской системы отношений и ценностей субъекта на взрослую. Сознательная реализация своего профессионального выбора и целенаправленное вхождение в новую учебно-профессиональную ситуацию развития позволяет молодому человеку занять активную позицию субъекта жизнедеятельности в ВУЗе. Поэтому данный подэтап в социогенезе будущего учителя начальных классов позволяет «сжиться» с новой социальной ролью – студента, субъекта учебной деятельности. Он только создав новую систему отношений и произведя коррекцию ценностей будущей педагогической деятельности в начальной школе, может перейти на следущие подэтапы.

Принеся с собой в новую социальную группу все, что составляет его индивидуальность, вчерашнему старшекласснику сложно проявить себя как активного субъекта жизнедеятельности до тех пор, пока он не присвоит ценности, свойственные студентческой группе. Поэтому у него для «выживания» в этой учебно-профессиональной среде возникает объективная необходимость «быть таким, как все», т.е. разделить ценности студентческой

группы и тем самым максимально интегрироваться в эту общность, с одной стороны, и сохранить собственную индивидуальность – с другой. Основная задача педагогов при роботе с первокурсниками – помочь познать их самих себя как студентов и будущих педагогов, способствовать совершению определенного «скачка» в развитии учебной субъектности как студента и осознании основ профессиональной субъектности как будущего учителя, который определяется как адекватностью и сбалансированностью ценностной сферы студента как будущего субъекта педагогической деятельности, которая теряет демонстративность, связанную с ориентацией на внешние признаки самостоятельности и независимости, так и ответственностью, что свидетельствует о формировании основ профессиональной субъектности.

Второй подэтап – *учебно-профессиональный* (второй и третий курсы обучения в ВУЗе). На этом подэтапе происходить постепенное «неосознанное осознание» необходимости стать субъектом педагогической деятельности в начальной школе и целенаправленное формирование своей профессиональной субъектности как учителя начальных классов. Личностные интересы студенты начинают сознательно «подчинять» будущим профессиональным интересам, постепенно входять в мир педагогической профессии, овладевают основами профессионально-педагогической компетентности. Постепенно формируються ценности педагогической профессии, позитивное отношение к педагогической деятельности, приобретается первый опыт педагогического бытия. Активность постепенно приобретает осмысленный характер.

Этот подэтап самый ответственный, который, практически, определяет весь профессиональный путь учителя начальных классов, на котором в основном происходит формирование субъекта произвольного выполнения педагогических действий при внешнем контроле со стороны педагога.

Третий подэтап – *профессионально-педагогический* или *субъектно-профессиональный* (четвертый курс обучения в ВУЗе). Этот подэтап завершающий в формировании профессиональной субъектности учителей начальных классов, когда они окончательно принимают решение о своем профессиональном будущем на ниве педагогической деятельности. Такое решение определяет все их действия на четвертом курсе. Поэтому все их действия направлены на практическое познание основ педагогического труда, стремление получить практический опыт педагогической деятельности, познать азы педагогов-новаторов. Стараються реализовать свой небольшой субъектный педагогический опыт: ценностный, рефлексивный, профессионально-деятельностный и др.

На этом подэтапе совершается развитие субъекта произвольного выполнения педагогических действий при внутреннем контроле со стороны студента как субъекта квазипрофессиональной деятельности, когда реализуються основные способы педагогической деятельности, сформированные на предыдущих подэтапах, а также присуствують творческие элементы совершаемых педагогических действий для выражения своей индивидуальности в профессии педагога.

Второй этап начинается с практической деятельности в начальной школе, который тоже имеет свою динамику:

– осознание своей профессиональной субъектности как педагога и её восприятие;

– постепенное расширение самостоятельно выполняемых функций педагогической деятельности как ее субъекта;

– переход от исполнительской тенденции воспроизведения социально одобряемых типичных образцов решения педагогических задач к индивидуальному стилю их решения, т.е. от типизации до индивидуализации педагогической деятельности, к формированию своего индивидуального стиля педагогической деятельности;

– усиление вариативности действий при решении педагогических задач в типичных и нетипичных условиях, т.е. творческое начало в педагогической деятельности;

– изменение характера структурных и содержательных связей между элементами профессиональной субъектности, т.е. актуализация творческого индивидуального почерка как педагога-профессионала;

– усиление обращенности к собственному профессионально-педагогическому опыту и потенциалу в сложных ситуациях педагогической деятельности;

– повышение роли внутренне детерминированной и регулированной профессиональной активности в педагогической деятельности.

Существуют и другие этапы, которые не являются предметом нашего исследования. Главное – субъектогенез учителей начальных классов активно происходит на этапе получения педагогического образования, так и продолжается в течение всей активной педагогической деятельности в начальной школе, а начинает разрушаться с момента прекращения педагогической деятельности.

Литература

1. Волянюк, Н.Ю. Профессиональное развитие субъекта деятельности / Н.Ю. Волянюк // Физическое воспитание студентов творческих специальностей: сб. научн. тр. под ред. Ермакова С.С. – Харьков: ХГАДИ (ХХХПИ), 2003. – № 2. – С. 37–47.

2. Галян, О.І. Суб'єктність особистості школяра у педагогічному дискурсі XX століття: постановка проблеми / О.І. Галян // Scienceand Educationa New Dimension. Pedagogy and Psychology. – 2015. – 111(22), Issue: 45. – S. 23–26.

3. Галян, О. Суб'єктність особистості школяра як інтердисциплінарна наукова проблема / О. Галян // Неперервна професійна освіта: теорія і практика. – 2015. – № 1–2(42–43). – С. 58–63.

4. Желанова, В.В. Логіка суб'єктогенезу майбутнього вчителя початкових класів у технології контекстного навчання / В.В. Желанова // Наук. вісн. Ужгород. нац. ун-ту : Серія "Педагогіка, соціальна робота". – 2015. – Вип. 34. – С. 81–83.

5. Журат, Ю.В. Педагогічні умови формування професійної суб'єктності у майбутніх вчителів початкових класів: дис ... канд. пед. наук : 13.00.04 –теорія і методика професійної освіти / Ю. В. Журат. – Київ : Б.в., 2012. – 302 с.

6. Огнев, А.С. Субъектогенетический подход к психологической саморегуляции личности / А.С. Огнев. – М.: МГГУ, 2009. – 188 с.

7. Петровский, В.А. Личность в психологии: парадигма субъектности: учеб. пособ. для вузов / В.А. Петровский. – Ростов н/Д. : Феникс, 1996. – 512 с.

8. Хурло, Л. Профессиональная подготовка учителя к развитию субъектности ученика: дисс. … д-ра пед. наук / 13.00.08 – теория и методика профессионального образования. – Калининград, 2003. – 385 с.

9. Человек, субъект, личность в современной психологии: матер. междунар. конф., посвященной 80-летию А.В. Брушлинского: в 3 т. / Отв. ред. А.Л. Журавлев, Е.А. Сергиенко. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2013. – Т. 1. – 584 с. (Материалы конференции).

10. Ягупов, В.В. Моделирование профессиональной компетентности выпускников профессиональных учебных заведений / В.В. Ягупов // Нові технології навчання : [зб. наук. пр. / гол. ред. Гребельник О.П.]. – 2013. – Вип. 76. – С. 144–152.

11. Ягупов, В. В. Обучающийся в профессиональном учебном заведении как субъект педагогического процесса / В. В. Ягупов // Збірник наукових праць Національної академії Державної прикордонної служби України. Сер. : Педагогічні та психологічні науки. – 2014. – № 4. – С. 365–377.

12. Bałachowicz, J. Kategoria podmiotowości jako wyznacznik przemian stylu pracy współczesnego nauczyciela / J. Bałachowicz// I. Adamek, W. Żmijewska (red.), Nauczyciel w systemie edukacyjnym: teraźniejszość i przyszłość. – Kraków: Wyd. Nauk.UP, 2009. – S. 12.

13. Bałachowicz, J. Ocena nowej podstawy programowej klas I–III w świetle podmiotowego modelu edukacji / J. Bałachowicz// Problemy Wczesnej Edukacji. Numerspecjalny. – 2009. – S. 316.

14. Górska, L. Podmiot i podmiotowość wwychowaniu. Studium w perspektywie poznawczej pedagogiki integralnej: [monografia] / L.Górska. – Szczecin, 2008. – 324 s.

15. Stasiak, M.K. Refleksje wokół pojęcia podmiotowości / MakaryK. Stasiak // ”Civitas Hominibus. Rocznik filozoficzno-społeczny”.– Łódź: Wyd.WSHE, 2006.– Cz. 1. – S.5–8.

16. Zarzecki, Leon.Teoretyczne podstawy wychowania teoria i praktyka w zarysie / Leon Zarzecki. – Jelenia Góra: Karkonoska pañstwowa szkola wysza w Jeleniej Górze, 2012. – 146 s.

Бекирова Адиле Рустемовна,
доцент, канд. пед. наук,
доцент кафедры начального образования
«Крымский инженерно-педагогический университет»

СУБЬЕКТОГЕНЕЗ УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ

В статье представлено субьектогенез учителей начальных классов в контексте субъектно-деятельностного подхода. Подчёркнуто, что категории „субъект”, „субъектность”, „профессиональная субъектность учителя начальных классов” являются определяющими в понимании сущности „субьектогенеза учителя начальных классов”. Для понимания психических механизмов формирования профессиональной субъектности учителя начальных классов необходимо ориентироваться на основные требования субъектно-деятельностного подхода, потому что учитель как субъект детельности, и педагогическая деятельность в начальной школе как разновидность профессиональной деятельности, в принципе, определяють его субьектогенез.

Показано, что субьектогенез учителя начальных классов происходит за такими последовательными этапами:

1) становление субъектом учебной деятельности в педагогическом ВУЗе – приобретение культуры субъектного поведения в образовательной среде;

2) осознание себе как будущего субъекта педагогической деятельности и его восприятие – субъект репродуктивного возсоздания;

3) приобретение способности формулировать иерархию целей учебной и квазипрофессиональной деятельности и их сознательно реализовать – субъект продуктивной деятельности при наличии, как правило, внешнего контроля со стороны научно-педагогического работника;

4) проявление себя как субъекта педагогической деятельности в начальной школе – инициатора педагогических действий – субъект квазипедагогической деятельности;

5) способность принимать ответственность как за результаты, так и за возможные последствия своих педагогических действий – проявление себя как первопричины, субъекта завершённых педагогических действий, т.е. субъект педагогической деятельности;

6) саморефлексия результатов педагогической деятельности как личностно и профессионально существенного, которые самомотивированы и самодетерминированы, и их адекватное оценивание – проявление себя как творческого субъекта педагогической деятельности в начальной школе, который реализировал смысл своего профессионального бытия.

Эти этапы демонстрирують процесс субъектогенеза на основных этапах профессиональной подготовки учителей начальных классов в системе педагогического образования и в процессе их педагогической деятельности в начальной школе, что характеризирует динамику формирования их профессиональной субъектности и её актуализации.

Ключевые слова: субъект, субъектность, профессиональная субъектность, субъектогенез учителя начальных классов, этапы.

Bekirova Adile Rustemivna,
Ph.D., associate professor,
assistant professor of elementary education
"Crimean Engineering and Pedagogical University"

ACTORGENESIS OF THE PRIMARY SCHOOL TEACHER

The article deals with actorgenisis of the primary school teacher in the context of the actor-activity approach. It stresses that the categories “actor”, “autonomy”, “primary school teacher autonomy” are crucial for understanding the essence of “actorgenisis of the primary school teacher”. In order to understand the psychic mechanisms of actorgenisis of the primary school teacher formation one should refer to the actor – activity approach because the teacher as the actor and pedagogical activity in the primary school as a form of professional activity mainly define his actorgenisis.

It is shown that actorgenisis of the primary school teacher goes through the following phases:

1) becoming an actor of pedagogical activity in the pedagogical university – obtaining the culture of the actor behavior in the educational environment;

2) self-awareness as a would-be actor of pedagogical actions and its perception – reproduction actor;

3) gaining ability to formulate hierarchy of goals of educational and quasi-professional activity and to realize them conscientiously – production actor with the supervision of teachers;

4) realization of one-self as the actor of primary school – initiator of pedagogical activities – actor of creational quasi-pedagogical activity;

5) ability to percept responsibility for the results as well as for the probable consequences of one's pedagogical actions – manifestation of one-self as the initial cause, actor of the completed pedagogical actions, i.e.: actor of pedagogical activity;

6) self-reflection of the pedagogical activity results both personally and professionally significantly, which are self-motivated and self-determined and their adequate assessment – manifestation of oneself as a creational actor of pedagogical activity in the primary school, who realized the essence of one's own professional being.

These phases demonstrate the process of actorgenisis of the primary school teacher at the main phases of the primary school teachers professional training in the system of pedagogical activity in the primary school , which characterizes the dynamics of formation their professional autonomy and its updating.

Key words: actor, autonomy, professional autonomy, actorgenisis of the primary school teacher, phases

УДК 377:37.048.44

Єршова Людмила Михайлівна,
доктор педагогічних наук, доцент,
головний науковий співробітник лабораторії
професійної кар'єри
Інституту професійно-технічної освіти
НАПН України

ЗАСТОСУВАННЯ ТЕОРІЙ МОТИВАЦІЇ В ПРОЦЕСІ ПРОЕКТУВАННЯ СИСТЕМИ КОНСУЛЬТУВАННЯ МОЛОДІ З РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ КАР'ЄРИ

Проаналізовано трансформацію теорій мотивації й зумовлену ними еволюцію поглядів особистості на професійний успіх. Узагальнено сучасні мотиваційні теорії та обґрунтовано особливості їх застосування в процесі проектування системи консультування молоді з розвитку професійної кар'єри. Проблема мотивації розглядається як інтегрований науково-практичний феномен, представлений різними векторами наукового дискурсу: історико-педагогічним, соціально-педагогічним та психолого-педагогічним. З'ясовано, що процес мотивування діяльності є ефективним лише за умови комплексного застосування відомих теорій мотивації. Сформульовано основні вимоги до організації системи психолого-педагогічного консультування молоді з професійної кар'єри.

Ключові слова: професійна освіта, професійна кар'єра, теорії мотивації, система консультування молоді з професійної кар'єри.

Постановка проблеми. Важливим аспектом організації консультування молоді з питань професійної кар'єри є проблема мотивації, яка в сучасній науці має низку різних обґрунтувань. Її розуміють як сукупність факторів, що визначають поведінку, як спонукання, що стимулює й спрямовує активність організму, як процес психічної регуляції певної діяльності, як механізм способів реалізації конкретних форм діяльності тощо. Проте, в будь-якому разі, мотивація, беззаперечно, залишається ключовим чинником вибору та ефективності професійної діяльності. Попри те, що сучасною наукою розроблено безліч способів впливу на мотивацію людини, ефективність їх дуже залежить від значної кількості мікро- та макрочинників та залишається доволі непередбачуваним критерієм результативності. Відтак, актуальними є визначення специфіки обґрунтування проблеми мотивації в

різних теоріях розвитку професійної кар'єри та особливості їх використання у процесі консультування учнів ПТНЗ із професійної кар'єри.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Наявність великого обсягу наукових джерел і літератури з проблем мотивації визначає також існування значної кількості різних поглядів на її обґрунтування та застосування. Найбільш відомі теорії мотивації (заохочень і покарань, психологічні, змістові, процесуальні) засвідчують неможливість однозначного трактування мотивації людської діяльності. Досліджуючи професійну кар'єру людини, так само не можна обійти проблему визначення особливостей її мотивації як ключового фактору ефективного кар'єрного розвитку особистості. Здебільшого, як базові поняття дослідження проблеми професійної кар'єри науковці пропонують розглядати психодинамічну модель вибору кар'єри (У. Мозер, Е. Бордін, А. Маслоу), теорію походження професійних інтересів (А. Роу), теорії розвитку (Е. Шпрангер, Е. Гінцберг, У. Джейд, Д. Сьюпер), теорію вибору кар'єри (Дж. Холланд), теорії особистісних рис (П. Ламбінг, Д. Хант, Р. Осборн), теорію соціального навчання (Дж. Роттер), теорії мотивації кар'єри (де Вінтер, Д. Макклелланд).

Окремі аспекти проектування системи консультування з професійної кар'єри учнів ПТНЗ представлено в роботах сучасних науковців: С. Алєксєєвої (сучасні підходи до розвитку професійної кар'єри, формування готовності учнів ПТНЗ до вибору та реалізації професійної кар'єри) [1; 11, с. 64-77], Д. Закатнова (педагогічні технології підготовки молоді до професійного самовизначення) [2], Л. Злочевської (технології педагогічної підтримки вибору й реалізації професійної кар'єри) [11, с. 78-94], О. Мельник, Н. Гончар (методи психодіагностики у професійному самовизначенні молоді) [9], В. Лозовецької (методологічні підходи до розвитку професійної кар'єри) [6], В. Орлова (формування уявлень молоді про життєвий і професійний успіх, формування кар'єрних орієнтацій учнів ПТНЗ) [10; 11, с. 34-63], М. Шимановського (здоровий спосіб життя як

фактор вибору й реалізації професійної кар'єри) [11, с. 169-191] та ін. Спільною для всіх сучасних праць, присвячених проблемі дослідження мотивації, є теза про те, що процес мотивування діяльності є ефективним лише за умови комплексного застосування відомих теорій мотивації. При цьому, відкритим залишається питання доцільності та результативності поєднання певних теорій у процесі консультування молоді з питань професійної кар'єри, що зумовлює актуальність обраної проблеми.

Метою статті є узагальнення сучасних мотиваційних теорій і концепцій та обґрунтування особливостей їх застосування у процесі проектування системи консультування учнів професійно-технічних навчальних закладів з розвитку професійної кар'єри.

Виклад основного матеріалу. Сучасні дослідники визнають, що найбільш ефективною є така мотивація, котра забезпечує гармонію внутрішніх (особистісних) і зовнішніх стимулів. Виходячи з того, що потреби людини є історично й психологічно детермінованими, не можна вести мову про сталий комплекс наукових теорій, які б забезпечували однакову ефективність мотивації особистості до вибору та розвитку професійної кар'єри у різні періоди життєдіяльності як окремої людини, так і суспільства в цілому. Теорії мотивації, так само, як і потреби людини, зазнавали постійних трансформацій, детермінуючи певну еволюцію поглядів особистості на професійний успіх.

Ґенеза наукової думки бере початок із теорії заохочень і покарань (метод «батога і пряника»), що орієнтувалася, насамперед, на кінцевий результат, а не на особисті потреби людини. Перехід до другого етапу еволюції теорій мотивації характеризується низкою взаємопов'язаних макрочинників, серед яких – зростання технологій виробництва і, відповідно, загострення конкуренції й підвищення оплати праці кваліфікованих працівників, а з іншого, – високий рівень безробіття і зниження заробітної плати серед широких верств із низьким рівнем професіоналізму. У XIX ст. на

професійні орієнтації та мотивацію молоді значний вплив мали також соціальні фактори, зокрема, становий устрій держави. Відомо, що професійна освіта того часу, в першу чергу, визначалася особливостями станової приналежності особистості. Наприклад, діти церковнослужителів були орієнтовані на здобуття духовної освіти, для чого створювалися спеціальні заклади як для юнаків, так і для дівчат. Представники міщанського стану традиційно навчалися в ремісничих, мистецьких і комерційних закладах. Для дітей військового стану засновувалися спеціалізовані військові освітні установи. Не існувало офіційної заборони щодо навчання дітей в інших закладах, однак, консервативна свідомість станового суспільства не сприймала відчуження молоді від професійних орієнтирів свого стану.

Проте геополітичні й економічні зміни початку XIX ст. зруйнували становість і зумовили необхідність врахування чинників, що визначали особливості професійного вибору особистості, а саме: економічні (прогресивна оплата праці, яка впливала на продуктивність), соціальні (соціальний статус і престиж), психологічні (рівень вдоволеності роботою). Аналіз цих чинників зумовив активізацію психологічних підходів до обґрунтування мотивації, де вперше стали враховуватися неформальні відносини всередині різних соціальних груп, вплив неформальних лідерів на поведінку членів групи, групові норми й традиції.

У середині XIX ст. акцент досліджень переноситься ученими на вивчення потреб особистості як головного чинника управління її діяльністю. Так з'явилася низка теорій, названих згодом «змістовними»: К. Альдерфера (теорія існування, зв'язку та росту), Ф. Герцберга (теорія двох факторів), Д. Макклелланда (теорія набутих потреб), А. Маслоу (теорія ієрархії потреб). Цей етап еволюцій теорій мотивації також пов'язаний із соціальними та економічними змінами першої половини XX століття. Економіка все більше потребувала працівників із високим рівнем професіоналізму й мотивації до

успіху. Автори змістовних теорій проаналізували численні фактори, здатні впливати на прагнення людини до успіху та усвідомлення його суті.

А. Маслоу висунув ідею ієрархічності людських потреб, відповідно до якої особа, задовольнивши потреби нижчого рівня (фізіологічні та безпеки), отримує стимул до реалізації вищих потреб (у визнанні, повазі, самоактуалізації) [8]. Тобто успіх може мати місце на кожному рівні, віддзеркалюючи рівень домагань і самооцінку конкретної особистості. З цієї точки зору, кар'єрні прагнення людини також визначаються рівнем її актуальних потреб, освітою, вихованням, життєвими цілями й цінностями. К. Альдерфер виділяв три групи потреб (в існуванні, соціальних зв'язках та зростанні), за суттю схожих на потреби, сформульовані А. Маслоу. Водночас він наголошував на нелінійному характері їх реалізації і здатності діяти у зворотному напрямі (від вищих до нижчих). К. Альдерфер акцентував увагу на тому, що ступінь задоволення потреб є різною у всіх людей. Основною, на думку вченого, є та група потреб, на якій людина зупиняється, що й визначає мету й характер її професійної діяльності та уявлення про успіх.

Д. Макклелланд визначальними щодо мотивації особистості вважав потреби у владі, успіху та прихильності [7, с. 258, 303, 372,]. Ця теорія, по суті, інтегрувала економічні, соціальні та психологічні фактори впливу на вибір людиною професійної діяльності і ставлення до неї. Аналіз цих потреб дає змогу говорити про зростання значимості психологічних факторів, що можуть бути потужними мотиваторами професійної діяльності, і які по силі мотивації не поступаються заробітній платі.

Зростання потреби у владі зумовлюється підвищенням рівня освіти особистості й набуттям професійного досвіду [7, с. 651]. Відповідно до ціннісних орієнтирів особи, ця потреба може сформувати два типи людей: з потребою у владі заради самої влади, або заради вирішення певних колективних професійних проблем. Потреба в успіху визначає мотивацію досягнень, рівень якої також залежить від низки психологічних факторів –

схильності до ризику й реформаторства або, натомість, прагнення уникати будь-яких ризиків, здатних погіршити сформований імідж [7, с. 650]. Потреба в прихильності, так само, залежить від низки психологічних чинників, серед яких – рівень розвитку емпатії, екстравертованості, комунікативності, стійкості до стресу тощо. Високий рівень цих психоемоційних властивостей зумовлює потребу людини у формуванні довкола себе сприятливого психоемоційного клімату, налагодженні дружніх культурних і виробничих стосунків із членами свого колективу, отриманні схвалення від авторитетних людей [7, с. 653].

З точки зору професійного розвитку особистості, важливе значення посідає двофакторна теорія мотивації Ф. Герцберга [12, с. 186-195]. Вона, як і попередні, базується на визнанні нижчих і вищих рівнів людських потреб, які визначають рівень задоволеності людини своєю працею. У контексті дослідження впливу цих потреб на уявлення особистості щодо професійної кар'єри, зростає актуальність аналізу гігієнічних і мотивуючих факторів упливу на професійну діяльність. Зокрема, Ф. Герцберг наполягає на тому, що справжніми мотиваторами є вищі потреби особистості (у професійному зростанні, визнанні, успіху), які дають змогу додаткову відповідальність сприймати не як навантаження, а як виявлення довіри. До гігієнічних факторів учений пропонує відносити всі, котрі забезпечують збереження здоров'я: комфортні умови й безпеку праці, соціальний захист працівників, заробітну плату. Автор руйнує звичний стереотип про те, що рівень заробітної плати найбільше визначає ставлення фахівця до своєї діяльності. На його переконання, професійну діяльність більше стимулює очікування підвищення заробітної плати, ніж факт її підвищення. Щойно людина звикає до певної винагороди, як вона перестає виконувати стимулюючу функцію. З огляду на це, для розвитку професійної кар'єри заробітна плата виконує функцію перманентного стимулу, а не головного мотивуючого фактору.

Ці теорії уможливлюють виокремити індивідуальні особливості розвитку професійної кар'єри особистості. Наприклад, люди з високим рівнем потреби у прихильності (афіліації) не завжди мають успіх при виконанні індивідуальних завдань і, через надмірний рівень емпатії, не відзначаються ефективною керівною діяльністю. Тому вони рідше здійснюють адміністративну кар'єру, водночас, мають хороші шанси для реалізації професійної, яка потребує навичок створення довірчої атмосфери, особливої дипломатичності, толерантності й тактовності. Особи, в системі цінностей яких переважає орієнтація на «владу заради влади», через страх її втратити не схильні до ризику й реформаторства, тому й не завжди можуть забезпечити розвиток професійної кар'єри, котра поступається перед кар'єрою адміністративною. Водночас, вони здатні досить ефективно керувати невеликими колективами працівників, забезпечуючи хорошу продуктивність праці. Однак, працівники з потребою у «владі заради прогресу», натомість, адміністративну кар'єру можуть сприймати як умову прискорення розвитку кар'єри професійної.

Особистості зі значною потребою в успіху легко приймають ризиковані рішення і здатні успішно організовувати роботу великих груп людей. Проте їм не приносить задоволення копітка буденна робота з віддаленими перспективами, що визначає вектор їх зростання у напрямі вертикальної, а не горизонтальної кар'єри. Для цих типів особистостей різну стимулюючу силу має також заробітна плата. Сильна потреба у визнанні й прихильності пояснює готовність працівника ефективно працювати за невисоку заробітну плату в колективі, де створені комфортні психоемоційні умови. Люди з потужною потребою у владі заради влади готові поступитися матеріальними благами на користь владних повноважень. Особистості ж, орієнтовані на владу заради прогресу, схильні вгамовувати свої матеріальні та фінансові амбіції задля досягнення результатів виробництва, з якими й пов'язують у перспективі зростання свого матеріального благополуччя. Працівники з

високою потребою в успіху мотивуються досить високим рівнем винагороди за свою професійну діяльність. Водночас, варто пам'ятати, що розуміння успіху залежить також від життєвих цінностей і принципів особистості. Якщо, наприклад, усвідомлення успіху пов'язане з отриманням матеріальних благ, певного особистісного статусу і престижу, та низька заробітна плата погано стимулюватиме їхню активність, ініціативність і готовність до напруженої діяльності. Якщо успіх розуміється як суспільне визнання, асоціюється з відчуттям соціальної значимості, тоді людина здатна знаходити в собі внутрішні резерви для стимулювання навіть мало оплачуваної роботи.

Із 1960-х рр. розпочався новий етап еволюції наукових поглядів на мотивацію особистості до професійної діяльності, відображений у процесуальних теоріях (С. Врум, П. Гудмен, Р. Келлі, Е. Лоулер Д. Мак-Грегор, А. Портер). Акцент аналізу зміщувався із потреб особистості (зміст мотивації) на дослідження умов і можливостей їх задоволення (процес мотивації). Найбільш відомою є комплексна теорія мотивації Портера-Лоулера, що акумулює елементи двох теорій – очікувань і справедливості [5, с. 45]. У новій моделі мотивація об'єднує потреби, очікування та суб'єктивні уявлення працівника про справедливість винагороди. Основними компонентами цієї моделі є: індивідуальні особливості працівника, витрачені ним зусилля, отримані результати, ступінь задоволення ними та рівень винагороди. Оскільки очікування людини та її сприйняття рівня справедливості винагороди завжди є суб'єктивними, важливість індивідуальних особливостей особистості у цій теорії набуває особливого значення. Аналіз взаємозв'язків структурних компонентів моделі дав змогу ученим зробити висновок, що висока результативність праці є, в першу чергу, причиною задоволення людини процесом і результатами своєї роботи, а не їх наслідком.

Теорії В. Врума та Портера-Лоулера стали поштовхом для формування сучасної концепції партисипативного управління, що передбачає можливість

делегування керівних повноважень найманим працівникам і вважається найбільш ефективним засобом використання потенціалу людських ресурсів, організації та розвитку професійної кар'єри. Сучасні дослідники пропонують інтегрувати мотиваційні моделі різного рівня на кожному етапі підйому особистості по ієрархічній кар'єрній вертикалі. Д. Макклелланд сформулював основні умови економічного зростання держави, а саме: стимулювання особистісного розвитку громадян, утвердження принципів високої ефективності, встановлення стандартів продуктивності праці, гармонійний розподіл трудових ресурсів тощо [7, с. 456].

З огляду на це, можна також визначити основні вимоги до організації системи психолого-педагогічного консультування молоді з професійної кар'єри, а саме: ґрунтовне знання консультантами усіх теорій мотивації особистості до професійної діяльності, забезпечення психолого-педагогічної діагностики особистості, дослідження особливостей мотивації учнівської молоді до вибору професійної діяльності та розвитку професійної кар'єри, використання таких технологій мотивації, які б відповідали індивідуальним особливостям кожної особистості. У процесі консультування учнівської молоді з питань вибору, реалізації та розвитку власної професійної кар'єри проблема мотивації має розглядатися як інтегрований науково-практичний феномен, представлений різними векторами наукового дискурсу: історико-педагогічним (врахування історичних особливостей еволюції мотиваторів професійної кар'єри), соціально-педагогічним (аналіз економічних, стратових, гендерних, етнокультурних чинників впливу на мотивацію молоді щодо вибору професії й розвитку кар'єри) та психолого-педагогічним (дослідження психологічних факторів впливу на систему мотивів молоді, що визначають траєкторії її професійного самовизначення й саморозвитку).

Уявлення учнів професійно-технічних навчальних закладів про мотивацію до вибору професії та розвиток професійної кар'єри можна класифікувати за детермінантами і характером. Зокрема, вони визначаються:

особливостями особистісної спрямованості, життєвими цілями, цінностями та орієнтирами особистості, рівнем прагнень та рівнем розвитку самооцінки учнів, особливостями розвитку їхньої пізнавальної та емоційно-вольової сфери, широтою світогляду, обсягом знань учнів про людину, суспільство, професію, специфікою родинного виховання, станом фінансового становища сім'ї, економічними та соціально-політичними обставинами певного часопростору. За характером ці уявлення є: дисипативними (нечіткими, розсіяними, позбавленими конкретного змісту), конформними (здебільшого ретранслюють думки авторитетних джерел), прагматичними («професійне зростання» найчастіше асоціюється з вертикальною адміністративною, а не горизонтальною професійною кар'єрою, «професійний успіх» – із соціальним статусом і престижем, а не соціальною відповідальністю, потреба у владі – з можливістю мати більше прав і привілеїв, а не соціально важливих справ).

З'ясовано, що в учнів ПТНЗ у процесі планування кар'єри домінують потреби нижчого рівня. Середній і низький рівень розвитку когнітивної сфери визначає переважання потреби в існуванні порівняно з потребою у визнанні. Несформованість «Я-концепції» особистості, занижений рівень самооцінки багатьох учнів ПТНЗ зумовлюють відсутність достатньої віри в себе й пояснюють низький мотивуючий вплив потреби в успіху. Більшість потреб вищого рівня учні ПТНЗ не сприймають для себе як реальні (потреба в соціальному визнанні і схваленні, у владі як способі реалізації соціально важливих і корисних проектів, в успіху – як можливості досягнення високої професійної майстерності тощо), тому вони не сприймаються ними як мотиватори. Найбільш потужними факторами, що набувають демотивуючої сили, є нестабільний стан економіки держави, недосконала економічна політика, низький рівень фінансового забезпечення родини, неефективна освітня політика країни, меркантильні виховні традиції сім'ї, відсутність у ПТНЗ центрів консультування молоді з розвитку професійної кар'єри.

Сучасна Україна потребує збільшення числа людей з високим рівнем мотивації до успіху і, відповідно, формування суспільства з високим рівнем загальної мотивації до успішної професійної діяльності, що дасть змогу виховати достатню кількість фахівців з підприємницьким мисленням, високим рівнем економічної активності, соціальної відповідальності та міцною громадянською позицією. З огляду на це, доцільно вжити низку заходів, що можуть бути реалізовані на загальнодержавному рівні, рівні галузевих міністерств, інституційному рівні (школи, ПТНЗ, ВНЗ), урядових організацій та родини як першої ланки соціалізації особистості.

На загальнодержавному рівні залишаються відкритими: послідовне утвердження принципів високої ефективності професійної діяльності, визначення стандартів продуктивності праці, запровадження справедливої системи оплати праці в усіх галузях професійної діяльності, правове забезпечення гармонійного розподілу трудових ресурсів.

На рівні галузевих міністерств є потреба в чіткому законодавчому забезпеченні реалізації допрофесійної підготовки учнів загальноосвітніх шкіл, гармонізації професійної й загальноосвітньої підготовки учнів ПТНЗ, ефективної кількості соціогуманітарних дисциплін у вищих навчальних закладах, правовому регулюванні запровадження системи консультування учнів загальноосвітніх шкіл та ПТНЗ із професійної кар’єри.

На інституційному рівні доцільно: забезпечити системне консультування учнів загальноосвітніх шкіл, ПТНЗ та студентів вищих навчальних закладів із проблеми вибору, планування, реалізації та розвитку професійної кар’єри; включити основи психолого-педагогічної діагностики особистості до обов’язкової складової змісту освіти загальноосвітніх шкіл, ПТНЗ, коледжів і вищих навчальних закладів; підсилити соціогуманітарний компонент змісту освіти. Учні й студенти мають отримувати якісні знання про свою особистість, її пізнавальну, емоційно-вольову й комунікативну сфери, темперамент, характер і спрямованість, самооцінку, життєві орієнтири

й цінності, що сприятиме формуванню «Я-концепції» особистості й виступатиме потужним мотиватором молоді до розвитку професійної кар'єри. Так, мають не лише формуватися стійкі уявлення молоді про мотивацію до професійного успіху, а й виховуватися педагогічні й керівні кадри для навчально-виховних і виробничих колективів. Якість вихованої в навчальних закладах інтелігенції має потужний вплив на психоемоційну й виробничу атмосферу очолюваних нею організацій і підприємств, що може стати як потужним мотиватором, так і демотиватором розвитку професійної кар'єри особистості, забезпечуючи економічне зростання чи провокуючи економічну стагнацію країни.

На рівні неурядових організацій варто запроваджувати соціальні проекти, які допомогли б навчально-виховним інституціям реалізовувати програму якісної соціогуманітарної освіти молоді, її економічного, екологічного, національно-патріотичного розвитку. Це б значно посилило здатність українського суспільства протистояти інформаційним атакам гібридної війни, сформувати верству позитивно мислячих, ініціативних, соціально відповідальних громадян, внутрішньо вмотивованих до професійного успіху на благо своєї особистості, родини, країни.

На рівні родини гострою залишається проблема соціогуманітарної, зокрема, психолого-педагогічної освіти батьків, як найперших джерел, із яких учні отримують інформацію про професію, кар'єру, успіх. Очевидно, що якість цього рівня безпосередньо залежить від реалізації сформульованих вище завдань. У вищих навчальних закладах студенти усіх спеціальностей мають отримувати соціогуманітарні знання, необхідні для правильного виховання дітей. Школи, органи місцевої влади й неурядові організації, в контексті реалізації принципу зв'язку школи, сім'ї та громадськості, можуть створювати для батьків мережу консультаційних центрів, пунктів, курсів, які б дали їм змогу поширювати знання, необхідні для реалізації ефективного

виховання в сім'ї дитини як майбутньої гармонійної особистості, успішного професіонала й активного громадянина.

Висновки. З огляду на це, найменш витратним і найбільш ефективним на початковому етапі вирішення проблеми з підвищення кар'єрної компетентності учнів ПТНЗ є створення в системі ПТО мережі консультаційних центрів професійної кар'єри.

Використана література

1. Алєксєєва С. В. Сучасні підходи до розвитку професійної кар'єри: педагогічний аспект /С. В. Алєксєєва // Проблемы современного педагогического образования. – Ялта : РИО ГПА, 2015. – Вып. 47. – Ч 5. – С. 3–8. – (Сер.: Педагогика и психология).
2. Закатнов Д. Технології підготовки учнівської молоді до професійного самовизначення [монографія] / Д. Закатнов. – К. : Педагогічна думка, 2012. – 160 с.
3. Підготовка учнів професійно-технічних навчальних закладів до планування й реалізації професійної кар'єри : теорія і практика : монографія / [Алєксєєва С. В., Закатнов Д. О., Орлов В. Ф. та ін.]; за наук. ред. Д. О. Закатнова. – К. : ТОВ «НВП Поліграфсервіс», 2014. – 196 с. – С. 64-77.
4. Методи психодіагностики у професійному самовизначенні молоді : метродичний посібник [для педагогічних працівників] / автори: О. В. Мельник, Л. С. Злочевська, Н. С. Гончар. – К. : Педагогічна думка, 2012. – 112 с.
5. Лозовецька В. Т. Професійна кар'єра особистості в сучасних умовах : монографія / В. Т. Лозовецька. – Київ, 2015. – 279 с.
6. Орлов В. Ф. Формування уявлень учнівської молоді про життєвий і професійний успіх / В. Ф. Орлов // Модернізація професійної освіти і навчання: проблеми пошуки і перспективи. – 2014. – № 4. – С. 17-28.
7. Маслоу А. Мотивация и личность / А. Маслоу. – СПб : Питер, 2008. – 352 с.
8. Макклелланд Д. Мотивация человека / Д. Макклелланд Д. – СПб : Питер, 2007. – 672 с. – (Мастера психологии).
9. Херцберг Ф. Мотивация к работе / Ф. Херцберг, Б. Моснер, Б. Блох Снидерман. – Москва : Вершина, 2007. – 240 с.
10. Колот А.М. Мотивація персоналу / А.М. Колот. – К. : КНЕУ, 2006. – 340 с.

References

1. Alieksieieva S. V. Suchasni pidkhody do rozvytku profesiinoi kariery: pedahohichnyi aspekt /S. V. Alieksieieva // Problemы sovremennoho pedahohycheskoho obrazovanyia. – Yalta : RYO HPA, 2015. – Vyp. 47. – Ch 5. – S. 3–8. – (Ser.: Pedahohyka y psykholohyia).
2. Zakatnov D. Tekhnolohii pidhotovky uchnivskoi molodi do profesiinoho samovyznachennia [monohrafiia] / D. Zakatnov. – K. : Pedahohichna dumka, 2012. – 160 s.
3. Pidhotovka uchniv profesiino-tekhnichnykh navchalnykh zakladiv do planuvannia i realizatsii profesiinoi kar'iery : teoriia i praktyka : monohrafiia / [Alieksieieva S. V., Zakatnov D. O., Orlov V. F. ta in.]; za nauk. red. D. O. Zakatnova. – K. : TOV «NVP Polihrafservis», 2014. – 196 s. – S. 64-77.

4. Metody psykhodiahnostyky u profesiinomu samovyznachenni molodi : metrodychnyi posibnyk [dlia pedahohichnykh pratsivnykiv] / avtory: O. V. Melnyk, L. S. Zlochevska, N. S. Honchar. – K. : Pedahohichna dumka, 2012. – 112 s.
5. Lozovetska V. T. Profesiina kar'iera osobystosti v suchasnykh umovakh : monohrafiia / V. T. Lozovetska. – Kyiv, 2015. – 279 s.
6. Orlov V. F. Formuvannia uiavlen uchnivskoi molodi pro zhyttievyi i profesiinyi uspikh / V. F. Orlov // Modernizatsiia profesiinoi osvity i navchannia: problemy poshuky i perspektyvy. – 2014. – № 4. – S. 17-28.
7. Maslou A. Motyvatsyia y lychnost / A. Maslou. – SPb : Pyter, 2008. – 352 s.
8. Makklelland D. Motyvatsyia cheloveka / D. Makklelland D. – SPb : Pyter, 2007. – 672 s. – (Mastera psykholohyy).
9. Khertsberh F. Motyvatsyia k rabote / F. Khertsberh, B. Mosner, B. Blokh Snyderman. – Moskva : Vershyna, 2007. – 240 s.
10. Kolot A.M. Motyvatsiia personalu / A.M. Kolot. – K. : KNEU, 2006. – 340 s.

Ершова Людмила Михайловна,
доктор педагогических наук, доцент,
главный научный сотрудниклаборатории
профессиональной карьеры
Институтапрофессионально-технического
образования АПН Украины

ПРИМЕНЕНИЕ ТЕОРИЙ МОТИВАЦИИ В ПРОЦЕССЕ ПРОЕКТИРОВАНИЯ СИСТЕМЫ КОНСУЛЬТИРОВАНИЯ МОЛОДЕЖИ ОТНОСИТЕЛЬНО РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КАРЬЕРЫ

Проанализировано трансформацию теорий мотивации и обусловленную ими эволюцию взглядов личности на профессиональный успех. Обобщены современные мотивационные теории и обоснованы особенности их применения в процессе проектирования системы консультирования молодежи по развитию профессиональной карьеры. Проблема мотивации рассматривается как интегрированный научно-практический феномен, представленный различными векторами научного дискурса: историко-педагогическим, социально-педагогическим и психолого-педагогическим. Отмечено, что процесс мотивации деятельности является эффективным только при условии комплексного применения известных теорий мотивации. Сформулированы основные требования к организации системы психолого-педагогического консультирования молодежи по профессиональной карьере.

Ключевые слова: профессиональное образование, профессиональная карьера, теории мотивации, система консультирования молодежи по профессиональной карьере.

Yershova Lyudmila
Doctor of Education, Associated professor,
Principal researcher of Professional life laboratory,
Institut of Vocational Technical Education of the
National Academy of Pedagogical Sciences of
Ukraine

APPLYING OF MOTIVATION THEORIES IN THE PROCESS OF DESIGNING CONSULTANCY SYSTEM OF EMPLOYMENT CAREER DEVELOPMENT FOR YOUNG PEOPLE

Motivation theories transformation and caused by them personality evolution of views on professional success were analyzed.

Were generalized modern motivational theories and justified features of their application in the design process of the young people consultancy system which was made for development their employment career.

The problem of motivation is considered as an integrated scientific and practical phenomenon represented by different vectors of scientific discourse: historical and pedagogical, social and pedagogical, psychological and pedagogical.

It has been found that the process of activity motivation is effective only if the integrated application of known theories of motivation.

The main requirements for system organization of psychological and pedagogical consultancy of young people with employment career were formulated.

Key words: occupational education, employment career, motivation theory, the system of consultancy young people with employment career.

УДК 377.3-044.247(477)

Кравець Світлана Григорівна,
кандидат педагогічних наук,
науковий співробітник лабораторії дистанційного професійного навчання Інституту професійно-технічної освіти НАПН України

ІНТЕГРОВАНА ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ КВАЛІФІКОВАНИХ РОБІТНИКІВ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

У статті обґрунтовано значення інтегрованої професійної підготовки майбутніх кваліфікованих робітників; окреслено різноаспектність інтеграційних процесів; запропоновано теоретичне й практичне вирішення педагогічної проблеми інтегрованої професійної підготовки майбутніх кваліфікованих робітників у професійних навчальних закладах.

Ключові слова: інтеграція, інтегрована професійна підготовка, майбутні кваліфіковані робітники, професійні навчальні заклади.

Глобальні виклики суспільного розвитку декомпозиціонуються на національному й регіональному рівнях стратегічними перетвореннями, демонструючи інноваційний характер прогресу. Сьогодні інноваційний поступ держави визначається процесами модернізації та економічного зростання галузей виробництва, підвищенням добробуту населення за усіма соціальними векторами. Ключовою постаттю в підвищенні показників інноваційно-інтелектуального зростання держави й приведенні вітчизняної економіки до стійкої у світовому масштабі є інноваційна людина, яка є суб’єктом певної діяльності й здатна творити, перетворювати, взаємодіяти зі світом, іншими країнами, забезпечувати особисту конкурентоздатність та конкурентоспроможність вітчизняної економіки на міжнародних ринках праці.

Техніко-технологічний прогрес, науково-стратегічні прогнозування розвитку соціальних систем з урахуванням міжнародних тенденцій, відкритість світових організацій та країн європейського союзу до інтеграції й плідної співпраці зумовлюють потребу в перегляді взаємозв’язку і взаємозалежності між освітою і ринком праці, стрижневим елементом яких є система професійної освіти XXI століття, оновлена відповідно до потреб

сучасної людини в інноваційному суспільстві, спрямована на реалізацію основних цілей соціально-економічних програм, здатна забезпечити інтегровану професійну підготовки майбутніх фахівців з наступною продуктивною екстраполяцією ними нових знань, нових ідей, нових технологій у нове життя із якісно зміненою економікою і, зрештою, стабільним зростанням добробуту українських громадян.

Відкритість світової спільноти до співпраці, євроінтеграція, вступ України до світової організації торгівлі та Асоціації з Європейським Союзом окреслюють новий характер взаємодії між суб'єктами ринкових відносин, детерміновану специфікою культури країн, технологічними укладами, інноваційним поступом галузей виробництва. У такому разі посилюється значення підготовки компетентних кваліфікованих робітників, які володіють кількома кваліфікаціями в межах професії; здатні адаптуватися до прогресивних змін у галузі; володіють знаннями, необхідними для професійної самореалізації, ефективно діють у сучасних середовищах, в тому числі й в інформаційно-комунікаційному; взаємодіють зі світом, іншими країнами та є суб'єктами професійної діяльності, зберігаючи власну тотожність; постійно навчаються («lifelong learning»), визначаючи безперервний розвиток професійної компетентності істотною рисою способу життя, забезпечуючи цим особистісну конкурентоздатність, гнучкість, мобільність, адаптацію, саморозвиток професіонала.

Мета статті – обґрунтувати значення інтегрованої професійної підготовки майбутніх кваліфікованих робітників у професійних навчальних закладах.

Виклад основного матеріалу. Стратегічні завдання інтегрованої професійної підготовки компетентних фахівців у закладах професійної освіти визначені Указами президента, зокрема: у Національній стратегії розвитку освіти України на період до 2021 року (2013 р.) наголошено на необхідності розроблення та впровадження державних стандартів професійно-технічної освіти (далі – ДСПТО) з професій широких кваліфікацій; оновлення на

основі проведення моніторингу ринку праці та затвердження оптимального Державного переліку професій з підготовки кваліфікованих робітників (скорочення їх кількості на основі інтеграції); у напрямі модернізації змісту потребується розвантаження навчальних планів і програм за рахунок диференціації та інтеграції їх змісту; розширення практики підготовки педагогічних працівників за інтегрованими програмами [8]; у реалізації мети Стратегії сталого розвитку «Україна – 2020» (2015 р.) щодо впровадження в Україні європейських стандартів життя та вихід України на провідні позиції у світі освітні реформи визначають вектор відповідальності, тобто гарантують доступ громадян до високоякісної освіти [11]. У Постанові Кабінету Міністрів України «Про затвердження Національної рамки кваліфікацій» (2011 р.) акцентовано на досягненні фахівцем інтегральної компетентності через формування дескрипторів (знань, умінь, комунікації, автономності й відповідальності) [6]; у Плані заходів щодо впровадження Національної рамки кваліфікацій на 2016–2020 рр. (2016 р.) важливим для забезпечення інтегрованої професійної підготовки майбутніх фахівців є виконання завдань щодо розробки кваліфікацій різних типів відповідно до Національної рамки кваліфікацій [7].

Законом України «Про вищу освіту» (2014 р.) регламентовано реалізацію принципу міжнародної інтеграції та інтеграції системи вищої освіти України у Європейській простір вищої освіти й розвиток наукової, науково-технічної та інноваційної діяльності вищих навчальних закладів та їх інтеграції з виробництвом [5]. У Законі України «Про професійно-технічну освіту» (1998 р.) основним завданням визначено задоволення потреб економіки країни у кваліфікованих і конкурентоспроможних на ринку праці робітниках [9], однак, якісному виконанню означеного завдання має сприяти реалізація ключових положень зазначених вище Стратегій.

На заваді виконання означених дій постає анахронічний зміст окремих нормативно-правових документів, що регламентують організацію професійної підготовки, відповідно до яких освітньо-кваліфікаційна

характеристика випускника розробляється на основі кваліфікаційної характеристики професії, а деякі з них датуються кінцем 80-х рр. минулого століття.

Для часткового розв'язання проблемної ситуації на сьогодні є розроблений і прийнятий Верховною Радою України у першому читанні проект Закону України «Про професійну освіту» (2016 р.). У змісті проекту важливим завданням є реалізація державної політики у сфері професійної освіти шляхом забезпечення інтеграції системи професійної освіти з виробництвом; право особи на вибір форм і методів здобуття освіти, їх інтеграції, зміни траєкторій професійної підготовки, продовження безперервного процесу навчання для здобуття професійних кваліфікацій на більш високих рівнях Національної рамки кваліфікацій; дотримання принципу єдності й наступності професійної освіти та навчання упродовж життя, що передбачає інтеграцію програм за рівнем освіти «кваліфікований робітник» з відповідними освітніми програмами за рівнем освіти «молодший спеціаліст». Освітні програми за рівнем освіти «молодший спеціаліст» можуть інтегруватися з відповідними програмами підготовки фахівців вищої освіти. Інтегрованій професійній підготовці (відповідно до тексту проекту Закону) має сприяти можливість здійснення професійно-практичної підготовки студентів, курсантів, слухачів у поєднанні з виготовленням продукції, виконанням робіт, наданням послуг [10].

Основні положення Копенгагенської декларації (2002 р.) спрямовані на повну інтеграцію заходів щодо зміцнення співробітництва у сфері професійної освіти і навчання [1]; у Педагогічній Конституції Європи (Розділ 7 «Провідні педагогічні стратегії», ст. 7.3) серед важливих ключових стратегій успішної діяльності педагога є інтегративність [12]; основні принципи навчального процесу, визначені у Болонській декларації (1999 р.), покликані наблизити вітчизняну освіту до загальноєвропейської системи гарантії якості освіти, кредитної системи накопичення, легко доступних

кваліфікацій тощо й підвищення інтересу європейських та інших громадян до вищої освіти [3].

Високі вимоги до якості професійної освіти й підготовки майбутніх фахівців у професійних навчальних закладах, окреслені в означених документах, посилюють увагу до вирішення проблеми інтегрованої професійної підготовки й обґрунтування теоретичних і методичних основ практичної реалізації такої підготовки, яка б забезпечила якісний освітній рівень фахівців, що відповідає міжнародним стандартам компетентності, конкурентоздатності, мобільності суб'єктів, які беруть активну участь у формуванні виробничого потенціалу держави.

Упродовж останніх років предметом уваги вітчизняних й зарубіжних науковців є окремі аспекти проблеми професійної підготовки майбутніх фахівців: в обґрунтуванні проблем філософії освіти (В. Андрущенко, І. Зязюн, В. Кремень, В. Луговий та ін.); у питаннях підвищення якості професійної освіти (С. Батишев, С. Гончаренко, А. Литвин, П. Лузан, Н. Ничкало, В. Орлов, В. Радкевич, Л. Сушенцева, О. Щербак, В. Ягупов та ін.); в імплементації зарубіжного досвіду професійної підготовки фахівців до вітчизняних систем професійної освіти (Т. Десятов, А. Каплун, Н. Пазюра, Л. Пуховська та ін.); в удосконаленні механізмів управління професійними навчальними закладами (Г. Єльникова, Л. Петренко, В. Свистун та ін.); у професійній підготовці майбутніх фахівців на основі компетентнісного підходу (Н. Брюханова, С. Квятковський, І. Зимня, Е. Зеєр, Т. Новацький, О. Овчарук, Д. Равен, В. Радкевич, А. Хуторський, В. Ягупов та ін.).

Питання інтеграції в наукових розвідках учених розкривається різноаспектно, а саме: інтеграція психологічних і дидактичних принципів у навчально-виховному процесі (Г. Балл, І. Бех, Л. Виготський, В. Загв'язинський, І. Зязюн, О. Леонтьєв, С. Поляков, В. Рибалка, Е. Стоунс, Н. Тализіна, Л. Фрідман та ін.); інтеграція професій (Ю. Кравець, Г. Лук'яненко, В. Мельник та ін.); педагогічний аспект інтеграції форм, методів, змісту навчання (І. Козловська, П. Лузан, І. Яковлєв та ін.).

Інтегративний підхід в удосконаленні професійної підготовки фахівців розкрито у працях В. Безрукова, О. Вознюк, Р. Гуревича, О. Дубасенюк, Л. Корольова, І. Лапичак , Л. Сидорчук, О. Стечкевича, І. Фурси та ін.

Узагальнюючи погляди вітчизняних і зарубіжних учених, в «Енциклопедії освіти» визначено, що інтегративний підхід в освіті «…веде до інтеграції змісту освіти, тобто доцільного об'єднання його елементів у цілісність. Результатом інтегративного підходу можуть бути цілісності знань різних рівнів – цілісність знань про дійсність, про природу, з тієї чи іншої освітньої галузі, предмета, курсу, розділу, теми. Інтегративний підхід реалізується під час вивчення інтегрованих курсів чи окремих предметів з освітньої галузі, коли цілісність знань формується завдяки інтеграції їх на основі спільних для всіх предметів понять, застосуванню методів і форм навчання, контролю і корекції навчальних досягнень учнів, що спрямовують навчальний процес на об'єднання знань» [2, с. 356].

Прагнення до інтеграції на різних рівнях є загальнокультурною тенденцією, однак, в освіті інтеграція здебільшого розглядається в дидактичному аспекті: міжпредметна, міждисциплінарна, інтеграція форм, методів навчання, єдність загальних цілей навчання і виховання тощо.

Світовий досвід засвідчує переваги не тільки дидактичної інтеграції, яка передбачає уніфікацію і скорочення кількості навчально-програмної документації; розробку єдиного навчально-методичного забезпечення; використання диференційованого підходу до визначення рівнів кваліфікації, а й соціально-економічної інтеграції, що є рентабельнішою і забезпечує: зниження витрат на підготовку робітників, розширення профілю їхньої підготовки і підвищення рівня кваліфікації; зростання продуктивності праці на основі найбільш раціонального використання трудових ресурсів; підвищення змістовності праці і привабливості нових професій для студентів (учнів); простіше планування підготовки робітників; розширення можливостей для найбільш повної реалізації здібностей і творчих можливостей особи, можливість навчання упродовж усього періоду трудової

діяльності. У виробничо-технічному аспекті інтеграція передбачає: здійснення реально можливого розширення профілю підготовки робітників відповідно потреб виробництва, вдосконалення професійно-кваліфікаційного складу робітничих кадрів на підприємствах, підвищення мобільності працівників [4, с. 77].

Важливі проблеми інтегрованої професійної підготовки майбутніх кваліфікованих робітників у професійних навчальних закладах посилюються й суперечностями між:

– вимогами, що ставляться міжнародною спільнотою і державою до кваліфікаційного рівня майбутніх фахівців на сучасному етапі реалізації стратегічних соціально-економічних завдань розвитку галузей виробництва і реальним рівнем їхньої підготовленості до здійснення продуктивної інноваційної професійної діяльності;

– потребою створення системи інтегрованої професійної підготовки майбутніх фахівців, що враховує наукові новації, техніко-технологічні зміни, структурно-змістові виробничі перетворення, можливості мережного простору – і недостатньою розробленістю методик і технологій, які б сприяли функціонуванню такої системи;

– необхідністю підвищення рівня педагогічної майстерності педагогів професійного навчання до здійснення інтегрованої професійної підготовки майбутніх фахівців (готовність до впровадження інноваційних педагогічних технологій; педагогічна фасилітація; мобільність в умовах соціального партнерства) – та недосконалістю існуючих систем методичної роботи у закладах професійної освіти;

– потребою в наданні майбутнім фахівцям можливості вибору різних траєкторій професійної підготовки на основі відкритості й безперервності – і недосконалістю змісту Державних стандартів професійно-технічної освіти, які регламентують професійну підготовку.

На основі різноаспектного аналізу інтеграції, важливими для розв’язання у педагогічній площині постають завдання конкретизації таких

терміносполук, як: інтеграція професій; інтеграційні процеси змісту, форм, методів; інтегроване навчання; інтегровані технології та ін. й розроблення системи, яка би практично поєднувала усі види інтеграції в процесі здійснення інтегрованої професійної підготовки, забезпечувала інтегральний результат – «інтегральну компетентність – узагальнений опис кваліфікаційного рівня, котрий виражає основні компетентністні характеристики рівня щодо навчання та/або професійної діяльності» [6].

Висновок. Таким чином, теоретичне вирішення проблеми інтегрованої професійної підготовки майбутніх фахівців передбачає обґрунтування концепції інтегрованої професійної підготовки майбутніх фахівців, у якій терміносполука «інтегрована професійна підготовка» змістово-функціонально:

– орієнтується на міжнародні тенденції в освіті щодо опанування майбутніми фахівцями кваліфікаційними рівнями, відповідних Національній рамці кваліфікацій;

– враховує стратегічні соціально-економічні завдання розвитку конкретної галузі, кон'юнктури ринку праці;

– передбачає організацію навчально-виховного процесу в умовах соціального партнерства;

– практично впроваджує актуальні наукові новації педагогіки й психології;

– вчасно й продуктивно реагує на техніко-технологічні зміни, структурно-змістові інноваційні виробничі перетворення;

– якісно використовує ресурси світового мережного (інформаційно-комунікаційного) простору;

– забезпечує можливість вибору різних траєкторій професійної підготовки, відкритість й безперервність освіти відповідно до потреб особистості, спричинених соціально-політичними, міграційними та ін. процесами.

Для здійснення такої підготовки важливим є виокремлення психолого-педагогічних умов і створення моделі інтегрованої професійної підготовки у професійних навчальних закладах, а також удосконалення змісту методичної роботи щодо підвищення педагогічної майстерності педагогів у здійсненні інтегрованої професійної підготовки, що включає розвиток їхньої готовності до впровадження інноваційних педагогічних технологій, використання педагогічної фасилітації у процесі інтегрованої професійної підготовки; формування мобільності в умовах соціального партнерства.

Для практичної реалізації положень інтегрованої професійної підготовки майбутніх фахівців на часі є потреба у створенні методик і технологій, які би сприяли функціонуванню такої системи; розробленні навчально-методичних дистанційних курсів щодо підвищення фахової майстерності педагогів професійного навчання; розробленні професійних стандартів інтегрованих професії за кваліфікаціями, відповідно до Національної рамки кваліфікацій та на їх основі створення освітньо-професійних програм інтегрованої професійної підготовки майбутніх фахівців за професіями.

Список використаних джерел:

1. Декларация Европейской Комиссии и министров профессионального образования европейских стран по развитию сотрудничества в области профессионального образования и обучения в Европе, принятая на заседании 29 – 30 ноября 2002 года в Копенгагене (Копенгагенская декларация) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.volgmed.ru/uploads/files/2012-1/8787-kopengagenskaya_deklaraciya.doc (дата обращения: 26.12.16). – Загл. с экрана.
2. Енциклопедія освіти / АПН України ; голов. ред. В. Г. Кремень ; [заст. голов. ред. О. Я. Савченко, В. П. Андрущенко]. – Київ : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
3. Європейський Союз – Україна: співробітництво у сфері вищої освіти / Представництво Європейського Союзу в Україні. – Київ : FGL Energy, 2010. – 20 с.
4. Лузан П. Г. Формування змісту професійного навчання кваліфікованих робітників з інтегрованих професій [Електронний ресурс] : метод. посіб. / П. Г. Лузан, Ю. І. Кравець, Т. В. Пятничук ; Ін-т проф.-техн. освіти НАПН України. – Київ, 2012. – 136 с. – Режим доступу: http://lib.iitta.gov.ua/704706/1/Методпосібник інтегровані професії.pdf. (дата звернення: 26.12.16).– Назва з екрана.
5. Про вищу освіту [Електронний ресурс] : Закон України від 01 липня 2014 р. № 1556-VII // Законодавство / Верховна Рада України : офіц. веб-портал. – Режим доступу : http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1556-18/page6 (дата звернення: 26.12.16). – Назва з екрана.

6. Про затвердження Національної рамки кваліфікацій [Електронний ресурс] : Постанова Каб. Міністрів України від 23 листоп. 2011 р. № 1341 // Законодавство / Верховна Рада України : офіц. веб-портал. – Режим доступу : http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1341-2011-%D0%BF (дата звернення: 26.12.16). – Назва з екрана.

7. Про затвердження плану заходів щодо впровадження Національної рамки кваліфікацій на 2016 – 2020 рр. [Електронний ресурс] : Розпорядження Каб. Міністрів України від 14 груд. 2016 № 1077-р // Нормативно-правова база / Урядовий портал : єдиний веб-портал органів виконавчої влади України. – Режим доступу : http://www.kmu.gov.ua/control/uk/cardnpd?docid=249663048 (дата звернення: 27.12.16).– Назва з екрана.

8. Про Національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 року [Електронний ресурс] : Указ Президента України від 25 черв. 2013 р. № 344/2013 // Законодавство / Верховна Рада України : офіц. веб-портал. – Режим доступу : http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/344/2013 (дата звернення: 27.12.16). – Назва з екрана.

9. Про професійно-технічну освіту [Електронний ресурс] : Закон України від 10 лют. 1998 р. № 103/ 98-ВР // Законодавство / Верховна Рада України : офіц. веб-портал. – Режим доступу : http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/103/98-%D0%B2%D1%80 (дата звернення: 28.12.16).– Назва з екрана.

10. Про професійну освіту [Електронний ресурс] : проект Закону України // Законодавство / ВР України : офіц. веб-портал. – Режим доступу : http://w1.c1.rada.gov.ua/pls/zweb2/webproc4_1?pf3511=60247. (дата звернення: 28.12.16). – Назва з екрана.

11. Про Стратегію сталого розвитку «Україна – 2020» [Електронний ресурс] : Указ Президента України від 12 січня 2015 р. № 5/2015 // Законодавство / Верховна Рада України : офіц. веб-портал. – Режим доступу : http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/5/2015. (дата звернення: 26.12.16). – Назва з екрана.

12. Pedagogical Constitution of Europe : Педагогічна Конституція Європи : Педагогическая Конституция Европы [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://yspu.org/images/0/00/Frankfurt2013.pdf (дата звернення: 26.12.16).– Назва з екрана.

Кравец Светлана Григорьевна,
кандидат педагогических наук, научный сотрудник лаборатории дистанционного профессионального образования Института профессионально-технического образования НАПН Украины

ИНТЕГРИРОВАННАЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ КВАЛИФИЦИРОВАННЫХ РАБОЧИХ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

В статье обосновано значение интегрированной профессиональной подготовки будущих квалифицированных рабочих; обозначена многоаспектность интеграционных процессов; предложено теоретическое и практическое решение педагогической проблемы интегрированной профессиональной подготовки будущих квалифицированных рабочих в профессиональных учебных заведениях.

Ключевые слова: интеграция, интегрированная профессиональная подготовка, будущие квалифицированные рабочие, профессиональные учебные заведения.

Kravets Svitlana Hryhorivna,
Ph.D., Researcher fellow of Distant professional training Laboratory Institute of vocational education and training of NAPS of Ukraine

INTEGRATED PROFESSIONAL TRAINING OF SKILLED WORKERS AS A PEDAGOGICAL PROBLEM

The article substantiates the importance of integrated training of future skilled workers; denotes multiple aspects of integration processes; suggested a theoretical and practical solution to educational problems integrative professional training of future skilled workers in professional schools.

Keywords: integration, integrated professional training, future skilled workers, vocational schools.

УДК [001.8/.816/.817] + 001.92 + [371.315.5/.315.6/.335] +655.52

Ягупов Василь Васильович
доктор педагогічних наук, професор, провідний науковий співробітник лабораторії дистанційного професійного навчання Інституту професійно-технічної освіти НАПН України, м. Київ
Мараховський Леонід Федорович
доктор технічних наук, професор, завідувач кафедри «Автоматизація та комп'ютерно-інтегровані технології транспорту» Державного економіко-технологічного університету транспорту, м. Київ
Козубцов Ігор Миколайович
кандидат технічних наук,
старший науковий співробітник, провідний науковий співробітник науково-дослідного відділу Наукового центру зв'язку та інформатизації Військового інституту телекомунікацій та інформатизації, м. Київ

РЕЗУЛЬТАТИ ЕКСПЕРИМЕНТУ ЩОДО РОЗВИТКУ МЕТОДОЛОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ АД'ЮНКТІВ (АСПІРАНТІВ)

В статті представлено результати науково-педагогічного експерименту щодо розвитку методологічної культури ад'юнктів (аспірантів). Дослідження зумовлено реформуванням системи підготовки наукових і науково-педагогічних кадрів для потреб Збройних сил України в ад'юнктурі. Експеримент підтверджує, що науковий керівник і наукова школа являються вирішальними в становленні наукових і науково-педагогічних кадрів вищої кваліфікації з розвиненою методологічною культурою. В науково-педагогічному експерименті до контрольної та експериментальної груп включені були як ад'юнкти, так і аспіранти. Це зроблено з метою перевірки валідності результатів експериментального дослідження. Запропоноване організаційно-педагогічне забезпечення підготовки ад'юнктів має підходити і для аспірантів, окрім таємної частини, що в експерименті не братиме участь. Авторами в перше апробовано результати науково-педагогічного експерименту щодо розвитку методологічної культури у ад'юнктів та аспірантів. Теоретичне значення дослідження полягає в розвитку теорії методологічної культури ад'юнктів, а практичне – в підтвердженні достовірності запропонованих рішень у ході дисертаційного дослідженні.

Ключові слова: ад'юнкт, аспірант, науково-педагогічний експеримент, апробація, результат, методологічна культура, науковий керівник, контрольна група, експериментальна група, формувальний етап, констатувальний етап.

Постановка проблеми і зв'язок її з важливими науковими завданнями. Дійсне дослідження пов'язане з планом наукової та науково-технічної діяльності Військового інституту телекомунікацій та інформатизації в частині виконання НДР Шифр «Підготовка-В» [1].

Авторами статті сплановано та організовано науково-педагогічний експеримент щодо перевірки ефективності розвитку методологічної культури ад'юнктів згідно з традиціями наукових шкіл професорів В.В. Ягупова, Л.Ф. Мараховського та Л.С. Таршилової [2, 3, 4].

Аналіз досліджень і публікацій. Окремі теоретичні та практичні результати проблеми дослідження обговорювалися та отримали апробацію, а саме: натурний науково-педагогічний експеримент з міжнародної системи атестації науково-педагогічних кадрів вищої кваліфікації [5]; дослідження чинників впливу на реалізацію теорії розвитку методологічної компетентності ад'юнктів [6]. З аналізу науково-педагогічної літератури можна зробити висновок, що автори запропонували новий науковий напрямок дослідження, а отже і очевидною є відсутність її експериментальних результатів [7].

Формулювання мети статті. Мета статті – розкрити особливості організації науково-педагогічних експериментів та експериментальної апробації результатів розвитку методологічної культури у ад'юнктів (аспірантів).

Результат дослідження. Умови організації та проведення науково-педагогічного експерименту з перевірки результатів досліджень щодо розвитку методологічної культури ад'юнктів (аспірантів) подано в табл. 1.

Таблиця 1

Організація науково-педагогічного експерименту

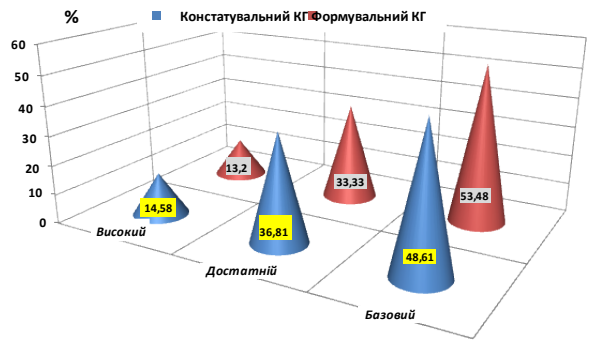
№ п/п	Категорія	Кількість		Де організовано науково-педагогічний експеримент	Науковий керівник експерименту
		КГ	ЕГ		
1	ад'юнкти	5	5	Військовий інститут телекомунікацій та інформатизації	д.т.н., професор А.Б. Крижний
2	ад'юнкти	5	5	Інститут спеціального зв'язку та захисту інформації НТУУ	д.т.н., професор В.Ф. Єрохін

				«Київський політехнічний інститут ім. Ігоря Сікорського»	
3	ад'юнкти	3	3	Національний університет оборони України	д.п.н., професор В.В. Ягупов
4	аспіранти	5	5	Державний економіко-технологічний університет транспорту	д.т.н., професор Л.Ф. Мараховський
5	аспіранти	5	5	Інститут професійно-технічної освіти НАПН України	д.п.н., професор В.В. Ягупов
6	докторанти	6	6	РГКП «Західно-казахстанський аграрно-технічний університет ім. Жангир хана (Республіка Казахстан)	к.е.н. професор Л.С. Таршилова
7	здобувачі	5	5	Науковий центр зв'язку та інформатизації Військового інституту телекомунікацій і інформатизації	І.М. Козубцов

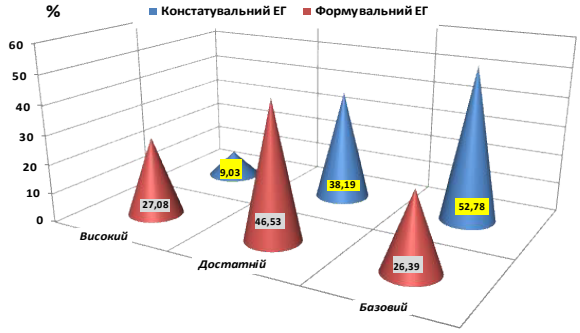
Кількість учасників науково-педагогічного експерименту щодо розвитку методологічної культури ад'юнктів (аспірантів) випливає з рекомендацій [8]. Як видно з табл. 1, в науково-педагогічному експерименті до контрольної (КГ) та експериментальної (ЕГ) груп включені як ад'юнкти, так і аспіранти. Це зроблено з метою перевірки валідності результатів експериментального дослідження. Оскільки запропоноване організаційно-педагогічне забезпечення для підготовки ад'юнктів має підходити і для аспірантів, окрім таємної частини, що в експерименті не братиме участь. Авторами встановлено, що ключовим заходом, який має бути реалізований науковим керівником на початку педагогічного експерименту є мотивування ад'юнктів (аспірантів). У зв'язку з цим перед початком експерименту нами пропонувалося ЕГ ознайомитися з методичними рекомендаціями [9, 10], в яких наведено

мотиваційні елементи.

Розвиток ціннісно-мотиваційної складової КГ та ЕГ груп подано на рис. 1.



а) КГ



б) ЕГ

Рис. 1. Розвиток ціннісно-мотиваційної складової аспірантів та ад'юнктів

Діаграми, що ілюструють динаміку розвиненості когнітивної складової методологічної культури, в КГ подано на рис. 2, а ЕГ – на рис. 3.

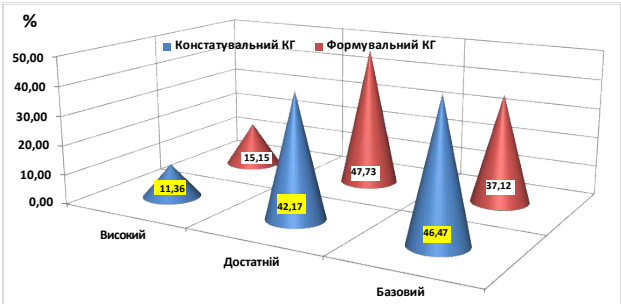


Рис. 2. Динаміка зростання когнітивної складової в КГ

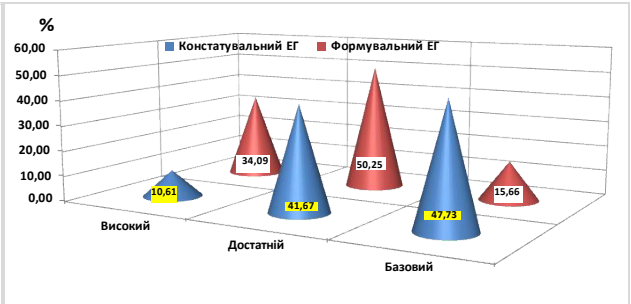


Рис. 3. Динаміка зростання когнітивної складової в ЕГ

Діаграми показують, що приріст показників у бік високого та достатнього рівнів та відповідно зменшення показника базового рівня більш виражений в ЕГ. Частка ад'юнктів за когнітивною складовою методологічної культури на етапі формувального експерименту з високим рівнем в ЕГ на 23,48% більша ніж КГ, з достатнім – на 8,58%, а з базовим – на 32,07% менша. Таким чином, можна зробити висновок, що в результаті формувального експерименту за етапами запропонованої методики розвитку методологічної

культури [9] відбулося значне зростання її когнітивної складової. Цьому сприяли також запропоновані автором педагогічні технології. Ці діаграми також показують, що приріст показників у бік високого та достатнього рівнів і відповідно зменшення показника базового рівня більш виражений в ЕГ. У результаті формувального експерименту за етапами запропонованої методики розвитку методологічної культури відбулося значне зростання методологічних знань ад'юнктів за рахунок чіткого розуміння респондентами методології наукового дослідження. Цьому сприяло опрацювання тематичного змісту та наповнення навчальної дисципліни «Філософія», а також впровадження тем з вивчення філософії науки, історії розвитку науки та техніки [12].

Результати розвитку методологічних знань у складі когнітивної складової методологічної культури ад'юнктів (аспірантів), отримані в процесі констатувального та формувального етапів експерименту, подано відповідно на рис. 4 і 5.

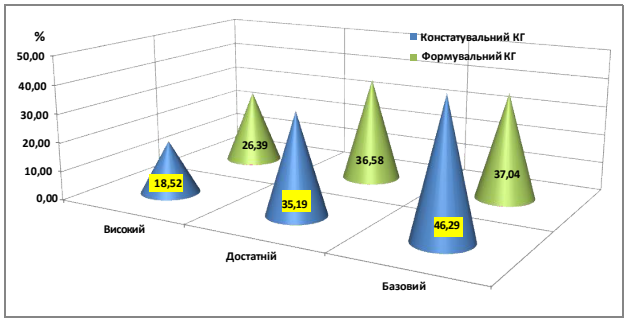


Рис. 4. Динаміка зростання методологічних знань у КГ

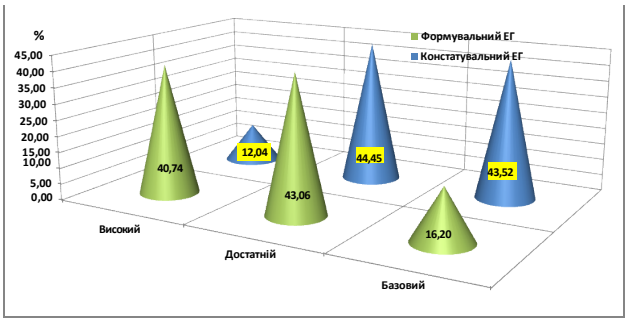


Рис. 5. Динаміка зростання методологічних знань в ЕГ

Результати аналізу рівнів розвиненості умінь, як складової операційно-діяльнісної складової методологічної культури ад'юнктів після формувального етапу, свідчать про кращу розвиненість умінь в ЕГ: високий рівень мають 41,02%, що на 22,43% більше, ніж в КГ; достатній – 47,22%, без тенденції на зміну, а ад'юнктів з базовим рівнем розвиненості умінь в ЕГ менше на 19,02% ніж у КГ (рис. 6 і 7). Результати розвитку методологічних умінь у складі операційно-діяльнісної складової методологічної культури ад'юнктів, отримані в процесі констатувального та формувального етапів, подано на рис.

8 і 9, відповідно.

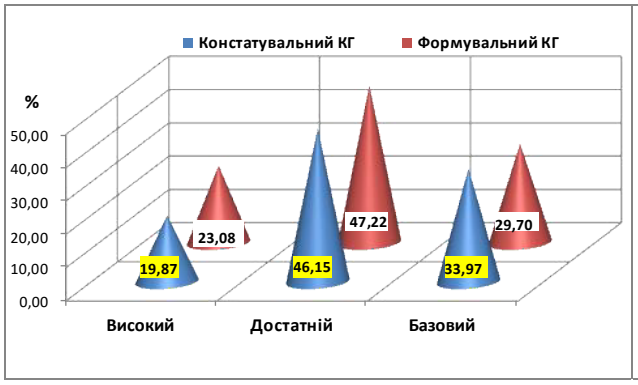


Рис. 6. Динаміка зростання операційно-діяльнісної складової у КГ

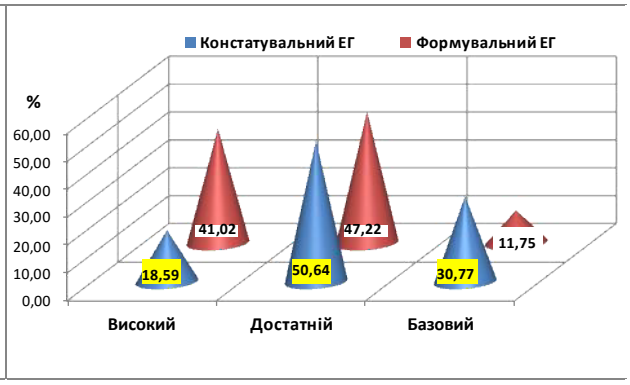


Рис. 7. Динаміка зростання операційно-діяльнісної складової в ЕГ

Аналіз отриманих даних показав, що в ЕГ після формувального етапу експерименту частка ад'юнктів з високим рівнем операційно-діяльнісної складової зросла на 25%, у порівнянні з КГ, з достатнім рівнем – на 1,85%; а частка респондентів з базовим рівнем зменшилася на 26,85%.

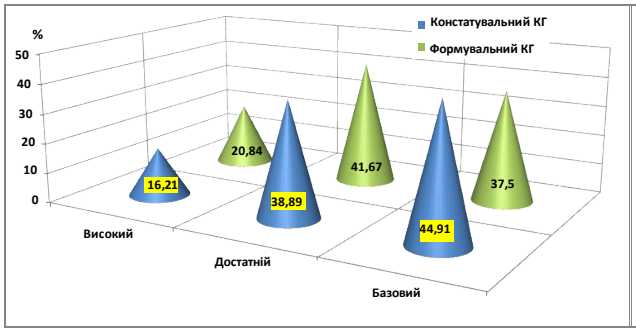


Рис. 8. Динаміка зростання методологічних умінь операційно-діяльнісної складової в КГ

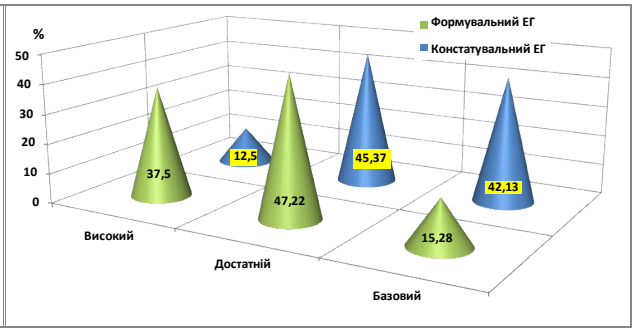


Рис. 9. Динаміка зростання методологічних умінь операційно-діяльнісної складової в ЕГ

Результати розвитку рефлексивних знань ад'юнктів, отримані в процесі констатувального та формувального етапів, подано на рис. 10 і 11, відповідно. Частка респондентів з високим рівнем рефлексивних знань зросла в ЕГ на 17,59%; з достатнім – на 5,56%, а з базовим – на 23,14% менша за рахунок позитивної тенденції в їх розвитку у порівнянні з КЕ. Цього досягнуто було за рахунок усвідомлення ад'юнктами та аспірантами методології, її сутності, ролі

та необхідності у майбутній професійній діяльності а також ролі традицій [13].

Діаграми показують, що приріст показників у бік високого та достатнього рівнів і відповідно зменшення показника базового рівня більш виражений в ЕГ. Таким чином, можна підсумувати, що в результаті формувального етапу відбулося значне зростання рефлексивних знань ад'юнктів.

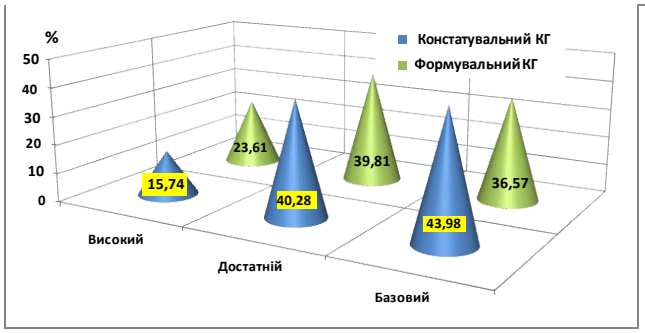


Рис. 10. Динаміка зростання рефлексивних знань у складі когнітивної складової в КГ

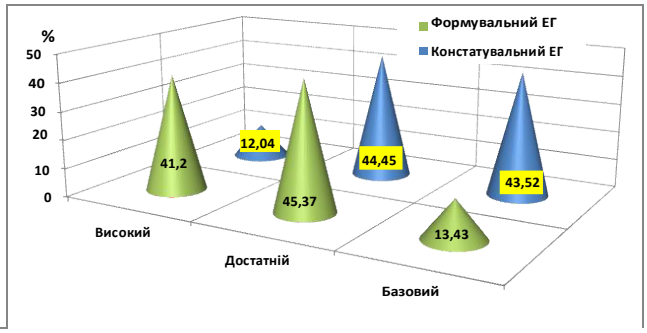


Рис. 11. Динаміка зростання рефлексивних знань у складі когнітивної складової в ЕГ

Результати розвитку рефлексивних умінь у складі операційно-діяльнісної складової методологічної культури ад'юнктів, отримані в процесі констатувального та формувального етапів, подано на рис. 12 і 13, відповідно. Частка респондентів з високим рівнем рефлексивних умінь зросла у ЕГ на 18,98%; з достатнім – на 4,17%, а з базовим – на 23,15% менша за рахунок позитивної тенденції в розвитку.

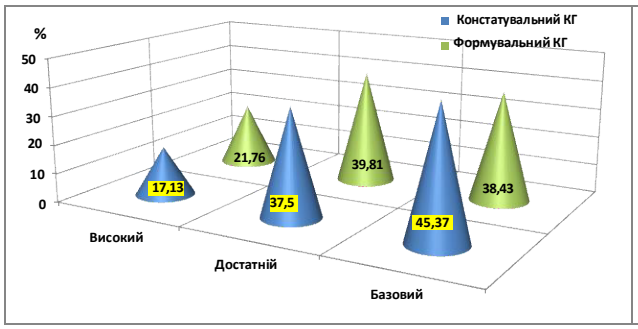


Рис. 12. Динаміка зростання рефлексивних умінь у складі операційно-діяльнісної складової у КГ

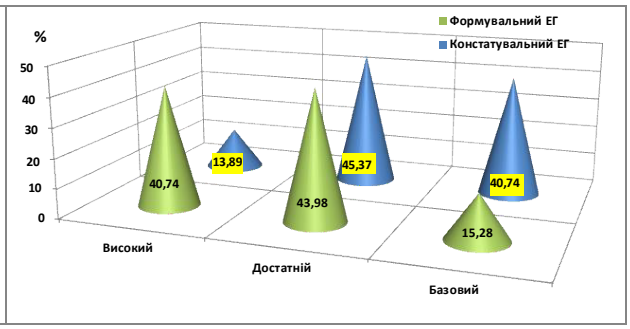


Рис. 13. Динаміка зростання рефлексивних умінь у складі операційно-діяльнісної складової в ЕГ

Аналіз діаграм показує, що приріст показників у бік високого та достатнього рівнів і відповідно зменшення показника базового рівня більш виражений в ЕГ. Таким чином, можна підсумувати, що в результаті формувального етапу відбулося значне зростання рефлексивних умінь у ад'юнктів.

Порівняльні результати діагностування рівнів розвиненості СРС в процесі констатувального та формувального етапів подано на рис. 14 і 15, відповідно. Частка респондентів з високим рівнем рефлексивних умінь зросла у ЕГ на 18,52%; з достатнім – на 0%, а з базовим – на 18,52% менша за рахунок позитивної тенденції в розвитку.

Аналіз діаграм показує, що приріст показників у бік високого та достатнього рівнів і відповідно зменшення показника базового рівня більш виражений в ЕГ. Таким чином, можна підсумувати, що в результаті формувального етапу за етапами запропонованої методики розвитку методологічної культури відбулося значне зростання суб'єктно-діяльнісної складової методологічної культури ад'юнктів.

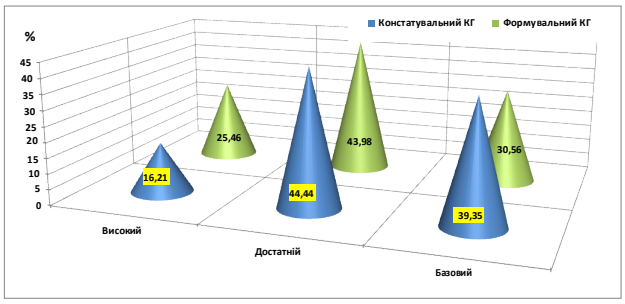


Рис. 14. Динаміка зростання суб'єктно-діяльнісної складової в КГ

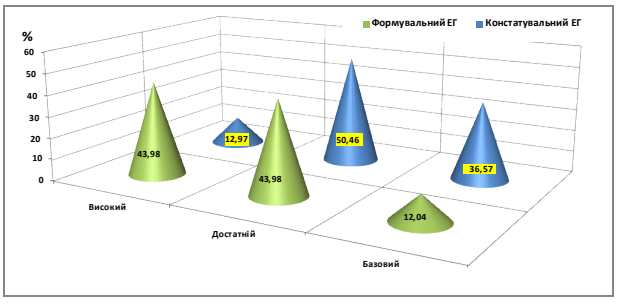


Рис. 15. Динаміка зростання суб'єктно-діяльнісної складової в ЕГ

Результати розвитку професійно важливих якостей ад'юнктів, отримані в процесі констатувального та формувального етапів експериментів, подано на рис. 16 і 17, відповідно.

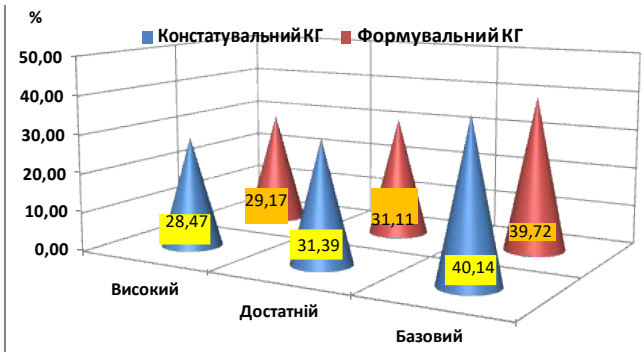


Рис. 16. Динаміка зростання професійно важливих якостей ад'юнктів у КГ

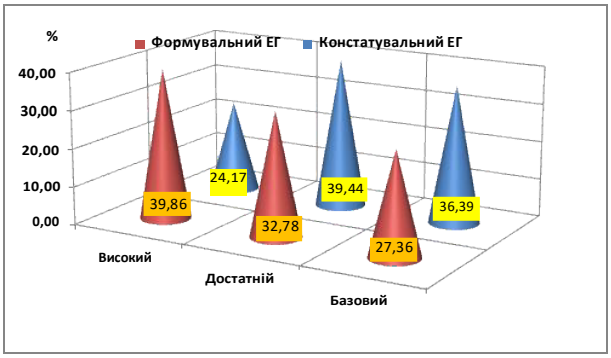


Рис. 17. Динаміка зростання професійно важливих якостей ад'юнктів в ЕГ

Аналіз одержаних даних щодо розвитку професійно важливих якостей ад'юнктів на констатувальному та формувальному етапах частка респондентів ЕГз високим рівнем більша на 10,69%, ніж в КГ, з достатнім рівнем – більша на 1,67%, а з базовим – менша на 12,36%.

Висновки та перспективи подальших досліджень: результати формувального експерименту показують, що приріст показників у бік високого та достатнього рівнів і відповідно зменшення показника базового рівня більш виражений в ЕГ ніж у КГ; результати експерименту підтверджують, що науковий керівник і його наукова школа виступають методологічним фундаментом у становленні наукових і науково-педагогічних кадрів вищої кваліфікації з високим рівнем розвиненості методологічної культури.

Елементи наукової новизни. Вперше експериментально доведено, що суттєво можна розвинути методологічну культуру у ад'юнктів (аспірантів). Ці результати можна вдосконалити шляхом його організаційно-педагогічного забезпечення, наявності факультативної програми розвитку методологічної культури.

Теоретичне значення дослідження полягає в розвитку теорії методологічної культури ад'юнктів, **практичне** – в підтвердженні достовірності запропонованих рішень в ході дисертаційного дослідженні.

Перспективою подальшого дослідження полягає в практичному

впровадженні результатів дисертаційного дослідження.

Література

1. Особливості підготовки та підвищення кваліфікації наукових і науково-педагогічних працівників поза магістратурами й ад'юнктурами (аспірантурами). Обґрунтування перспективної системи підготовки та підвищення кваліфікації наукових і науково-педагогічних працівників для Збройних Сил України: звіт про НДР Шифр «ПІДГОТОВКА-В» (Заключний). – К.: ВІТІ, 2016. – 84 с.
2. Козубцов І.М. Реалізація теорії розвитку методологічної компетентності аспірантів на основі моделі діяльності / І.М. Козубцов // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. – 2014. – №1 (35). – С. 184-194.
3. Козубцов І.М. Обґрунтування достовірності теорії розвитку методологічної компетентності у аспірантів на основі проблемно-діяльнісного підходу / І.М. Козубцов // Військова освіта: зб. наук. пр. Національного університету оборони України. – 2014. – №2 (30). – С.159-168.
4. Ягупов В.В. Научная школа «Развитие методологической культуры молодого ученого» / В.В. Ягупов, И.Н. Козубцов // Научная библиотека [Электронный ресурс]. – Режим доступа URL: http://r-lib.ru/2016/11/2136.
5. Козубцов І.М. Натурний науково-педагогічний експеримент з міжнародної системи атестації науково-педагогічних кадрів вищої кваліфікації / І.М. Козубцов // Військова освіта: зб. наук. пр. Національного університету оборони України. – 2013. – № 2(28). – С. 110-119.
6. Козубцов І.М. Дослідження факторів впливу на шлях реалізації теорії розвитку методологічної компетентності ад'юнктів / І.М. Козубцов // Військова освіта: зб. наук. пр. Національного університету оборони України. – 2015. – №2(32). – С. 113-123.
7. Козубцов И.Н. Основные тенденции развития дефиниции понятия «методологическая культура»: обзор научных публикаций / И.Н. Козубцов // «Наукові записки» Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя. – 2016. – №1. – С.32 – 38.
8. Руденко В.М. Математичні методи в психології : підручник / В.М. Руденко, Н.Н. Руденко. – К.: Академвид, 2009. – 384 с.
9. Козубцов І.М. Підготовка аспірантів: методичні рекомендації щодо самостійної підготовки аспірантів за спеціальністю 05.13.05 – „Комп'ютерні системи та компоненти" / І.М. Козубцов, Л.Ф. Мараховський. – К.: ДЕТУТ, 2014. – 165 с.
10. Козубцов И.Н. Организация научной работы молодого ученого: учебно-методическое пособие / И.Н. Козубцов, Л.С. Таршилова. – Уральск: РГКП «ЗКАТУ»им. Жангир хана, 2014. – 103 с.
11. Козубцов І.М. Синтез структурно-цілісної методики та технології професійного розвитку аспірантів / І.М. Козубцов // «Наукові записки» Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя. – 2015. – №4. – С.64-72.
12. Козубцов И.Н. О необходимости изучение аспирантами истории развития науки и техники в контексте учебной дисциплины философии / И.Н. Козубцов // «Наукові записки» Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя. – 2015. – №1. – С.38-40.
13. Козубцов І.М. Роль традицій у становленні, вихованні та розвитку методологічної культури ад'юнктів та аспірантів [Електронний ресурс] / І.М. Козубцов // Междисциплинарные исследования в науке и образовании. – 2016. – № 5Kg. – Режим доступу URL: http://mino.esrae.ru/186-1538.

Ягупов Василь Васильевич
доктор педагогических наук, профессор, ведущий научный сотрудник лаборатории дистанционной профессиональной учебы Института профессионально-технического образования НАПН Украины, г. Киев
Мараховский Леонид Федорович
доктор технических наук, профессор, заведующий кафедры «Автоматизация и компьютерно-интегрированные технологии транспорта» Государственного экономико-технологического университета транспорта, г. Киев
Козубцов Игорь Николаевич
кандидат технических наук, старший научный сотрудник, ведущий научный сотрудник научно-исследовательского отдела Научного центра связи и информатизации Военного института телекоммуникаций и информатизации, г. Киев

РЕЗУЛЬТАТЫ ЭКСПЕРИМЕНТА РАЗВИТИЯ МЕТОДОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ АДЪЮНКТОВ (АСПИРАНТОВ)

В статье представлено результаты научно-педагогического эксперимента относительно развития методологической культуры адъюнктов (аспирантов). Исследование обусловлено реформированием системы подготовки научных и научно-педагогических кадров для потребностей Вооруженных сил Украины в адъюнктуре. Эксперимент подтверждает, что научный руководитель и научная школа являються решающими в становлении научных и научно-педагогических кадров высшей квалификации с развитою методологическою культурою. В научно-педагогическом эксперименте в контрольные и экспериментальны группы были включены как адъюнкты, так и аспиранты. Это сделано с целью проверки результатов экспериментального исследования. Предложенное организационно-педагогическое обеспечение подготовки адъюнктов должно подходить и для аспирантов, кроме секретной части, что в эксперименте не будет участвовать. Авторами впервые апробированы результаты научно-педагогического эксперимента по развитию методологической культуры у адъюнктов и аспирантов. Теоретическое значение исследования заключается в развитии теории методологической культуры адъюнктов, а практическое – в подтверждении достоверности предложенных решений в ходе диссертационного исследовании.

Ключевые слова: адъюнкт, аспирант, научно-педагогический эксперимент, апробация, результат, методологическая культура, научный руководитель, контрольная группа, экспериментальная группа, формирующий этап, констатирующий этап.

Yahupov Vasyl V.
Doctor of pedagogical sciences, professor
doctor of pedagogical sciences, professor, leading research worker of laboratory of the controlled from distance professional studies of Institute of vocational education NAPS of Ukraine, t. Kyiv
Marakhovskyi Leonid F.
doctor of technical sciences, professor, manager of department, is "Automation and computer-

integrated technologies of transport" State economic and technological university of transport, t. Kyiv
Kozubtsov Igor M.
candidate of technical sciences, senior staff scientist, leading research worker of research department of the Scientific center of connection and informatization of the Military institute of telecommunications and informatization, t. Kyiv

RESULTS OF EXPERIMENT OF DEVELOPMENT OF METHODOLOGICAL CULTURE OF ADJUNCTS (GRADUATE STUDENTS)

Summary. In the article the results of scientifically-pedagogical experiment are approved from development of methodological culture of adjuncts (graduate students). Research is conditioned by reformation of the system of training of scientific and scientifically-pedagogical personnel's for the necessities of the Armed Forces of Ukraine through a graduate. An experiment confirms, that a scientific leader and scientific school come forward as a key role in becoming of scientific and scientifically-pedagogical shots of higher qualification with the high level of development of methodological culture. In a scientifically-pedagogical experiment to the control and experimental groups included there were both adjunct and graduate students. It is done with the aim of verification of results of dissertation research. The offered organizationally-pedagogical providing of preparation of adjuncts must befit and for graduate students, except secret part, that will not participate in an experiment. Authors in the first are approve the results of scientifically-pedagogical experiment from development of methodological culture for adjuncts and graduate students. The theoretical value of research consists in development of theory of methodological culture of adjuncts. The practical value of research consists in validifying of the offered solutions during dissertation research.

Keywords: adjunct, graduate student, scientifically-pedagogical experiment, approbation, result, methodological culture, scientific leader, control group, experimental group, forming stage, stage of establishment.

УДК

Ірина Васильченко,
викладач кафедри музикознавства та
інструментальної підготовки Вінницького
державного педагогічного університету
ім. Михайла Коцюбинського

СТРУКТУРА ФАХОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

Стаття присвячена розкриттю педагогічної проблеми визначення компонентної структури фахової компетентності майбутніх вчителів музичного мистецтва. Ґрунтуючись на актуальних наукових підходах, автор пропонує систему, що складається з чотирьох взаємопов'язаних та взаємозумовлених компонентів: когнітивного, ціннісно-мотиваційного, суб'єктного та практично-творчого. А також розкриває суть і зміст кожного з них.

Ключові слова: компетентність, фахова компетентність, майбутні вчителі музичного мистецтва, професійна підготовка, компонентна структура.

Вступ. Глобалізаційні та євроінтеграційні процеси, які останнім часом значно прискорилися в Україні, стали каталізаторами значних змін в усіх сферах суспільного життя. Це твердження повною мірою стосується освітньої галузі, зокрема й мистецької. Одним зі значних проявів і водночас результатом означених змін став перехід до компетентнісної освітньої парадигми. Це зумовило потребу сучасного суспільства у цілісних, творчих особистостях, які вільно володіють новітніми методиками і технологіями різних видів діяльності та спроможних до постійного вдосконалення фахової компетентності, творчої самоактуалізації та самореалізації. Окрім цього, досі не розв'язано суперечності між об'єктивною потребою суспільства в активній, творчій особистості та якісним рівнем навчально-виховної практики, що здебільшого забезпечує у сфері професійної освіти підготовку майбутніх вчителів музичного мистецтва, невиправдано ігноруючи прояв творчої активності та творчого потенціалу кожного індивідууму в різних царинах професійної діяльності. Зазначена суперечність спричинена, передусім, неадекватністю сучасних вимог змісту професійної освіти та фактичного змісту, форм і методів фахової підготовки, а також недостатнім теоретико-методологічним обґрунтуванням та організаційно-методичним забезпеченням процесу творчого розвитку майбутніх учителів,

насамперед, у галузі мистецтва.

Останні дослідження та публікації. Вивчення педагогічної та психологічної літератури свідчить, що розвитку особистості майбутнього вчителя, його підготовці, оволодінню основними компетенціями завжди приділялася належна увага. За останні роки термін «компетентність» став часто вживатися в освітянській літературі при висвітленні суті різних видів компетентностей. Так, вчені розрізняють професійну компетентність (Д. Алферова, І. Зязюн, Н. Тарасевич, А. Маркова, М. Єрмоленко та інші); розкриттю фахової компетентності у контексті професійної підготовки майбутніх вчителів мистецьких дисциплін присвячені роботи С. Коновець, Н. Миропольської, О. Отич, С. Соломахи тощо. Різні аспекти підготовки майбутніх вчителів музики висвітлювалися О. Апраксіною, А. Козир, Л. Масол, С. Мельничуком, О. Олексюк, В. Орловим, Г. Падалкою, О. Ростовським, В. Шульгіною, О. Щолоковою.

Мета статті: наукове обґрунтування компонентної структури фахової компетентності майбутніх вчителів музичного мистецтва.

Виклад основного матеріалу. Для нашого дослідження важливе значення має системна залежність між компетентностями і кваліфікаціями. Сучасне розуміння кваліфікації як «втілення певної якості» (лат.) виходить за межі придатності для професійної діяльності та не обмежується її професійними ознаками. Рамки кваліфікацій (як певне шкалювання) передбачають принципову їх вимірюваність (визначеність) і градацію. Для забезпечення цього кваліфікації описуються в термінах результатів навчання, останні, у свою чергу, формулюються в термінах компетентностей (реалізаційні здатності особи) [5, с. 26].

Для опису циклів вищої освіти в Рамці кваліфікацій Європейського простору вищої освіти використовуються так звані дублінські дескриптори (Dublin descriptors), які сформульовані у термінах п’яти видів компетентностей:

– знання і розуміння;

– застосування знань і розуміння;

– формування суджень;

– комунікація;

– здатність до подальшого навчання, розвитку.

У Національному освітньому глосарії з вищої освіти компетентнісний підхід (competence-based approach) визначається як «підхід до визначення результатів навчання, що базується на їх описі в термінах компетентностей. Компетентнісний підхід є ключовим методологічним інструментом реалізації цілей Болонського процесу та за своєю сутністю є студентоцентрованим».

На думку О. Овчарук, компетентність – це підготовленість (теоретична та практична), здатність (інтелектуальна, діяльнісна та суб'єкта) і готовність (професійна, особистісна, психологічна тощо) особи, як суб'єкта діяльності, до певного виду діяльності. Провідними характеристиками компетентності дослідниця вважає: багатогранність; багатокомпонентність; надпредметність і міждисциплінарність; різнофункціональність; багатовимірність; суб'єктність. [6, с. 37–38].

Компетентність, або компетентності, (competence, competency / competences, competencies) визначається як динамічна комбінація знань, вмінь і практичних навичок, способів мислення, професійних, світоглядних і громадянських якостей, морально-етичних цінностей, яка визначає здатність особи успішно здійснювати професійну та подальшу навчальну діяльність і є результатом навчання на певному рівні вищої освіти. Компетентності лежать в основі кваліфікації випускника. Компетентність (компетентості) як набуті реалізаційні здатності особи до ефективної діяльності не слід плутати з компетенцією (компетенціями) як наданими особі повноваженнями.

У дослідженні М. Михаськової, структура компетентності вчителя включає: психологічну компетентність, під якою розуміється одна з характеристик особистості; педагогічну компетентність, що складається із знань навчально-виховного процесу, сучасних проблем педагогіки психології та предмета викладання; професійну компетентність, що визначається знаннями, вміннями, нормативами, психологічними якостями, необхідними для виконання

професійних функцій; професійно-педагогічну компетентність, що є сукупністю вмінь педагога як суб'єкта педагогічного впливу, який особливим чином структурує наукове й практичне знання з метою вирішення педагогічних завдань.

Дослідниця підкреслює, що «в сталому стані компетентність не існує, вона виступає як обізнаність людини в тому чи іншому питанні, тому розглядається в дії та залежить від соціального фактору. Вона є результатом складної структурної єдності всіх складових діяльності вчителя й формується в процесі навчальної діяльності» [3, с. 8].

Таким чином, можна зробити попередній висновок про те, що дефініцій поняття «компетентність» існує досить багато, а важливою її ознакою є можливість її вимірювання. Сама ж компетентність характеризує особистість із позицій її фахової підготовки і в проекції на педагогічну сферу передбачає єдність теоретичної та практичної готовності майбутнього вчителя музики до здійснення професійної діяльності. Тому цілком зрозуміло, що у наукових дослідженнях найчастіше вживається поняття «фахова», або «професійна компетентність» [9, с. 66].

Поняття фахової компетентності вчителя І. Зязюн розглядає у структурі педагогічної майстерності та визначає такі її складові: професійні знання; педагогічна спрямованість особистості вчителя на систему цінностей, набутих у процесі життєдіяльності людини; здібності до педагогічної діяльності (комунікативні, перцептивні, динамічні, емоційні, креативні, оптимістичне прогнозування); педагогічна техніка, необхідна для виконання професійних функцій, а саме: уміння володіти собою, керувати своїм емоційним станом, уміння співпрацювати, володіння технікою мовлення тощо [1].

Ефективність процесу формування професійно-особистісного досвіду майбутнього вчителя музики має забезпечувати підготовку компетентних фахівців з урахуванням можливостей сучасних інформаційно-комунікаційних технологій навчання та орієнтацією на формування освіченої, гармонійно розвиненої особистості, здатної до постійного оновлення наукових знань, професійної мобільності та швидкої адаптації до змін у соціально-культурній

сфері, системі управління та організації праці за ринкової економіки.

Фахові (предметно-специфічні) компетентності (subject specific competences): компетентності, які безпосередньо визначають специфіку (галузі знань / предметної області / спеціальності) освітньої програми та кваліфікацію випускника, забезпечують індивідуальність кожній освітній програмі [5, с. 66].

До провідних характеристик фахової компетентності В. Ягупов відносить наступні:

– проявляється в процесі професійної діяльності фахівця, тобто має суб'єктний і діяльнісний характер прояву;

– характеризує міру включення фахівця як суб'єкта професійного буття в професійну та фахову діяльність;

– діяльнісна характеристика фахівця зі конкретної спеціалізації, що демонструє його здатність і готовність працювати на певному рівні;

– здатність фахівця кваліфіковано здійснювати свою фахову діяльність згідно з посадовими компетенціями;

– здатність до здійснення практичної діяльності в типових фахових ситуаціях, а також певний фаховий потенціал, який може бути перенесений на інші професійні сфери;

– має динамічний і постійний характер, тобто має часовий вимір прояву;

– активна суб'єктна позиція, при якій фахівець знає та усвідомлює свої посадові компетенції і здатний усвідомлено їх реалізовувати;

– певна замкнута система, оскільки належить до певного змістовного фахового простору, який торкається конкретного фаху;

– інтегральна якість фахівця, яка проявляється в загальній його здатності здійснювати фахову діяльність і демонструє готовність до них [10, с. 5–6].

Фахова компетентність майбутнього вчителя музики має свою специфіку й визначається метою і змістом музично-освітньої діяльності в школі. Це специфічна інтегральна здатність, яка включає в себе музичні та педагогічні компоненти, що забезпечують успіх музично-освітньої діяльності [9, с. 66].

Зміст і процес фахової підготовки студентів музично-педагогічної

спеціальності у вищому закладі освіти орієнтовані на результат – формування фахової компетентності майбутнього вчителя музики. Результат фахової підготовки студентів прогнозується відповідно до освітньо-кваліфікаційної характеристики вчителя музики, в якій у загальних рисах визначені типові завдання діяльності та виробничі функції цього фахівця.

Фахова компетентність майбутнього вчителя музики, на думку М. Михаськової, – це здатність до музично-освітньої діяльності на основі музично-педагогічних знань і вмінь, досвіду емоційно-ціннісного ставлення до явищ музичного мистецтва, у відповідності з суспільними вимогами та цінностями. Такий підхід дає змогу виявити взаємозв'язок та взаємозалежність структурних компонентів фахової компетентності майбутнього вчителя музики (когнітивного, практично-творчого, ціннісно-орієнтаційного) і є важливою методологічною позицією для аналізу цього феномену і керування процесом його формування.

Когнітивний компонент фахової компетентність майбутнього вчителя музики характеризується необхідністю накопичення системних фахових знань (музично-теоретичних, технологічних, методичних), які є теоретичною й методичною основою ефективної діяльності вчителя музики.

Практично-творчий компонент включає сукупність музично-естетичного досвіду, музично-виконавських умінь, творчої самостійності. Цей компонент зумовлює необхідність практичної реалізації набутого технологічного арсеналу в процесі навчальної діяльності.

Ціннісно-орієнтаційний компонент зумовлює необхідне формування рефлексивних нормативно-регулятивних механізмів (ціннісних орієнтацій, смаків, ідеалів, мотивів) оцінної діяльності, яка ґрунтується на прийнятій в суспільстві системі нормативів та цінностей [4].

Вважаємо, що даний перелік структурних компонентів фахової компетентності майбутнього вчителя музики потребує доповнення і уточнення. Так, когнітивний компонент сприяє розширенню мистецької ерудиції та дає змогу набути фахові знання, уміння й навички. Цей компонент має бути

представлено: а) широкою ерудицією в галузі мистецтвознавства, художньої культури, педагогіки, психології, естетики; б) володінням практичними уміннями й навичками (педагогічними, хормейстерськими, інструментально-виконавськими), уміннями словесної інтерпретації музичних образів тощо; в) сформованістю особистісних якостей та здібностей, необхідних для успішного здійснення функцій учителя музики; г) наявністю потенціалу особистості, здатної до здійснення складних культурологічних видів діяльності.

Ціннісно-орієнтаційний компонент потребує посилення мотиваційної складової, оскільки вона спрямовує на зацікавленість музично-педагогічною діяльністю, допомагає зрозуміти та усвідомити важливість досягнення кінцевого результату, завдяки чому посилюється інтерес до професії вчителя музики; позитивне ставлення до практичної діяльності з творчими дитячими колективами; бажання поглиблювати свої знання щодо фахової підготовки; вдосконалення набутих вмінь та навичок; схильність до опанування інноваційними технологіями фахової майстерності [2, с. 77–78]. Таким чином, пропонуємо уточнити його формулювання як ціннісно-мотиваційний.

Відповідно до сучасних запитів і потреб загальноосвітньої школи, особлива увага приділяється формуванню фахової компетентності майбутнього вчителя музичного мистецтва як основи його майстерності. В зв'язку з методологічною переорієнтацією змісту шкільної освіти, якісно новими пріоритетами освітніх галузей «Мистецтво» та «Естетична культура» постає необхідність підвищення якості формування компетентності майбутнього вчителя музики, розвитку його особистості на засадах гуманізму, створення умов для саморозвитку й самонавчання, свідомого визначення своїх можливостей.

Таким чином, у фаховій підготовці майбутнього вчителя музики необхідно приділити увагу стилю роботи як усталеній системі способів і прийомів педагогічної та художньо-творчої взаємодії. Ієрархію стилів роботи вчителя музики ми вибудували таким чином: 1) мажорно-оптимістичний (у створенні в учнівському колективі обстановки творчого піднесення і сприятливого

психологічного клімату); 2) демократичний (у спілкуванні з колегами й учнями, в організації роботи учнівських музично-творчих колективів на засадах взаємоповаги і творчої співпраці, колегіальності, партнерської взаємодії); 3) опікунський (в опануванні учнями навичок музичного виконавства – вокального, інструментального); 4) управлінський (у керуванні музичним колективом, диригуванні музичним твором і дотриманні творчого задуму композитора) [8].

Успішність організації музично-творчої діяльності учнів значною мірою залежить від творчого іміджу вчителя музики. Т. Пляченко пропонує таку його структуру: 1) зовнішній вигляд (артистична постава, хода, міміка, жести; виразний погляд, поставлений голос, підібрані зі смаком одяг, аксесуари, зачіска); 2) сценічний образ (ефектні жести, манера рухатися по сцені, виразна міміка, відповідність сценічного костюму й зачіски змістові виконуваних творів); 3) виконавська манера (вільне оперування музично-виконавськими прийомами – вокальними, інструментальними, диригентськими; наявність власного творчого почерку в інтерпретації музичних творів); 4) манера спілкування з колегами (демократично-толерантна, професійно-ділова, інформаційно-методична, емоційно-оптимістична); 5) манера спілкування з учнями (наставницька, демократично-відкрита, колегіально-партнерська, художньо-творча); 6) володіння комунікативними засобами, методами і прийомами (вербальними, невербальними, комбінованими), на яких будується процес творчої взаємодії вчителя і його вихованців, керівника-диригента й учасників учнівського музичного колективу [8, с. 5].

У свою чергу, О. Отич наголошує на тому, що зараз потрібні масштабність, яскравість та самобутність особистості вчителя, унікальність кожного педагога, автономність його дій, оскільки без особистісного, індивідуального втілення педагогічна майстерність і педагогічна творчість є мертвими.

Отже, до структури фахової компетентності майбутнього вчителя музики необхідно ввести суб’єктний компонент, який стає основою для розвитку педагогічної майстерності, оскільки «реалізуються лише на індивідуально-творчому рівні саморозвитку особистості, оскільки професійні знання, вміння і

навички присвоюються майбутніми вчителями в особистісному контексті, а особистісне і професійне, взаємопроникаючи й збагачуючись, утворюють неповторну й унікальну композицію індивідуальних професійних якостей і проявів майбутнього педагога» [7].

Висновки. У підсумку, проблема визначення компонентної структури фахової компетентності майбутніх вчителів музичного мистецтва зумовлена сучасними процесами оновлення педагогічної науки. Однак, у науковій теорії існує певний дисбаланс: з одного боку добре опрацьовані загальна теорія компетентностей, а з іншого – дуже мала кількість досліджень, присвячених фаховій компетентності майбутнього вчителя музичного мистецтва.

Таким чином, структура фахової компетентності майбутніх вчителів музичного мистецтва як специфічна інтегральна здатність особистості до музично-освітньої діяльності має складатися із чотирьох компонентів:

– когнітивний компонент, як наявність системних фахових знань (музично-теоретичних, педагогічних, технологічних, методичних);

– ціннісно-мотиваційний компонент – як сукупність ціннісних орієнтацій, смаків, ідеалів, мотивів;

– суб'єктний компонент – як неповторна й унікальна композиція індивідуальних професійних якостей і проявів майбутнього педагога;

– практично-творчий компонент – як сукупність музично-естетичного досвіду, музично-виконавських умінь, творчої самостійності.

У подальшому варто приділити увагу вдосконаленню змісту і процесу та орієнтації результату фахової підготовки майбутнього вчителя музики , а також розробці відповідних теоретичних моделей та пошуку оптимальних варіантів їх реалізації.

Список використаних джерел

1. Зязюн І. А. Педагогіка добра: ідеали і реалії: наук.-метод. посіб. / І. А. Зязюн. – К.: МАУП, 2000. – 312 с.
2. Козир А. В. Структурні компоненти професійної майстерності викладачів мистецтвознавчих дисциплін / А. В. Козир // Професійно-художня освіта України: зб. наук. праць / Редкол.: І. А. Зязюн (голова), В. О. Радкевич, Н. М. Чепурна (заступники голови) та ін. – Київ; Черкаси:

видавництво «Черкаський ЦНТЕІ», 2007. – Вип. IV. – С. 74–81.
3. Михаськова М. А. Формування фахової компетентності майбутнього вчителя музики : автореф. дис. … канд. пед. наук : 13.00.02 «Теорія та методика навчання музики і музичного виховання» / Михаськова Марина Анатоліївна. – К., 2007. – 22 с.
4. Михаськова М. А. Формування фахової компетентності як особистісної якості майбутнього вчителя музики / М. А. Михаськова // Наукові записки Ніжинського державного університету ім. М. Гоголя. – № 2. – Ніжин: НДПУ, 2004. – С. 35–39.
5. Національний освітній глосарій: вища освіта / 2-е вид., перероб. і доп. / авт.-уклад. : В. М. Захарченко, С. А. Калашнікова, В. І. Луговий, А. В. Ставицький, Ю. М. Рашкевич, Ж. В. Таланова / За ред. В. Г. Кременя. – К. : ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2014. – 100 с.
6. Овчарук О. Компетентності як ключ до оновлення змісту освіти / О. Овчарук // Стратегія реформування освіти в Україні: Рекомендації з освітньої політики. – К. : К.І.С., 2003. – С. 13–39.
7. Отич О. Розвиток творчої індивідуальності майбутнього педагога професійного навчання засобами мистецтва / О. Отич // Професійно-художня освіта України: зб. наук. праць / Редкол.: І. А. Зязюн (голова), В. О. Радкевич, Н. М. Чепурна (заступник голови) та ін. – Київ; Черкаси: видавництво «Черкаський ЦНТЕІ», 2007. – Вип. IV. – С. 29–34.
8. Пляченко Т. М. Компетентнісна модель у структурі фахової підготовки майбутнього вчителя музики [Електронний ресурс] / Т. М. Пляченко // Сучасні стратегії університетської освіти: якісний вимір : матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. – К., 2012. – Режим доступу: http://elibrary.kubg.edu.ua/570/.
9. Попович Н. Професійно-особистісний досвід майбутнього вчителя музики як основи його фахової компетентності / Наталія Попович // Неперервна професійна освіта: теорія і практика : наук.-метод. журнал. – 2011. – Вип. 2. – С. 64–68.
10. Ягупов В. В. Методологія визначення основних видів компетентності випускника професійно-технічної освіти [Електронний ресурс] / В. В. Ягупов // Освітньо-наукове забезпечення діяльності правоохоронних органів і військових формувань України : матеріали IV Всеукр. наук.-практ. конф., НАДПСУ ім. Б. Хмельницького. – Хмельницький, 2011. – Режим доступу: http://lib.iitta.gov.ua/10570/.

Ирина Васильченко,
преподаватель кафедры музыковедения и инструментальной подготовки Винницкого государственного педагогического университета им. М. Коцюбинского

СТРУКТУРА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ МУЗЫКАЛЬНОГО ИСКУССТВА КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

Статья посвящена раскрытию педагогической проблемы определения компонентной структуры профессиональной компетентности будущих учителей музыкального искусства. Основываясь на актуальных научных подходах, автор предлагает систему, которая состоит из четырех взаимосвязанных и взаимообусловленных компонентов: когнитивного, ценностно-мотивационного, субъектного и практически-творческого. Также раскрывает сущность и содержание каждого из них.

Ключевые слова: компетентность, профессиональная компетентность, будущие учителя музыкального искусства, профессиональная подготовка, компонентная структура.

Iryna Voloshyna

FUTURE TEACHERS' OF MUSIC SUBJECT-SPECIFIC COMPETENCE AS A PEDAGOGICAL PROBLEM

The article is dedicated to reveal the pedagogical problem of determining the component structure of future teachers' of music subject-specific competence. Grounding on the actual scientific approaches the author proposes the system consisting of four interrelated and interdependent components: cognitive; value and motivation; subject; practical and creative. Each component essence and content are also enlightened.

Key words: competence, subject-specific competence, future teachers of music, professional education, component structure.

УДК 377.36:621.31-051

Глущенко Олена Вадимівна,
аспірантка Інституту професійно-технічної
освіти НАПН України,
м. Київ

МОДЕЛЬ ФОРМУВАННЯ ЕНЕРГОЕФЕКТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ КВАЛІФІКОВАНИХ РОБІТНИКІВ МАШИНОБУДІВНОГО ПРОФІЛЮ

Анотація. У статті викладено змістовне наповнення основних структурних компонентів моделі формування енергоефективної компетентності майбутніх кваліфікованих робітників машинобудівного профілю, зокрема: цільового; методологічного; дидактичного й аналітико-результативного компонентів. Визначені педагогічні умови, методологічні принципи і підходи, урахування яких забезпечує високий рівень формування енергоефективної компетентності майбутніх кваліфікованих робітників у професійно-технічних навчальних закладах.

Ключові слова: модель, компоненти, принципи, підходи, педагогічні умови.

Постановка проблеми. Ідея формування енергоефективної компетентності майбутніх кваліфікованих робітників у професійно-технічних навчальних закладах виникла в результаті усвідомлення економічних, екологічних і соціальних переваг раціонального енергоспоживання у вітчизняній промисловості, зокрема машинобудівній галузі, і зорієнтована на вирішення проблеми підготовки для сучасних підприємств кваліфікованих робітників, здатних на високому професійному рівні забезпечувати енергетичне заощадження й раціональне, екологічно безпечне енергоспоживання. Моделювання дозволяє відтворити у спрощеному вигляді складний процес формування енергоефективної компетентності, визначити його особливості, встановити зв’язки між складовими, їх співвідношення, а головне, виявити можливі механізми вдосконалення названого процесу.

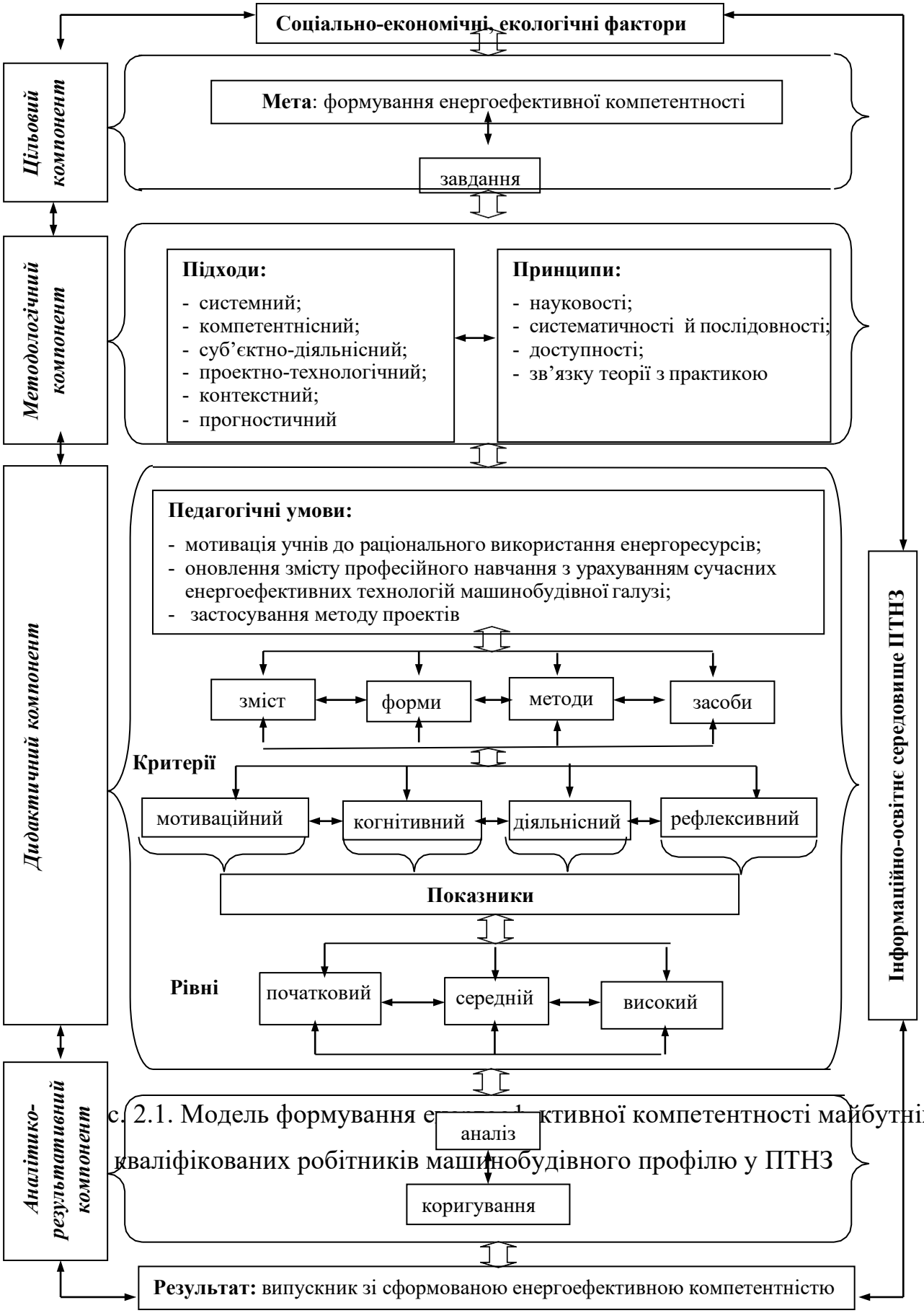
Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання моделювання широко висвітлюється у вітчизняній та зарубіжній науково-методичній літературі, зокрема у працях К. Баторoєва, Л. Кондрашової, В. Михеєва, А. Родіонова, Л. Савенкової та ін. Зрозуміти складну суть моделювання, виділити його етапи

дозволяють результати досліджень О. Березюк, А. Капської, Л. Фрідмана. Сам термін «модель» визначається неоднозначно і різнопланово. Наприклад, як «теоретично і практично створена структура» (О. Малихін [4]), «культурна форма» (Є. Лодатко [3]), «штучно створений об'єкт» (О. Дахін [2]), «подумки представлена або матеріально реалізована система» (В. Штофф [6]) тощо. Що стосується моделювання процесу формування енергоефективної компетентності майбутніх кваліфікованих робітників машинобудівного профілю, то в науково-методичній літературі воно не розглядається.

Метою статті є спроба провести узагальнений аналіз процесу формування енергоефективної компетентності майбутніх кваліфікованих робітників машинобудівного профілю у ПТНЗ.

Виклад основного матеріалу.

Модель формування енергоефективної компетентності майбутніх кваліфікованих робітників машинобудівного профілю у ПТНЗ побудована з урахуванням викладених у науково-методичній літературі вимог до моделювання й змістовного наповнення основних компонентів моделі (рис. 1). Вона виконує ілюстративну, трансляційну, пояснювальну, передбачувальну функції. Ілюстративна функція полягає у наочній демонстрації складних зв'язків між компонентами моделі. Трансляційна – уможливлює індуктивні умовиводи за аналогією, трансляцію базових законів філософії для визначення сутності процесу формування енергоефективної компетентності майбутніх кваліфікованих робітників. Наукове пояснення причин, зокрема низького рівня сформованості енергоефективної компетентності, забезпечує пояснювальна функція моделі. Передбачувальна функція моделювання виявляється в можливості припущення, наприклад, позитивного впливу визначених педагогічних умов на якість формування енергоефективної компетентності майбутніх кваліфікованих робітників у ПТНЗ.



с. 2.1. Модель формування е[illegible]ктивної компетентності майбутніх кваліфікованих робітників машинобудівного профілю у ПТНЗ

Структура моделі складається із цільового, методологічного, дидактичного й аналітико-результативного компонентів. Цільовий компонент містить мету й завдання, що відповідають соціально-освітньому замовленню держави на підготовку висококваліфікованих, конкурентоспроможних на сучасному ринку праці робітників, освічених з питань енергоефективності, при цьому враховуються вимоги промислового виробництва, а також вимоги, передбачені Державними освітніми стандартами до професійного рівня кваліфікованих робітників.

Мета розглядається нами як шлях формування енергоефективної компетентності учнів ПТНЗ за визначеними принципами та підходами. Конкретизовано основні завдання, серед яких: набуття майбутніми фахівцями навичок раціонально мислити, грамотно з технічної точки зору використовувати енергетичні ресурси в економічному, соціальному й екологічному контекстах.

У методологічному компоненті моделі визначені основні підходи до стратегії формування енергоефективної компетентності майбутніх робітників, зокрема: компетентнісний, системний, особистісно-розвивальний, проектно-технологічний, контекстний, прогностичний. Компетентнісний підхід (М. Воронов, В. Загв'язинський, Д. Єрмаков, С. Сисоєва) передбачає формування у майбутніх кваліфікованих робітників відповідних професійних знань, умінь, навичок (компетенцій). Компетенціями визначається готовність майбутніх робітників в реальних умовах сучасного виробництва забезпечувати енергетичне заощадження. Вони покладені в основу Національної системи кваліфікацій, зокрема Національної кваліфікації та професійних і освітніх стандартів нового покоління. За визначенням В. Радкевич, формування компетенцій забезпечує зростання якості професійно-технічної освіти, рівня готовності випускників професійно-технічних навчальних закладів оперативно розв'язувати виробничі завдання й проблеми ресурсозбереження зокрема в межах своєї компетентності [5, 8].

Сутність системного підходу (С. Архангельський, В. Беспалько, С. Бутаков, О. Кузнєцова, О. Кустовська) полягає в узагальненні, конкретизації

ключових (фундаментальних) понять, термінів, величин, одиниць виміру тощо. Наприклад, ґрунтовно засвоївши такі ключові поняття, як енергія, енергоресурси (первинні, вторинні), енергозаощадження, енергоефективність, енергозберігаючі технології, зрозумівши їх сутність учням буде значно легше поглиблювати свої знання щодо властивостей енергії, її форм (видів). Розуміння фундаментальних законів природи, зокрема: закону збереження енергії та закону її якісної зміни дозволяє розглядати енергозаощадження через призму своєї майбутньої професійної діяльності. Відповідно до системного підходу всі компоненти моделі зорієнтовані на досягнення визначеної мети; вони безпосередньо взаємодіють між собою, мають зовнішні, внутрішні, прямі і зворотні зв'язки, які цілеспрямовано впливають на професійну підготовку майбутніх кваліфікованих робітників, освічених з питань ефективного використання енергетичних ресурсів.

Суб'єктно-діяльнісний підхід (К. Абдульханова-Славська, Л. Анциферова, С. Рубінштейн) передбачає особистісне становлення, самореалізацію майбутніх професіоналів в процесі формування їх енергоефективної компетентності; створення сприятливих умов для розвитку у майбутніх робітників самостійності і відповідальності.

Проектно-технологічний підхід (Т. Ільїна, О. Пєхота, О. Пометун, В. Сластьонін) дозволяє розглядати процес формування енергоефективної компетентності майбутніх кваліфікованих робітників машинобудівного профілю у ПТНЗ як чітко змодельований алгоритм послідовних дій в умовах реального освітнього процесу із заданим кінцевим результатом, з урахуванням початкових настанов, зокрема: соціально-освітнього замовлення держави, вимог промисловості та державних освітніх стандартів; визначених навчальних цілей, засобів їх реалізації та змісту навчання.

Відповідно до контекстного підходу (А. Вербицький, Т. Дубовицька, Г. Лаврентьєв, О. Матюшкін) енергоефективна компетентність майбутніх фахівців формується у контексті предметного й соціального змісту їхніх майбутньої професійної діяльності з урахуванням реальних (внутрішніх і

зовнішніх) чинників. Так, до уваги беруться соціально-економічний та природно-ресурсний потенціал регіону (району, області, територіальної зони), його особливості (географічні, геологічні тощо), специфіка машинобудівного виробництва тощо. Названий підхід зорієнтований, перш за все, на практичну діяльність учнів, на формування у них вміння аналізувати виробничі ситуації як цілісний динамічний процес, визначати причинно-наслідкові зв'язки, знаходити оптимальний варіант серед існуючих правильних рішень з урахуванням рівня розвитку сучасної промисловості.

Реалізація прогностичного підходу передбачає підготовку майбутніх кваліфікованих робітників з високим рівнем енергоефективної компетентності, розраховану на перспективи розвитку сучасного виробництва, ймовірні зміни у технологічних процесах. Прогнозування таких змін можливе за умов оперативного використання інформації щодо новітніх досягнень у галузі науки і техніки, з урахуванням яких формується матеріально-технічна база навчального закладу, добирається зміст підручників та навчально-методичних посібників, складаються навчальні плани і програми, проводиться підвищення кваліфікаційного рівня, підготовка й перепідготовка педагогічних працівників.

Аналіз характеристик педагогічних принципів, їх сутності та походження (В. Краєвський, І. Рижкова, М. Фоміна, В. Ягупов) дозволив виділити основоположні принципи формування енергоефективної компетентності майбутніх кваліфікованих робітників машинобудівного профілю у ПТНЗ, а саме: науковості; систематичності і послідовності; доступності; зв'язку теорії з практикою. Відповідно до принципу науковості навчальний матеріал з енергоефективності має бути науково обґрунтований, базові технічні поняття та визначення доказово підкріплені фундаментальними теоріями точних наук, філософськими концептуальними положеннями; в ньому висвітлені сучасні наукові досягнення в галузі енергоефективності й тенденції удосконалення технологічних процесів, результати досліджень.

Реалізуючи принцип систематичності і послідовності, процес формування енергоефективної компетентності вибудовується таким чином, що наступна

інформація ґрунтується на попередній і являє собою основу для розуміння нових визначень (понять, явищ тощо). Така побудова відповідає закону єдності й боротьби протилежностей. Послідовність, за ствердженням А. Гайфутдінова [1], визначає механізм розвитку процесу формування енергоефективної компетентності відповідно до закону діалектики щодо переходу кількісних змін в якісні і забезпечує міцність засвоєння навчального матеріалу.

Принцип доступності виявляється в урахуванні вікових й психологічних особливостей учнів, їх розумових та фізичних можливостей, освітньої підготовки, що уможливлює більш доступне, конкретне донесення у більшому обсязі потрібної інформації з енергоефективності до учнівської молоді. Високих показників засвоєння учнями змісту навчального матеріалу з енергозаощадження, на наш погляд, досягається, якщо збагатити його статистичними й динамічними ілюстраціями, схемами, комп'ютерними флеш-анімаціями, відео фрагментами технологічних операцій тощо.

Надання в процесі теоретичної підготовки інформації про особливості сучасного виробничого процесу відповідає принципу зв'язку теорії з практикою. Формуванню в учнів широкого кругозору сприяє їх залучення до аналізу конкретних ситуацій з точки зору економічної доцільності для підприємства, екологічної безпеки й охорони праці. Наприклад, розглядаючи питання економії електроенергії в двигунах, учні вивчають процеси нагрівання й охолодження електричних машин, різні технології їхнього ремонту; отримують інформацію щодо використання у виробництві нових електроматеріалів; визначають доцільність вибору типу й потужності двигунів з різними механічними характеристиками у якості електроприводу робочих механізмів; аналізують характеристики систем вентиляції; отримують уявлення про сучасні напрями розробки електричних машин нових типів, які забезпечують високу енергоефективність роботи і тривалий термін безпечної експлуатації.

Дидактичний компонент моделі формування енергоефективної компетентності майбутніх кваліфікованих робітників машинобудівного профілю у ПТНЗ містить такі педагогічні умови, як: формування в учнів стійкої мотивації

до раціонального використання енергоресурсів; оновлення змісту професійної підготовки майбутніх кваліфікованих робітників з урахуванням енергоефективних технологій машинобудівної галузі; застосування методу проектів у професійній підготовці майбутніх фахівців.

Визначити умовний алгоритм мотивації учнів до енергоефективності дозволяє, наприклад, урахування концептуальних положень змістовних і процесуальних теорій мотивації, зокрема: теорії потреб К. Альдерфера; теорії очікування В. Врума; теорії Л. Портера – Е. Лоулера; теорії « Z» У. Оучі; теорії трудових установок О. Гастєва тощо.

Як варіант оновлення змісту професійної підготовки майбутніх кваліфікованих робітників розглядається використання резерву часу, передбаченого типовими навчальними планами, для вивчення предметів за потребою ринку праці. Наповнення змісту предметів загальнопрофесійної та професійно-теоретичної підготовки, змісту професійно-практичної підготовки, варіативного компонента змісту професійно-технічної освіти у робочих навчальних планах (до 20% у межах загального фонду навчального часу) та робочих навчальних програмах (до 20% від загального часу навчального предмета і виробничого навчання) сукупністю теоретичних знань, що розкривають сутність економічно виправданого (доцільного) витрачання енергетичних ресурсів з урахуванням вимог екологічної безпеки, ефективного (раціонального) використання альтернативних джерел енергії.

Практичну значущість енергоефективності учні усвідомлюють у процесі підготовки проектів, оскільки проектна діяльність націлена на створення конкретного продукту, зорієнтована на особистісний розвиток учасників проекту, прояв їхньої пізнавальної і творчої активності.

Вирішення проблеми підвищення рівня готовності педагогів професійного навчання до надання знань з основ енергоефективності передбачає здійснення у навчальних закладах відповідної організаційної роботи. Наприклад, створення школи передового педагогічного досвіду (професійної майстерності); проведення курсів з питань раціонального енергоспоживання в контексті

навчальних предметів; створення творчих (проблемних, ініціативних, профільних) груп педагогічних працівників; проведення педагогічних читань (семінарів, консиліумів, конференцій), майстер-класів, педагогічних виставок тощо; залучення до співпраці фахівців з виробництва та науковців, обізнаних з питань ефективного використання енергоресурсів; поповнення бібліотечного фонду літературою щодо новітніх досягнень, сучасних тенденцій у галузі енергоефективності.

Оцінювання енергоефективної компетентності майбутніх кваліфікованих робітників машинобудівного профілю у ПТНЗ здійснюється за мотиваційним, когнітивним, діяльнісним та рефлексивним критеріями. Показниками сформованості енергоефективної компетентності учнів за мотиваційним критерієм є прояв інтересу до професійної діяльності, зорієнтованої на ефективне енерговикористання, відповідальне споживання енергоресурсів, усвідомлення необхідності у підвищенні рівня енергоефективної компетентності.

За когнітивним критерієм сформованість енергоефективної компетентності визначається рівнем теоретичних знань щодо енергоефективності, мірою розуміння механізмів запобігання втрат електроенергії, рівнем обізнаності з питань визначення ефективних режимів роботи джерел електроенергії та споживачів.

Володіння технічними прийомами і способами роботи, спрямованими на зменшення енергоємності виробничого процесу, визначає рівень сформованості енергоефективної компетентності за діяльнісним критерієм.

За рефлексивним критерієм сформованість енергоефективної компетентності визначає здатність учнів до самооцінювання, до виявлення прагнення впливати на процес удосконалення енергоефективних технологій.

Аналітико-результативний компонент моделі передбачає обов'язковий аналіз процесу формування енергоефективної компетентності та за необхідністю його коригування, на будь-якому етапі. Наприклад, при виявленні, низького рівня мотивації учнів до ефективного використання енергетичних ресурсів, коригування доцільно здійснювати у напрямі наповнення

інформаційно-освітнього середовища ПТНЗ сучасною інформацією щодо переваг енергоефективності, потенційних і реальних загроз (особистісних, державних, глобальних), до яких призводить невігластво з цього питання. Виявлення особистісних зисків від ефективного використання енергоресурсів суттєво впливає на швидке усвідомлення необхідності володіти відповідними компетенціями.

Висновки. Отже, узагальнений аналіз процесу формування енергоефективної компетентності майбутніх кваліфікованих робітників машинобудівного профілю у ПТНЗ дозволив визначити його основні структурні компоненти. Встановити, за яких педагогічних умов та з урахуванням яких методологічних підходів і принципів результативність названого процесу набуває більш високого рівня.

Використана література

1. Гайфутдинов А. М. Критерии педагогического понятия «принцип обучения» / А. Гайфутдинов // Вестник Российской Академии образования. – 2009. – № 5. – С. 84–87.
2. Дахин А. Н. Педагогическое моделирование: сущность, эффективность и … неопределенность / А. Дахин // Стандарты и мониторинг. – 2002. – №4. – С.22–26.
3. Лодатко Є. О. Педагогічні моделі, педагогічне моделювання і педагогічні вимірювання: that is that? / Євген Олександрович Лодатко // Педагогіка вищої школи: методологія, теорія, технології // Вища освіта України: Теоретичний та науково-методичний часопис. У 2-х тт. – Вип 3. – 2011. – Т. 1. – С. 339–344.
4. Малихін О. В. Педагогічне моделювання системи організації самостійної навчальної діяльності студентів вищих педагогічних навчальних закладів / О. Малихін // Молодь і ринок : наук.-пед. журн. – 2010. – № 11. – С. 21–27.
5. Радкевич В. Принципи модернізації професійно-технічної освіти / В. Радкевич // Модернізація професійної освіти і навчання: проблеми, пошуки і перспективи: зб. наук. пр. / [редкол. : В. О. Радкевич (голова) та ін.]. – К. : Інститут професійно-технічної освіти НАПН України, 2011. – Вип. 1. – С. 7–22.
6. Штофф В. А. Моделирование и философия /В. Штофф // – М.-Л.: Изд-во Наука, 1986. – 52 с.

Глущенко Елена Вадимовна,
аспирантка Института профессионально-технического
образования Национальной академии педагогических наук Украины
г. Киев

Аннотация. В статье даётся описание основных структурных компонентов модели формирования энергоэффективной компетентности будущих квалифицированных рабочих машиностроительного профиля, в частности: целевого; методологического; дидактического и аналитико-результативного компонентов. Определены педагогические условия,

методологические принципы и подходы, использование которых обеспечивает высокий уровень формирования энергоэффективной компетентности будущих квалифицированных рабочих в профессионально-технических учебных заведениях.

Ключевые слова: модель, компоненты, принципы, подходы, педагогические условия.

Glushchenko Elena Vadimovna,
graduate student of the Institute
of Vocational Education and Training
of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine.
Kiev city

Annotation. In this article we describe the main structural components of the model the formation of energy-efficient competence of future skilled workers for machine building. In particular, the target component, the methodological component, of the didactic component and analytical-effective component. The determine pedagogical conditions, methodological principles and approaches. Their use provides a high level of competence of energy efficient future skilled workers in vocational schools.

Key words: model, components, principles, approaches, pedagogical conditions.

УДК 377:338.48-057.48(477)

Грибіш Степан Миколайович,
аспірант
Інституту професійно-технічної освіти
НАПН України

СУЧАСНИЙ СТАН ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ ІЗ ТУРИСТИЧНОГО ОБСЛУГОВУВАННЯ В СИСТЕМІ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ

Анотація Проаналізовано сучасний стан системи професійної туристичної освіти України в контексті європейської інтеграції. Виявлено основні проблеми, що стоять на шляху побудови ефективної освітньої системи. Серед них: невідповідність змісту освіти потреб ринку праці, надмірна уніфікація системи туристичної освіти, практична неготовність випускиків до професійної діяльності, відсутність системи підвищення чи перекваліфікації фахівців туристичної сфери. Окреслено основні шляхи вирішення вказаних проблем: приведення у відповідність підготовку фахівців до реальних вимог ринку праці, розширення самостійності навчальних закладів в освітньому процесі шляхом розробки власних програм на основі державних стандартів, адаптація передового європейського досвіду до вітчизняних освітніхумов.

Ключові слова: професійна освіта, система туристичної освіти, фахівець сфери туристичного обслуговування.

Постановка проблеми. Туристичний сектор на сьогогоднішній день є найважливішим і найдинамічнішим напрямом у структурі економік провідних держав світу. Згідно прогнозів Всесвітньої ради туризму спостерігатиметься щорічне зростання надходжень від туризму у країнах ЄС на рівні 2,5 % до 2026 р. [1, с.38]. Враховуючи такі особливості розвитку економік своїх країн-сусідів, перед Україною постала необхідність врахувати такі тенденції, що й було закріплено в Законі України «Про туризм», в якому дана галузь віднесена до «пріоритетних напрямів розвитку економіки» [2]. Однак туристична сфера, як і будь-яка інша галузь економіки, для свого успішного розвитку потребує висококваліфікованих фахівців. Саме це і є одним із основних завдань, яке стоїть перед вітчизняною професійною освітою.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Туристична освіта в Україні є ще досить новим напрямом, який активно почав розвиватися тільки з проголошенням незалежності. Незважаючи на це, вітчизняна туристична освіта може опиратися на значні здобутки, здійснені як вітчизняними, так і

зарубіжними вченими. Серед них варто виділити напрацювання за кількома напрямами. Теоретико-методологічні засади розвитку туристичної освіти в Україні досліджували І. Ю. Афанасьєв, М.В. Вачевський, Т.А. Дьорова, В.О. Квартальнов, В.Т. Лозовецька, О.О. Любіцева, Л.В. Мальська, М.І. Пальчук, Л.В. Сакун, С.Ф. Соляник, Л.М. Устименко, Г.С. Цехмістрова, Л.В. Чорна. Систему неперервної професійної туристичної освіти розглядали Т.Р. Власова, І.В. Зорін, Л.В. Кнодель, Л.І. Поважна, М.І. Скрипник, В.К. Федорченко. Проблеми професійної підготовки фахівців для сфери туристичного обслуговування вивчали Є.О. Алілуйко, В.Г. Антоненко, І.Т. Балабанова, А.Г. Барабанов, І.І. Булигіна, І.А. Зязюн, А.П. Конох, О.Д. Король, Ю.М. Лагусев, О.І. Левицька, Я.В. Любивий, В.В. Лях, С.П. Оришко, В.С. Пазенок, Т.С. Пархоменко, Н.В. Фоменко, Н.С. Хмілярчук, П.Л. Яроцький.

У зв’язку зі швидким розвитком сфери туризму, яка висуває все вищі вимоги до обслуговуючого персоналу, постає потреба адаптації існуючої системи туристичної освіти до нових викликів.

Метою статті є аналіз сучасної системи професійної підготовки майбутніх працівників сфери туристичного обслуговування України в умовах євроінтеграції.

Виклад основного матеріалу. Декларування Україною незворотності курсу держави на європейську інтеграцію [5], яка передбачає наближення до європейських стандартів, зумовило необхідність проведення глибоких реформ у всіх сферах економічного, політичного й суспільного життя країни. Одним із найважливіших завдань у цьому напряму, невирішеність якого є чи не найбільшою перепоною на шляху набуття членства у ЄС, є побудова ефективної економічної моделі, наближеної до європейської. Слід врахувати те, що галузева структура країн ЄС характеризується значним переважанням сфери послуг (понад 70 % в структурі валового національного продукту) [14], де провідна роль належить туризму.

Специфіка туристичної галузі передбачає необхідність володіння певними туристичними ресурсами (об'єктами, явищами, подіями природного чи антропогенного походження [4]). На території України знаходяться майже 50 тисяч архітектурно-історичних пам'яток, близько 20% території країни охоплюють ландшафтні ресурси, а також інші об'єкти і явища, що створює хороші передумови для розвитку туризму.

До початку 1990-х років туристична підготовка здійснювалася здебільшого шляхом перепідготовки чи підвищення кваліфікації працівників туристичної сфери, які не володіли спеціальною туристичною освітою [11, с.158]. Основною причиною такого стану було те, що туризм не розглядався як окрема галузь економіки, а тільки як складова інших. Таким чином, перед нашою державою постало завдання розбудови власної системи туристичної освіти практично з «нуля», враховуючи виклики XXI століття.

На сьогодні в Україні підготовку кадрів для сфери туризму й готельного господарства здійснюють близько 150 вищих навчальних закладів першого-четвертого рівня акредитації, а також професійно-технічні навчальні заклади. Для вітчизняної системи туристичної освіти характерною є ситуація, притаманна для більшості європейських країн, де існує відносно незначна кількість вузькопрофільних навчальних закладів і заклади, які поряд із різними професіями, готують фахівців для сфери туризму.

Однак, вітчизняна система туристичної освіти для інтеграції в європейський освітній простір повинна успішно подолати низку проблем, які стоять на цьому шляху. Це передусім недостатня орієнтованість структури і змісту професійно-технічної освіти на потреби ринку праці й сучасні економічні виклики [10]. Професійно-технічна освіта традиційно виконувала і, до певної міри, виконує допоміжну і дещо вторинну роль в існуючій економічній моделі. Таким чином, існує невідповідність спеціальностей, які здобувають майбутні фахівці з рельними вимогами ринку, що характеризуються значною динамічністю.

Водночас здійснюється підготовка фахівців за великою кількістю спеціальностей, що не відповідають Класифікатору професій. Саме тому є необхідність привести у відповідність освітній процес із економічними умовами на основі європейських вимог. Приєднання України до Болонського процесу, який частково мав цю проблему вирішити, передбачає тільки уніфікацію самої освітньої системи без урахування змісту і не торкається системи ПТНЗ, які готують значну частину кадрів для туристичної галузі.

Наступна проблема пов'язана із багатосегментністю туристичної галузі, різноманітними напрямами діяльності її фахівців і обмеженим спектром спеціалізації в туризмі у вітчизняній системі професійної освіти [13].

Однією з основних особливостей підприємств і установ туристичного обслуговування, порівняно з іншими галузям виробничої чи невиробничої сфери, є значне розмаїття професій персоналу й дещо інша структура окремих категорій працівників [3, с.137]. Основною причиною такого стану є багатогранність туристичної сфери, що охоплює досить широке коло професій. Згідно Класифікатора професій ДК 003:2010 існує 78 професійних назв робіт туристичного спрямування, із яких 25 з'явилися в проміжку до 2012 року [9, с.153] і процес внесення до Класифікатора нових професій до кінця ще не завершений. Таким чином система освіти має максимально вирішити проблему недостатньої забезпеченості висококваліфікованими працівниками туристичної галузі.

Сучасні вітчизняні ВНЗ III-IV рівнів акредитації здебільшого готують для сфери туризму фахівців, які відносяться до керівного складу. Однак найбільшою в даній галузі є потреба в працівниках середньої ланки і в обслуговуючому персоналі. Цю кадрову ланку здебільшого заповнюють ПТНЗ і ВНЗ I-II р.а. У процесі розвитку ринку праці поступово стає нормою оволодіння людиною протягом свого професійного життя трьома, чотирма, а інколи й п'ятьма професіями. Як зазначає Д.Щитов, «ці концептуальні ідеї слугують теоретичним підґрунтям укрупнення існуючих і створення нових професій на засадах адаптації змісту професійної освіти і навчання до потреб

виробництва і сфери послуг» [14, с 58]. Таким чином, зважаючи на значне розмаїття професій туристичного спрямування, дана проблема частково вирішується підготовкою фахівців шляхом інтегрування професій.

Проблема є і в надмірній уніфікації системи професійної туристичної освіти, що не дає можливості врахувати суттєві відмінності й особливості туристичної галузі в різних регіонах, на що й мають бути спрямовані завдання сучасної освіти. Сьогодні в Україні вже склалася територіально відмінна структура туризму, що безпосередньо пов'язано з нерівномірністю та специфікою туристичних ресурсів. Все більшої популярності набуває в Україні етнотуризм, що потребує культурологічної підготовки фахівців для сфери туризму з урахуванням етнонаціональних, соціально-культурних та інших особливостей різних регіонів [12]. Ці особливості варто враховувати в процесі підготовки фахівців туристичної сфери шляхом розширення регіонального компоненту. За певних умов це може створити проблему порушення цілісності освітнього простору України, але зважаючи на те, що більшість випускників працевлаштовуються у тих регіонах, де здобували свій фах, вони будуть більше підготовлені до місцевих існуючих економічних реалей. Саме тому галузеві освітні стандарти повинні враховувати таку специфіку й розширювати можливості впровадження нових спецкурсів і дисциплін.

У країнах ЄС принцип субсидіарності, який передбачає передачу повноважень на якнайнижчий рівень, застосовується й до професійної освіти. Центральні органи затверджують освітні стандарти, а професійно-технічні заклади розробляють власні навчальні плани у відповідності до них. Зміст навчання різних закладів може різнитися в залежності від самого закладу, регіону в якому він розташований. Отже освітні стандарти забезпечують «вирівнювання» освіти, наданої різними закладами, тоді як специфічні елементи навчального плану дають можливість віддати належне унікальним аспектам конкретного закладу, на які впливає, наприклад, його середовище

(специфічна структура економіки, місцеві підприємства, ринок праці), наявне обладнання, кваліфікація педагогічного колективу тощо [8, с.47].

Ще одна проблема – невідповідність рівня підготовки майбутніх фахівців туристичної сфери потребам сучасного ринку праці. Дана проблема є актуальною для всієї системи професійної освіти. Часто випускники не готові одразу приступати до своїх професійних обов'язків. Спостерігається навіть тенденція, що чим вищий рівень зайнятої випускником посади, тим більша неготовність до неї. Задля усунення цієї проблеми затверджено Національну рамку кваліфікацій, яка визначається результатами навчання з чітким визначенням того, що учень (працівник) має знати та вміти робити й надається схема переходу до наступного рівня: вертикального (підвищення кваліфікації за відповідною професією) та горизонтального (оволодіння суміжними професіями) [13, с.14].

Варто також зазначити, що сьогодні в Україні практично відсутня система підвищення чи перекваліфікації в системі туристичної освіти. Саме тому необхідно передбачити максимально простий механізм здобуття нової професії/спеціальності як складової неперервної туристичної освіти. Зважаючи на стрімкий розвиток інформаційно-комунікаційних технологій, варто активно використовувати їх в освітній системі. Вони можуть служити засобом індивідуалізації навчання чи підвищення кваліфікації. Це дасть змогу запровадити не тільки передовий вітчизняний, але й зарубіжний досвід. У молоді з'явиться можливість постійно підвищувати фаховий рівень шляхом заочної участі в семінарах, тренінгах тощо. Таким чином можна буде вирішити проблему постійного професійного зростання у відповідності до вимог ринку, задовольнити потребу самореалізації працівника й підвищити ефективнійсть його праці. Водночас варто активніше запроваджувати й зарубіжний досвід, який передбачає можливість підвищення кваліфікації персоналу різного рівня за рахунок роботодавця. Дана норма передбачена в Законі України «Про професійний розвиток працівників», однак на практиці, на відміну від провідних держав світу, використовується не так часто.

Звичайно, перед туристичною освітою України стоять і інші проблеми, що стосуються освіти в цілому, а саме: застаріла нормативно-правова база, повільне впровадження в навчальний процес інноваційних та інформаційно-комунікативних технологій, низький рівень матеріально-технічного забезпечення та багато інших. Попри це, зважаючи на стійку тенденцію до зростання ролі туристичної сфери у світовій і вітчизняній економіці, спираючися на хороші передумови, Україна має всі шанси перетворитися на країну не просто активного туризму, але й одного з європейських лідерів галузі. Вітчизняна система туристичної освіти, вирішивши низку нагальних проблем, зможе готувати високоякісних фахівців, готових до професійної діяльності й затребуваних на ринку туристичних послуг, тобто закладе міцну основу для можливості розвитку туризму.

Висновки. Здійснений аналіз сучасного стану професійної туристичної освіти дає підстави стверджувати, що швидкий розвиток ринку праці зумовлює необхідність реформування системи туристичної освіти у відповідності до існуючих викликів, що передбачає підготовку конкурентноспроможного фахівця, здатного швидко адаптуватися до нових реалей, готового постійно підвищувати свій фаховий рівень. А завданням держави має стати створення всіх необхідних для цього умов.

Використана література

1. Горіна Г.О. Соціально-економічні аспекти розвитку / Г.О. Горіна // Вісник ОНУ ім. І.І. Мечникова. – 2016. – Вип. 1. – С. 36-39.
2. Закон України «Про туризм» № 324/95 від 11.02.2015 р. – Режим доступу: http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/324/95-вр (дата звернення: 12.12.2016).
3. Кифяк В. Ф. Організація туристичної діяльності / В. Ф. Кифяк. – Чернівці : Книги – XXI, 2003. – 300 с.
4. Матвійчук Л. Ю Теоретичні основи типології та специфіки туристичних ресурсів: електрон. наук. фах. вид. / Л. Ю. Матвійчук. – Житомир: [б. в.], 2009. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.nbuv.gov.ua/old_jrn/e-journals/eui/2011_1/11mljstr.pdf (дата звернення: 11.12.2016).
5. Постанова Верховної Ради України «Про підтвердження курсу України на інтеграцію до Європейського Союзу та першочергові заходи у цьому напрямі» №874-VII від 13.03.2014 р. – Режим доступу: http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/874-18 (дата звернення: 15.12.2016).
6. Радкевич В. О. Науково-методичні основи модернізації змісту професійної освіти і навчання / В.О. Радкевич // Науковий вісник Інституту професійно-технічної

освіти НАПН України. – 2011 – № 1 – С. 57-68. – Режим доступу: http://www.nbuv.gov.ua/old_jrn/Soc_Gum/Nvipto/2011_1.pdf (дата звернення: 19.12.2016)

7. Радкевич В.О. Національна система кваліфікацій професійної освіти і навчання [Текст] / В. Радкевич, В. Скульська // Професійно-технічна освіта. – 2010. – №1. – С. 14-17.

8. Сергеєва Л. М. Інституції професійно-технічної освіти країн Європейського Союзу : Навч. посіб. – К. : Арт Економі, 2012. – 120 с.

9. Соколовська І. В. Особливості підготовки туристичних кадрів в Україні / І. В. Соколовська // Управління розвитком. – 2013. – №21. – С. 151-154.

10. Указ Президента України «Про Національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 року» № 344/2013 від 25.06.2013 р. – Режим доступу: http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/874-18 (дата звернення: 15.12.2016).

11. Управління регіональним розвитком туризму / Д. Стеченко [та ін.]. – Київ : Знання, 2012. – 455 с.

12. Федорченко В.К. Теоретичні та методичні засади підготовки фахівців для сфери туризму : автореф. дис. … д-ра пед наук : 13.00.04 / Федорченко В.К.; НАПН України. – Київ, 2005. – 44 с. – Режим доступу: http://irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis64r_81/cgiirbis_64.exe (дата звернення: 10.12.2016).

13. Чорна Л. В. Особливості практичної підготовки майбутніх фахівців туристичної галузі в університетах США : автореф. дис. … д-ра пед наук : 13.00.04 / Чорна Л. В.; Полтавський держ. пед. ун-т. – Полтава, 2009. – 20 с. – Режим доступу: http://irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis64r_81/cgiirbis_64.exe (дата звернення: 10.12.2016).

14. Щитов Д.Н. Зайнятість населення європейського союзу в сфері високотехнологічних послуг [Електронний ресурс] : матеріали III Міжнар. наук.-практ. конф. молодих учених і студентів, 17-18 лют. 2012 р., Дніпропетровськ / Дніпропетровський нац. Ун-т ім. О. Гончара. – Режим доступу: http://www.confcontact.com/node/522 (дата звернення: 12.12.2016).

References

1. Horina H.O. Sotsialno-ekonomichni aspekty rozvytku / H.O. Horina // Visnyk ONU im. I.I. Mechnykova. – 2016. – Vyp. 1. – S. 36-39.

2. Zakon Ukrainy «Pro turyzm» № 324/95 vid 11.02.2015 r. – Rezhym dostupu: http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/324/95-vr (data zvernennia: 12.12.2016).

3. Kyfiak V. F. Orhanizatsiia turystychnoi diialnosti / V. F. Kyfiak . – Chernivtsi : Knyhy – KhKhI, 2003. – 300 s.

4. Matviichuk L. Yu Teoretychni osnovy typolohii ta spetsyfiky turystychnykh resursiv: elektron. nauk. fakh. vyd. / L. Yu. Matviichuk. – Zhytomyr: [b. v.],2009. – [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu: http://www.nbuv.gov.ua/old_jrn/e-journals/eui/2011_1/11mljstr.pdf(data zvernennia: 11.12.2016).

5. Postanova Verkhovnoi Rady Ukrainy «Pro pidtverdzhennia kursu Ukrainy na intehratsiiu do Yevropeiskoho Soiuzu ta pershocherhovi zakhody u tsomu napriami» №874-VII vid 13.03.2014 r. – Rezhym dostupu: http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/874-18(data zvernennia: 15.12.2016).

6. Radkevych V. O. Naukovo-metodychni osnovy modernizatsii zmistu profesiinoi osvity i navchannia / V.O. Radkevych // Naukovyi visnyk Instytutu profesiino-tekhnichnoi osvity NAPN Ukrainy. – 2011 – № 1 – S. 57-68 – Rezhym dostupu: http://www.nbuv.gov.ua/old_jrn/Soc_Gum/Nvipto/2011_1.pdf (data zvernennia: 19.12.2016)

7. Radkevych V.O. Natsionalna systema kvalifikatsii profesiinoi osvity i navchannia [Tekst] / V. Radkevych, V. Skulska // Profesiino-tekhnichna osvita. – 2010. – N 1. – S. 14-17.

8. Serheieva L. M. Instytutsii profesiino-tekhnichnoi osvity krain Yevropeiskoho Soiuzu : Navchalnyi posibnyk. – K. : Art Ekonomi, 2012. – 120 s.

9. Sokolovska I. V. Osoblyvosti pidhotovky turystychnykh kadriv v Ukraini / I. V. Sokolovska // Upravlinnia rozvytkom. – 2013. – №21. – S. 151-154.
10. Ukaz Prezydenta Ukrainy «Pro Natsionalnu stratehiiu rozvytku osvity v Ukraini na period do 2021 roku» № 344/2013 vid 25.06.2013 r. – Rezhym dostupu: http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/874-18(data zvernennia: 15.12.2016).
11. Upravlinnia rehionalnym rozvytkom turyzmu / D. Stechenko [ta in.] . – Kyiv : Znannia, 2012. – 455 s.
12. Fedorchenko V.K. Teoretychni ta metodychni zasady pidhotovky fakhivtsiv dlia sfery turyzmu : avtoref. dys. … d-ra ped nauk : 13.00.04 / Fedorchenko V.K.; NAPN Ukrainy. – Kyiv, 2005. – 44 s. – Rezhym dostupu: http://irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis64r_81/cgiirbis_64.exe (data zvernennia: 10.12.2016).
13. Chorna L. V. Osoblyvosti praktychnoi pidhotovky maibutnikh fakhivtsiv turystychnoi haluzi v universytetakh SShA : avtoref. dys. … d-ra ped nauk : 13.00.04 /Chorna L. V.; Poltavskyi derzh. ped. u-tet – Poltava, 2009. – 20 s. – Rezhym dostupu: http://irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis64r_81/cgiirbis_64.exe (data zvernennia: 10.12.2016).
14. Shchytov D.N. Zainiatist naselennia yevropeiskoho soiuzu v sferi vysokotekhnolohichnykh posluh[Elektronnyi resurs] : materialy III Mizhnar. nauk.-prakt. konf. molodykh uchenykh i studentiv, 17-18 liutoho 2012 r., Dnipropetrovsk / Dnipropetrovskyi nats. Un-t im. O. Honchara. – Rezhym dostupu: http://www.confcontact.com/node/522 (data zvernennia: 12.12.2016).

Грыбиш Степан Николаевич
аспирант
Института профессионально-технического образования АПН Украины

СОВРЕМЕННОЕ СОСТОЯНИЕ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ ТУРИСТИЧЕСКОГО ОБСЛУЖИВАНИЯ В СИСТЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ УКРАИНЫ

Аннотация. Проанализировано современное состояние системы профессинального туристического образования Украины в контексте европейской интеграции. Определены основные проблемы, стоящие на пути построения эффективной образовательной системы: несоответствие содержания образования потребностям рынка труда, чрезмерная унификация системы туристического образования, практическая неготовность выпускников к профессиональной деятельности, отсутствие системы повышения квалификации или переквалификации специалистов туристической отрасли. Определены основные пути решения указанных проблем. В первую очередь приведение подготовки специалистов в соответствие к реальным требованиям рынка труда, расширение самостоятельности учебных заведений в образовательном процессе путем разработки собственных программ на базе государственных стандартов, адаптация передового европейского опыта к отечественным образовательным условиям.

Ключевые слова: профессиональное образование, система туристического образования, специалист отрасли туристического обслуживания.

Hrybish Stepan
graduate student,
Institut of Vocational Technical Education of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine

THE CURRENT STATE OF PREPARATION SPECIALISTS ON TOURISM SERVICES IN PROFESSIONAL EDUCATION UKRAINE

Abstract. We analysed modern situation of professional tourism education of Ukraine in a context of European integration.

We generalised main problems of building effective education systems. Such as: labour needs, excessive standardisation of tourism system and practical unavailability of alumnus to work, also bad luck of skills.

We founded possible solutions of this problems: improving skills of specialist in tourism service according with the requirements of jobs marketing. Expansion autonomy of education institution by developing their own programs based on national standards. Adoption of best European specialist in tourism education experience

Key words: vocational education, tourism education system, specialist in sphere of tourist services.

УДК 378.631.3:37.025.7

Зуєва Альона Борисівна,
молодший науковий співробітник,
аспірант
лабораторії електронних навчальних ресурсів
Інституту професійно-технічної освіти НАПН України

МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОГО МИСЛЕННЯ МАЙБУТНІХ ТЕХНІКІВ-МЕХАНІКІВ АГРОПРОМИСЛОВОГО ВИРОБНИЦТВА

В статті описано методику формування професійного мислення майбутніх техніків-механіків у вищих аграрних навчальних закладах І-ІІ рівнів акредитації.

Ключові слова: майбутній технік-механік; методика, професійне мислення; вищі аграрні навчальні заклади І-ІІ рівнів акредитації; професійна підготовка.

Актуальність проблеми. В умовах динамічного техніко-технологічного оновлення виробничих процесів аграрної галузі України важливою є проблема підготовки у агротехнічних коледжах фахівців зі сформованим професійним мисленням та здатністю до розв'язання складних професійних завдань. Особливо актуальним є пошук інноваційних методик формування професійного мислення майбутніх техніків-механіків агропромислового виробництва

Аналіз досліджень і публікацій. Різні аспекти формування професійного мислення фахівців висвітлювались у дослідженнях науковців (С. Гончаренко, Н. Ничкало, В. Радкевич, Г. Балл, С. Батишев, А. Василевська, В. Давидов, Е. Зеєр, Г. Костюк, О. Леонтьєв, С. Максименко, В. Рибалка, С. Рубінштейн, І. Якиманська, Г. Балл, С. Батишев, А. Василевська, В. Давидов, Е. Зеєр, Г. Костюк, О. Леонтьєв, С. Максименко, В. Рибалка, С. Рубінштейн, І. Якиманська) з філософії освіти, теорій мислення, психології особистості та її діяльності, професійної підготовки і розвитку особистісних якостей майбутніх фахівців.

Метою статті є опис розробленої методики формування професійного

мислення майбутніх техніків-механіків у вищих аграрних навчальних закладах І-ІІ рівнів акредитації.

Виклад основного матеріалу дослідження.

Педагоги дали досить вичерпну характеристику поняття навчального методу. А. Алексюк [1] називає метод навчання багатовимірним і багатоякісним педагогічним явищем, значення якого можна описати лише в сукупності визначень. С. Гончаренко акцентує увагу на тому, що методи навчання в школі являють собою упорядковані способи взаємопов'язаної діяльності вчителя й учнів, дії яких спрямовані на розв'язання навчально-виховних завдань [4, с. 206].

В. Войтко [5] визначає метод навчання як складне педагогічне явище, для характеристики якого існують численні ознаки. Так, А. Алексюк визначив загальними ознаками методу зміст, форми та принципи навчання [1]. Отже, метод як засіб, за допомогою якого викладач надає студентам знання, уміння та навички, визначали багато дослідників.

Також метод навчання визначається вченими як засіб виховання, засіб формування уміння активно оволодівати знаннями та навички самостійної роботи, засіб зв'язку освітніх форм роботи студентів з методами наук, що вони вивчають [1, 3].

Методика формування професійного мислення майбутніх техніків-механіків АПВ передбачає три етапи – мотиваційний, пізнавально-діяльнісний, оцінювально-рефлексивний, під час яких формуються різні рівні професійного мислення за всіма його критеріями.

1. Мотиваційний етап.

Мета етапу – сформувати мотивацію майбутніх техніків-механіків АПВ до оволодіння навичками і вміннями професійного мислення.

Завдання – активізувати навчальну діяльність студентів, сприяти усвідомленню важливості професійного мислення у майбутній професійній діяльності, забезпечити інтерес студентів до навчання.

На цьому етапі здійснюється виявлення та підтримка інтересу майбутніх

техніків-механіків АПВ до професійної діяльності та формування професійного мислення, розвиток мотивів до формування професійного мислення, відбувається ознайомлення майбутніх фахівців із проблемою формування професійного мислення, актуалізується необхідність формування професійного мислення майбутніх техніків-механіків АПВ на основі їхнього суб'єктного досвіду, виявленого під час аналізу проблемних ситуацій, проведення бесід, дискусій, рольових ігор.

На даному етапі ми застосували такі методи навчання: заохочення, комунікативної атаки, стимулювання обов'язку і відповідальності, переконування, подолання перешкод, делегування повноважень.

Заохочення – вираження позитивної оцінки дії студентів. Його види: схвалення, підбадьорення, похвала, вдячність, надання почесних прав, нагородження грамотами, подарунками. Заохочуючи техніків-механіків АПВ до формування професійного мислення, необхідно розвивати їхній інтерес до обраного фаху, наводити приклади успішної кар'єри, пов'язувати високий рівень сформованості професійного мислення з професійним успіхом фахівця.

Комунікативна атака – це метод швидкого включення, зацікавлення, дія якого ґрунтується на активізації емоційної сфери студента: викликання його подиву, захоплення через використання ефекту новизни, несподіваності.

Комунікативна атака може здійснюватись на будь-якому етапі мотиваційного циклу в навчанні, але найбільший ефект вона дає на вступно-мотиваційному етапі (на початку вивчення дисципліни, теми, заняття).

До *методів стимулювання обов'язку і відповідальності* належать: переконання, позитивний приклад, практичне привчання до виконання вимог, створення сприятливих умов для спілкування, заохочення і пошуку, оперативний контроль за виконанням вимог, осуд, подяка, нагорода та ін.

Викладачі, використовуючи методи формування обов'язку і відповідальності, забезпечують пояснення студентам суспільної та особистої значущості професійного мислення; застосовуючи підтвердження прикладом; посилання на авторитети та авторитетні джерела; вказування на актуальність і

практичність, необхідність професійного мислення у діяльності за фахом.

Метод переконання – усна дія на свідомість студента за допомогою логічних доказів, що дозволяє сформувати у нього систему знань, цінностей і ідеалів. Особиста переконаність викладача, його бажання допомогти майбутнім технікам-механікам АПВ зрозуміти необхідність професійного мислення – необхідні умови успішності методу переконання, можливості формування поглядів студентів, мотивів їхньої поведінки і дій.

Ефективними для мотивації формування професійного мислення майбутніх техніків-механіків АПВ є *методи подолання перешкод*: стимулювання часом і швидкістю, несподіваністю, неповною інформацією, неповними інструкціями, квестами – це приводить до заохочення самостійного пошуку та знаходження інформації, оперативного пошуку розв'язку професійно спрямованих задач, вирішення професійних ситуацій.

Метод делегування обов'язків дає змогу через залучення студентів до певних етапів управління процесом навчання сформувати самостійність і відповідальність професійного мислення.

2. Пізнавально-діяльнісний етап.

Мета – сформувати у майбутніх техніків-механіків АПВ знання про мисленнєві дії, операції і особливості професійного мислення, навчити застосовувати набуті знання, вміння і навички щодо використання професійного мислення на практичних заняттях.

Завдання – забезпечити набуття майбутніми техніками-механіками АПВ професійно орієнтованих знань, професійних мисленнєвих вмінь та прийомів застосування професійного мислення. Здійснюється поетапне формування професійного мислення студентів.

Поетапне формування професійного мислення студентів засноване на системному, поступовому застосуванні методів навчання відповідно до характеру навчально-пізнавальної діяльності студентів.

Так, при формуванні *репродуктивного* рівня професійного мислення переважали пояснювально-ілюстративні методи (демонстрування, ілюстрація, пояснювальна бесіда, інструктаж).

Застосування професійно орієнтованих вправ, завдань з елементами проблемності стимулює формування у студентів *реконструктивного* рівня професійного мислення, навичок застосування теоретичних знань у практичній діяльності, їх готовність до сприйняття проблемної ситуації.

Для формування професійного мислення майбутніх техніків-механіків АПВ *продуктивного* і *творчого* рівнів, поряд з наведеними методами, застосовувались переважно частково-пошукові, імітаційно-ігрові та дослідницькі методи: пояснення з елементами проблемності, дискусія, моделювання виробничих ситуацій, розв'язування професійно-орієнтованих завдань з відкритим алгоритмом, кейс-метод, метод проектів, веб-квест, мозковий штурм.

Кейс характеризується навчально-методичними матеріалами, які чітко структуровані і комплектуються у спеціальний набір та подаються студентам для самостійного навчання із періодичними консультаціями викладача.

Суть методу полягає у використанні конкретних випадків (ситуацій, історій, тексти яких називаються «кейсом») для спільного аналізу, обговорення або вироблення рішень студентами з певного розділу навчальної дисципліни.

Цінність кейс-методу полягає в тому, що він одночасно відображає не тільки практичну проблему, а й актуалізує певний комплекс знань, що його необхідно засвоїти при вирішенні цієї проблеми, а також вдало суміщає навчальну, аналітичну і виховну діяльність, що, безумовно, є діяльним і ефективним у реалізації сучасних завдань системи освіти.

Цілі, на які спрямовано використання кейс-методу, залежать від типу конкретної ситуації, а саме, виділяють: кейс-потреби, кейс-вибір, кризовий кейс, конфліктний кейс, кейс-боротьба, інноваційний кейс.

Навчальні завдання кейс-методу полягають у набутті навичок використання теоретичного матеріалу для аналізу практичних проблем;

формуванні навичок оцінювання ситуації, у виборі та організації пошуку основної інформації; у виробленні вмінь формулювати запитання і запити, розробляти багатоваріантні підходи до реалізації плану дії; у формуванні вмінь самостійно вирішувати в умовах невизначеності; у формуванні навичок та прийомів всебічного аналізу ситуацій, прогнозування способів розвитку ситуацій; у формуванні вмінь та навичок конструктивної критики.

Кейс-метод має певні переваги у формуванні необхідних якостей майбутніх фахівців, зокрема: розвиток працьовитості, креативності; формування здатності до конкурентоспроможності; формування готовності відповідати за результати власного аналізу ситуації і за роботу всієї групи; формування впевненості в собі та потреби в досягненні цілей; розвиток вольових якостей, цілеспрямованості; формування навичок роботи в групі, комунікативної культури та соціально активної і життєво компетентної особистості, здатної до саморозвитку, самовдосконалення і самореалізації.

Цей метод не потребує великих матеріальних і часових витрат та допускає варіативність навчання. Проблемна ситуація може бути висвітлена як при вивченні нової теми у викладенні теоретичного матеріалу, так і може використовуватися з метою узагальнення та систематизації матеріалу.

Робота над кейсом передбачає:

1. Розбір конкретної ситуації за певним сценарієм, який включає самостійну роботу;
2. «Мозковий штурм» у межах малої групи;
3. Публічний виступ із представленням та захистом запропонованого рішення;
4. Контрольне опитування учасників на предмет знання фактів кейсу, що розбирається.

Роботу над кейсом поділяють на два основні етапи: домашня самостійна робота і робота в аудиторії.

Алгоритм проведення занять із застосуванням кейс-методу передбачає:

І етап – заздалегідь складені кейси викладач роздає студентам не пізніше,

як за день до заняття. Студенти самостійно розглядають кейс, підбирають додаткову інформацію і літературу для його вирішення.

ІІ етап – заняття розпочинаються із з'ясування знань студентів та визначення центральної проблеми, яку необхідно вирішити. Розділивши групу студентів на малі робочі групи, викладач має дати їм різні ситуації для вирішення кейсу, або всім однакові. Він контролює роботу малих груп, допомагає, уникаючи прямих консультацій. Студенти можуть використовувати допоміжну літературу, підручники, довідники. Кожна мала група обирає «спікера», який на етапі презентації рішень висловлює думку групи. У ході дискусії можливі запитання до виступаючого, виступи і доповнення членів групи. Викладач слідкує за ходом дискусії, і шляхом голосування обирається спільне вирішення проблемної ситуації. На етапі підведення підсумків викладач інформує про вирішення проблеми в реальному житті, або обґрунтовує власну версію і обов'язково оприлюднює кращі результати, оцінює роботу кожної малої групи і кожного студента [157, 209].

Для формування професійного мислення майбутніх техніків-механіків АПВ найбільш пристосовані кейси-випадки, допоміжні кейси і кейси-вправи.

Кейси-випадки – це короткі кейси, що описують один конкретний випадок. Кейси цього типу використовувались для демонстрації професійних понять і термінів, для професійно орієнтованого подання тем проблемного обговорення. Такі кейси не вимагають від студентів спеціальної підготовки до початку заняття.

Допоміжні кейси спрямовані на передавання інформації. Майбутні техніки-механіки набагато краще сприймають інформацію, подану у вигляді кейса, ніж якби вона була в звичайній формі математичної задачі. Допоміжний кейс може бути використаний як основа, на базі якої обговорюються інші кейси.

Кейси-вправи дають майбутнім технікам-механікам АПВ змогу застосувати визначені викладачем прийоми і операції професійного мислення і широко використовувати матеріал кейсів для обчислення і математичного

моделювання.

Приклад. Кейс-заняття «Обчислення обсягу посівного матеріалу. Визначений інтеграл».

Завдання. *Два господарства взяли в оренду земельні ділянки. Форму ділянок можна побачити на роздаткових карточках. Перше господарство засіє нову ділянку соєю. Друге господарство – кукурудзою.*

Скільки тонн насіння потрібно придбати першому господарству? Скільки – другому? Чи варто сіяти ці культури господарствам, якщо на першій ділянці торік була посіяна пшениця, а на другій – соняшник? Як культури –попередники можуть вплинути на формування урожаю?

На роздаткових карточках викладач друкує зображення поля, формули, які окреслюють границі його площі та розмірність (м, км, га). Для ускладнення завдання можна написати тільки формули, а студентам запропонувати самостійно зобразити площу поля (площу фігури, обмеженої лініями).

Студентів ділять на дві команди. До початку заняття студенти мають самостійно підготувати алгоритм обчислення площі фігури за допомогою визначеного інтеграла і принести карточку з алгоритмом на заняття. Також студенти мають виписати норми висіву сої та кукурудзи і ознайомитись, які попередники під них оптимальні.

За результатами виконання завдання проводиться обговорення, оформляються рекомендації для кожного з господарств.

Веб-квест – це метод формування професійного мислення майбутніх техніків-механіків АПВ за допомогою електронних освітніх ресурсів та матеріалів, розміщених в мережі Інтернет. Студенти можуть добирати, упорядковують інформацію, отриману з Інтернету, скеровуючи її на поставлене перед ними завдання.

Веб-квест містить:

– вступ, у якому вказуються терміни проведення роботи і надається вихідна ситуація або завдання;

– посилання на ресурси мережі Інтернет, у яких міститься необхідний для веб-квесту матеріал: електронні адреси, тематичні форуми, книги або методичні посібники з бібліотечних фондів;

– поетапний опис процесу виконання завдання з поясненням принципів обробки інформації, додатковими супровідними питаннями, причинно-наслідковими схемами, таблицями, діаграмами, графіками та ін.;

– висновки, які мають містити приклад оформлення результатів виконання завдання або їх презентації, шляхи подальшої самостійної роботи із зазначеної теми і галузі практичного застосування отриманих результатів і навичок.

Спочатку викладач проводить підготовчу роботу, знайомить студентів із темою квеста, формулює основну проблему. В наступному етапі подаються завдання веб-квеста, які є окремими блоками питань і переліками адрес в Інтернеті, де можна отримати необхідну інформацію. Питання сформульовані так, щоб при відкритті сайту учень розумів принципи для відбору матеріалу, виділення головного з усієї інформації, яку він знаходить. На цій стадії удосконалюється професійне мислення, уміння порівнювати і аналізувати, класифікувати об’єкти і явища, мислити абстрактно.

Далі студентами здійснюється оформлення результатів, у межах якого відбувається осмислення проведеного дослідження. Робота передбачає відбір значимої інформації і представлення її у вигляді слайд-шоу, буклету, анімації, постера та ін. Обговорення результатів роботи над веб-квестами можна провести у вигляді семінару чи групового обговорення, щоб майбутні техніки-механіки АПВ мали можливість продемонструвати власний практичний доробок.

Завершальним етапом є оцінювання. В оцінці підсумовується досвід, який був отриманий студентом при виконанні самостійної роботи за допомогою технології веб-квест.

Веб-квест може бути використаний як для короткочасної так і для тривалої роботи. Додаткову мотивацію при виконанні веб-квеста можна

створити, запропонувавши студентам вибрати ролі (Агроном, Тракторист, Механік та ін.).

Наприклад, для формування професійного мислення майбутніх техніків-механіків АПВ ефективним є проведення веб-квеста «Математика при обробітку ґрунту», в якому розглядається фізичний зміст інтеграла, похідної, властивості векторів, формуючи всі компоненти професійного мислення студентів на високому рівні.

3. **Оцінювально-рефлексивний етап методики формування професійного мислення майбутніх техніків-механіків АПВ.**

Метою етапу є забезпечення зворотного зв'язку щодо сформованості майбутніх техніків-механіків АПВ професійного мислення, закріплення вміння агротехніків прогнозувати результати своєї діяльності, вміння співставити отриманий результат з очікуваним; навичок самостійної роботи, вміння оцінювати свою діяльність.

Студентами здійснюється самоаналіз, самооцінювання; співвіднесення отриманих результатів сформованості професійного мислення з поставленими цілями. За допомогою викладача визначаються нові напрями та цілі подальшого формування професійного мислення.

Поточний контроль здійснюється викладачами в повсякденному процесі навчання з метою перевірки сформованості професійного мислення майбутніх техніків-механіків АПВ. Здійснюється він з допомогою систематичного спостереження викладача за роботою студентів в цілому і кожного студента зокрема.

Під час тематичного контролю після вивчення нової теми та *усного індивідуального контролю* викладачем здійснюється систематизація знань і вмінь студентів щодо прийомів, операцій професійного мислення.

Метод самоконтролю спрямований на формування майбутніми техніками-механіками АПВ вміння усвідомлено задіювати і регулювати професійне мислення, удосконалювати його, запобігати помилкам і неточностям. Засобами формування в студентів умінь самоконтролю є

усвідомлення правильності професійних мисленнєвих операцій і дій, складання плану відповіді чи виступу, контроль з боку вчителя, *самооцінювання* (об'єктивне оцінювання власних успіхів у формуванні професійного мислення).

Послідовне виконання всіх етапів методики забезпечить комплексне формування професійного мислення майбутніх техніків-механіків у ВАНЗ І-ІІ р. а.

Висновки. Методика формування професійного мислення майбутніх техніків-механіків АПВ уможливлює підвищення їхньої мотивації до формування професійного мислення, усвідомлення ролі професійного мислення в майбутній професійній діяльності, цілеспрямованість у засвоєнні теоретичних знань, набутті професійних мисленнєвих умінь.

Список використаних джерел:

1. Алексюк А. М. Педагогіка вищої освіти України: Історія. Теорія: підруч. для студ. / А. М. Алексюк. – К. : Либідь, 1998. – 558 с.
2. Психологія: підруч. [для студ. вищ. навч. закл.] / [П. А. Гончарук, В. В. Рибалка, Ю. Л. Трофімов та ін.]; за ред. Ю. Л. Трофімова. – [3-тє вид., стереотип.]. – К. : Либідь, 2001. – 560 с.
3. Психология: словарь / [под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского]. – [2-е изд., испр и доп.] – М. : Политиздат, 1990. – 494 с.
4. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко. – К.: Либідь, 1997. – 376 с.
5. Психологічний словник / ред. : В. І. Войтко. – К. : Вища школа, 1982. – 216 с.

Зуева А. Б. Педагогические условия формирования профессионального мышления будущих техников-механиков в высших аграрных учебных заведениях I-II уровней аккредитации

Разработана и апробирована методика формирования их профессионального мышления в высших аграрных учебных заведениях I-II уровней аккредитации и соответствующее учебно-методическое обеспечение.

Ключевые слова: будущий техник-механик; профессиональное мышление; педагогические условия; методика; метод, высшие сельскохозяйственные учебные заведения I-II уровней аккредитации; профессиональная подготовка.

Zuieva A.B. Pedagogical conditions of professional thinking formation of future technician-mechanics at high education establishments of the I-II levels of accreditation.

Method of formation of professional thinking as a set of interrelated methods and means of training future mechanics of agricultural production, which includes three stages: motivational, cognitive-activity, evaluation and reflexive.

Key words: future mechanic; professional thinking; pedagogical conditions; method; higher agricultural educational institutions of the I-II levels of accreditation; professional training.

УДК 377.091

Марина Миколаївна Клименко,
здобувач лабораторії професійної кар'єри
Інституту професійно-технічної освіти НАПН України
06671990888
kiselmari84@gmail.com

СУЧАСНІ ВИМІРИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ТА КАР'ЄРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ-МЕХАНІКІВ

У статті висвітлено результати теоретичного аналізу наукових підходів до проблеми становлення професійної і кар'єрної компетентності майбутніх інженерів-механіків. Обґрунтовано важливе значення процесу формування уявлень про майбутню кар'єру у стимулюванні пізнавальної активності студентів, розвитку їхніх професійно значущих якостей, створення і реалізації педагогічних умов формування кар'єрної компетентності майбутніх інженерів-механіків. Схарактеризовано етапи, критерії та відповідні показники оцінювання рівнів сформованості кар'єрної компетентності майбутніх інженерів-механіків у системі професійної підготовки у вищих технічних навчальних закладах.

Ключові слова: інженер-механік, професійна компетентність, кар'єрна компетентність, уявлення про кар'єру, ціннісні орієнтації, професійно значущі якості.

Вступ. Державний поступ України за провідною тенденцією сталого розвитку суспільства, динамізм оновлення технологій, відповідне коригування виробництва та експлуатації механізм і приладів, постійне зростання обсягів інформації та її оновлення зумовлюють підвищення вимог до якості професійної підготовки фахівців вищих технічних навчальних закладів. Сучасне суспільство потребує конкурентоспроможних фахівців, у яких сформована чітка, активна позиція до участі у виробничому й суспільному житті, розвинені ціннісно-світоглядні орієнтири, здібності до творчої діяльності, прагнення самореалізовуватися на основі задіювання індивідуально-особистісних якостей, що забезпечують індивідуально неповторний стиль професійних дій і неперервне кар'єрне зростання.

Останні дослідження та публікації. У науково-освітньому просторі обґрунтовано наукові підходи, концепції професійного, особистісного становлення майбутніх фахівців і працівників у сфері професійної освіти, що стали теоретичним підґрунтям виконання дослідження з проблеми становлення

кар'єрної компетентності майбутніх інженерів-механіків. Так, О. Вітковська [3], Д. Закатнов [5], Т. Канівець [9] та ін. успішність професійного навчання у вищому технічному навчальному закладі пов'язують із формуванням інтересів, ціннісних орієнтацій, із успішністю самовизначення у рамках професійного становлення. Е. Климов [10], В. Орлов [14], Б. Федоришин [16] наголошують на необхідності розвитку у студентів уявлень про майбутню професію. Г. Балл [2], М. Бастуй [2], В. Гордієнко [2], О. Коваленко [11] обґрунтовують, що професійне становлення, самореалізація та подальше зростання у фаховій діяльності залежить від сформованості професійної придатності. Актуальними є концептуальні ідеї Е. Зєєра [6], Е. Климова [10], В. Радкевич [15] щодо важливості індивідуально-психологічних особливостей особистості у формуванні в неї комплексу професійно значущих якостей фахівця. Однак у наукових публікаціях цілісно не відображено сучасних вимірів формування та розвитку професійної компетентності інженерів-механіків та майбутніх фахівців, зокрема не розкрито сутності кар'єрної компетентності, не обґрунтовано критеріїв, показників, етапів процесу її формування та розвитку у студентів вищих технічних навчальних закладів.

Формулювання цілей статті. У зв'язку з цим у межах статті здійснимо теоретичний аналіз напрацювань у питанні формування й розвитку професійної і кар'єрної компетентності майбутніх фахівців, висвітлимо наукові підходи до розв'язання означеної проблеми, схарактеризуємо етапи, критерії та відповідні показники оцінювання рівнів сформованості кар'єрної компетентності майбутніх інженерів-механіків у системі професійної підготовки у вищих технічних навчальних закладах.

Виклад власне матеріалу дослідження. Студіювання наукових праць засвідчує, що професійне становлення та розвиток – це динамічні процеси, котрі охоплюють стадію підготовки до вибору професії, стадію професійної підготовки, стадію професійної діяльності. Ми поділяємо думку більшості авторів, що у процесі професійного розвитку найбільш значущим є період здобуття фахової освіти. Саме в системі професійної підготовки формується образ майбутньої

фахової діяльності, закладаються професійно важливі якості, відбувається становлення особистості засобами професійного навчання, а також поступове усвідомлення себе як представника певної професійної спільноти, у нашому випадку – це представники вітчизняної інженерії з технічним складом розуму, інтересом до техніки, технічною кмітливістю, для яких якісна професійна підготовка стає основою кар'єрного зростання.

Так, В. Радкевич обґрунтовує, що здобуття професійної освіти – це базовий етап кар'єри, оскільки забезпечує входження особистості у світ професій, адаптацію до професійного середовища, професійне навчання й оволодіння спеціалізацією [15]. Важливими є міркування Н. Ничкало, О. Щербак, які стверджують, що у процесі професійної підготовки відбувається освоєння обраної професії, необхідних навичок, формуванням компетентності [13; 17]. Д. Закатнов переконливо доводить, що здобуття професійної освіти – це найбільш результативна фазу, пов'язана з розвитком професійних умінь, а також почуттям підтримки і автономності. Успішному перебігу цієї фази сприяють консультування з питань кар'єри, виробнича практика, планування кар'єри, спеціальні тренінги [5].

У визначенні сучасних вимірів становлення кар'єрної компетентності керувалися позицією Д. Сьюпера щодо стадій цього процесу. Дослідник чітко розмежовує у процесі розвитку п'ять стадій, а саме: пробудження (дитинство і рання юність), дослідження (юнацтво, рання дорослість), встановлення та консолідації, збереження, пенсіонерства.

З огляду на мету статті зупинимося на змісті стадії дослідження, що характерна для осіб 15 – 24 років. У майбутніх фахівців цього віку відбувається самооцінка цінностей, інтересів, потреб, здібностей, можливостей, реалізується перший професійний вибір в освіті, розпочинається професійне навчання, перші спроби оволодіння професією. Саме в означений віковий період проявляється їхня суб'єктна позиція та індивідуальні відмінності в окремих діях і поведінці загалом, в установках на професійний вибір. Відтак відбувається розвиток і диференціація Я-концепції, виникає необхідність планування подальшого професійного

розвитку відповідно до суб'єктних уявлень про кар'єрний ріст і життям в цілому [1].

У виконанні дослідження усвідомлюємо, що процес професійної підготовки майбутніх інженерів-механіків реалізується переважно під впливом освітнього середовища, а кар'єра – під впливом професійного. Подібні ситуації виникають внаслідок постійно зростаючих вимог суспільства до професійних компетенцій майбутніх інженерів-механіків, що також формуються у професійному середовищі. Такі проблемні питання в умовах сучасного гуманістично спрямованого освітнього простору можливо вирішити шляхом включення в освітній процес педагогічних технологій, що уможливлюють успішне становлення особистості, формування її суб'єктної позиції, позитивної Я-концепції і позитивної професійної Я-концепції. Означену думку обстоюють Д. Закатнов [5], Д. Сьюпер [1], О. Щербак [17] та інші дослідники, наголошуючи, що період отримання вищої освіти – це базовий етап кар'єри.

На основі результатів теоретичного аналізу узагальнюємо, що становлення професійної і кар'єрної компетентності майбутніх інженерів-механіків – це процес інтеграції їхніх особистісного і професійного складників, що відбувається в рамках професійного розвитку в освітньому просторі вищого технічного навчального закладу від формування готовності до майбутньої професійної діяльності – до акмерівня реалізації набутих знань, вмінь і досвіду щодо фахової діяльності та проектування траєкторії кар'єрного розвитку. Розгляд процесів формування та розвитку кар'єрної компетентності як невід'ємного компонента професійної підготовки інженерів-механіків, дозволяє стверджувати, що кар'єрна компетентність майбутніх інженерів – це особистісне новоутворення, що відображає зміни не тільки у свідомості людини в найбільш повному виявленні вищої потреби особистісно-професійного становлення й розвитку, але й набуття відповідних знань (науково-теоретичних; практично-процесуальних; знань щодо здійснення інженерної діяльності), оволодіння й використання сукупності вмінь (базових, які відбивають особливості самості особистості; професійних, які відбивають специфіку інженерної діяльності; акмеологічних, спрямованих на

досягнення акме-вершин), а також застосування здібностей і потенційних можливостей у діяльності зі створення нового, суспільно значущого продукту; реалізацію кар'єрного потенціалу, з метою самоствердження і внесення власного здобутку у розвиток суспільства.

Теоретичний аналіз навчальних планів професійної підготовки майбутніх інженерів-механіків, функціональних обов'язків таких працівників, свідчить, що у традиційно в змісті фахової освіти не передбачалося формування уявлень про кар'єрний успіх інженера, розвиток його кар'єрної компетентності. Тому майбутні інженери можливості свого кар'єрного зростання оцінюють як мінімальні – 34 % респондентів, достатні – 33 %, і позитивні – 33 %. Ми усвідомлюємо, що механіки з ремонту й обслуговування автомобілів і двигунів мають мінімальні кар'єрні можливості, але «це зовсім не залежить від самої людини, а професія Механіка з ремонту та обслуговування автомобілів і двигунів не має схеми кар'єрного росту» [12].

Проведені нами спостереження у виконанні дослідницького пошуку засвідчують, що на першому етапі становлення професійної компетентності доцільно формувати уявлення про професійний успіх і можливість «зробити кар'єру» в окремій галузі фахової діяльності. Формування такого уявлення слугує мотивуючим фактором у розвитку потреби щодо професійного самовдосконалення у процесі профорієнтації, консультування з питань кар'єри. На наступному етапі передбачаємо ознайомлення з курсом «Вступ до професії» у процесі професійної підготовки, оволодіння базовими знаннями, уміннями, навичками, а також розвиток особистісно важливих професійних якостей, що зумовлює перехід від уявлень про кар'єру до поетапного формування і багаторівневого розвитку кар'єрної компетентності, які інтегруються із адаптацією до професії, перепрофілюванням тощо. Особливо важливим є етап професіоналізації, у перебігу якого відбувається оволодіння змістом майбутньої професійної діяльності. На заключному етапі професійної підготовки у студентів утверджуються певні кар'єрні орієнтації, пов'язані як особливостями розвитку

особистісних якостей, так і з соціальними впливами, що визначають становлення кар'єрних цілей і кар'єрних планів [9].

Уявлення про професійну кар'єру відбивають когнітивний аспект кар'єрної компетентності та містять наявні знання фахівця про особистісні якості, професійний досвід, що склався на даний момент, знання особливостей соціально-економічної ситуації, умов праці за професією, прогноз успішності взаємовідносин у системі професійної праці. Такі уявлення розкривають особливості відображення суб'єктом об'єктивної реальності та ступінь адекватності цього відображення. У змісті уявлень відбивається рівень сформованості взаємозв'язку суб'єкта професійної праці з об'єктом праці.

Кар'єрна компетентність майбутніх інженерів-механіків на момент вибору прогнозованого місця працевлаштування визначається деяким специфічним змістом, пов'язаним зі специфікою їхньої професійної діяльності та професійної підготовки, ускладненістю сучасних соціально-економічних умов, особливостями виробничо-технологічного процесу [7; 12]. Відтак уявлення майбутніх інженерів-механіків про професійну кар'єру важливо своєчасно формувати в таких аспектах: індивідуально-особистісна зорієнтованість на самореалізацію професійної кар'єри; усвідомлення професійної кар'єри як можливості свого розвитку; адекватне формулювання й усвідомлення мети професійної кар'єри; наявність намірів планувати її етапи; вираження суб'єктивного сенсу й успіху кар'єри; рівень усвідомлення індивідуально-особистісних якостей, що мають допомогти в досягненні кар'єрних цілей тощо.

Вивчення актуальних уявлень майбутніх інженерів-механіків, що розглядаємо як підґрунтя формування ставлення до професійної кар'єри, дозволило виділити наступні головні особливості: в уявленнях переважної більшості досліджуваних поняття «кар'єра» є цінністю, що займає важливе місце в житті людини; поняття «професія» визначається як можливість самореалізації і самоствердження людини; поняття «робота» розуміється як можливість реалізувати професійну кар'єру. У цілому майбутні працівники розглядають кар'єру, передовсім, як засіб поліпшення матеріального становища та можливість

для самореалізації і розвитку професіонала. Усвідомлення цінності та значущості кар'єри особисто для себе – нечітке, в їхніх судженнях виявляється проблемність щодо будування кар'єри за обраним фахом.

Уявлення майбутніх інженерів-механіків вирізняє високий рівень розуміння засобів реалізації професійної кар'єри, умов, за якими можливе її будування; визнання головними, визначальними чинниками в реалізації кар'єри особистісних якостей фахівця, власної активності та відповідальності за свої дії. Стосовно очікуваних труднощів у реалізації кар'єрних планів спостерігається дуже узагальнене уявлення досліджуваних, відсутність реалістичності щодо суміщення кар'єри з іншими сторонами життя людини, конкретності в уявленнях щодо зусиль, які можуть знадобитися у реалізації професійної кар'єри, невпевненість в своїх можливостях контролювати та управляти реалізацією професійною кар'єри. Переважним типом ставлення до професійної кар'єри майбутніх інженерів-механіків є позитивно-активний.

Актуальні уявлення майбутніх інженерів-механіків про професійний і кар'єрний успіх є основою їхнього ставлення до професійної кар'єри, яке склалося ще на етапі навчання в результаті накопичення професійного та життєвого досвіду. Разом із тим, у розробленні і впровадженні педагогічних умов, що сприяють формуванню та розвитку кар'єрної компетентності важливо враховувати особливості професії. Інженер-механік (mechanical engineer) – це фахівець, який займається проектуванням, конструюванням та експлуатацією механічного обладнання, машин, апаратів у різних сферах виробництва і господарської діяльності [7]. Сфера його професійної діяльності – механічне обладнання, тобто продукти технічного прогресу людства як постійні супутники людини. Інтенсивний розвиток науки і техніки зумовлює розширення сфер діяльності працівників із експлуатації машин і механізмів. Тому діяльність механіка в наш час має низку таких спеціалізацій як механіка, технічне обслуговування та ремонт автомобільного транспорту, теплова техніка, виробнича техніка, мехатроніка, розвиток виробів тощо. Серед професійно значущих якостей інженера-механіка вирізняють такі: технічний склад мислення і

розвинена довготермінова пам’ять, увага й зосередженість, фізична сила і витривалість та ретельність. Функціональні обов’язки інженера-механіка залежать від напряму та сфери діяльності. Інженер-механік може вибирати спеціалізацію в різних напрямах – конструктор, технолог або випробувач. Конструктор займається проектуванням і конструюванням машин та механізмів, а також систем комплексної механізації виробництва. Технолог організовує процеси монтажу та наладки механізмів і активно бере участь в цьому. Також у його обов’язки входить розробка та організація оптимальних технологічних процесів із застосуванням засобів автоматизації. Випробувач виконує безпосереднє випробування та обслуговування механізмів, аналізуючи умови і оптимальний режим їх роботи.

Щоденна діяльність інженера-механіка залежить від місця його роботи. Наприклад, інженер-механік машинобудівного заводу, працюючи в цеху, згідно з посадовою інструкцією, перевіряє технічну документацію, планує розміщення устаткування та організацію робочих місць, проводить розрахунок виробничих потужностей і завантаження устаткування, контролює процес технології зварювання, керуючи роботою зварників, перевіряє правильність процесів зварювання та складання виробів, здійснює щоденний контроль якості робіт, виявляючи брак, організовує проведення діагностики, техогляду та ремонту механізмів і обладнання, встановлює технічні завдання на реконструкцію діючого і створення нового обладнання, бере участь у розробці комплексних проектів підприємств галузевого машинобудування та в розрахунках економічної ефективності впроваджуваних проектів.

Посадові інструкції не передбачають розвитку професійної і кар’єрної компетентності. Водночас зауважимо, що в сучасних соціально-економічних умовах інженер повинен сам дбати про своє професійне самовдосконалення і відповідний розвиток професійної кар’єри. Основи професійної і кар’єрної компетентності закладаються у процесі професійної підготовки інженера. З цією метою визначаються структурні компоненти, критерії і показники рівнів сформованості кар’єрної компетентності. Для досліджень у сфері професійної

педагогіки визначення таких рівнів уможливлює констатування ступеня ефективності виявлених, обґрунтованих і розроблюваних педагогічних умов і технологій. У межах нашого дослідження ми визначили їх таким чином:

- *активно-творчий* – це високий рівень сформованості кар'єрної компетентності, який за сприятливих обставин гарантує майбутньому інженеру досягнення вершин кар'єрного розвитку. Його показниками є сформованість і активне функціонування всіх компонентів кар'єрної компетентності; ґрунтовні фахові знання, вміння і навички поєднанні із здатністю майбутнього інженера реалізовувати їх у професійній діяльності та кар'єрному проектуванні; відповідність кар'єрних орієнтацій обраній професії; високий рівень сформованості внутрішньої мотивації на досягнення значимих результатів у професійному і кар'єрному зростанні, прагнення до самореалізації; високий рівень пізнавальної і володіння прийомами організації творчої діяльності; наявність чітких уявлень про професійний і кар'єрний розвиток з відповідним вмінням визначати цілі і планувати етапи власного кар'єрного розвитку; високий рівень креативності як особистісної якості; розвинена комунікативність, активна особистісна та громадянська позиція в навчанні й суспільній діяльності;

- *адаптивний* – це середній рівень сформованості кар'єрної компетентності, який дає майбутньому інженеру шанс досягти певних успіхів у кар'єрі характеризується відповідним рівнем навчальних, суспільних та особистісних досягнень; дещо пасивним ставленням до розвитку свого творчого потенціалу; фрагментарним засвоєнням методологічної бази інженерної праці; можливістю інтуїтивно знаходити рішення у кар'єрному розвитку, але не завжди послідовним і наполегливим рухом до мети; середнім рівнем розвиненості креативності, що призводить лише до епізодичних творчих надбань; нестабільністю спрямованості на самопізнання, самооцінку, особистісний саморозвиток і самореалізацію у професійній діяльності; значною розгалуженістю (нестабільністю) ціннісних орієнтацій; рефлексивною оцінкою своїх дій, яка не завжди є об'єктивною і адекватною;

- для майбутніх інженерів із *достатнім* рівнем характерне позитивне ставлення до майбутньої інженерної діяльності та фахової підготовки в університеті. Їм притаманна самоідентифікація з фахівцем майбутньої професії, усталена професійна рефлексивна позиція, прагнення досягнення успіху, натомість вони не завжди виявляють адекватну самооцінку. Майбутні інженери володіють достатнім рівнем професійних знань, уміють розв'язувати не тільки загально-виробничі, але й експериментально-практичні завдання. Такі студенти мають досить стійкі уявлення про успішну кар'єру, вони мобільні, комунікабельні, виявляють інтерес до традицій, цінностей, норм і правил поведінки вищого технічного навчального закладу та беруть участь в університетських заходах;

- *пасивний* – це рівень розвитку кар'єрної компетентності майбутнього інженера-механіка, який не дає гарантій кар'єрного зростання. Характеризується низькими показниками навчальних досягнень; байдужістю до розвитку своїх професійних якостей; невизначеністю у ціннісних орієнтаціях; відсутністю мотивації до одержання вагомих результатів у професійній діяльності і кар'єрі, до самопізнання і професійного самовдосконалення. У студентів цього рівня не проявляється потреба у будь-яких досягненнях щодо науково-дослідної діяльності. Пізнавальна активність таких студентів характеризується пасивним ставленням до формування уявлень про кар'єру, і розвитку кар'єрної компетентності. Практичній діяльності притаманні формальне ставлення до виконання проблемних завдань, що здійснюється в основному на репродуктивному рівні. У майбутніх фахівців вищих технічних навчальних закладів із пасивним рівнем кар'єрної компетентності спостерігається байдужість щодо майбутньої інженерної діяльності та фахової підготовки в університеті. Прагнення досягти успіху має нестійкий характер, бажання до оволодіння обраною професією в них не підкріплене активною позицією. У цих студентів відсутня наявність самоідентифікації з фахівцем майбутньої діяльності, не спостерігається усталена професійна рефлексивна позиція, їм притаманна неадекватна самооцінка. Вони мають слабкі професійні знання, вміння, навички, низьку мобільність, не проявляють інтерес до традицій,

цінностей, норм і правил поведінки вищого технічного навчального закладу, є пасивними щодо участі в університетських заходах.

Встановлені нами рівні розвитку кар'єрної компетентності майбутніх інженерів-механіків відбивають ступінь їхньої готовності приймати адекватні рішення, пов'язані із працевлаштуванням, плануванням і реалізацією професійної кар'єри, а також міру реалістичності розуміння мети професійної кар'єри, засобів її досягнення. Оцінка рівня сформованості кар'єрної компетентності фіксувалася згідно із мотиваційно-ціннісним, когнітивно-процесуальним, суб'єктно-діяльнісним, рефлексивно-оцінним критеріями з використанням оцінно-діагностичної карти і відповідними методиками.

Висновки з даного дослідження. На основі теоретичного аналізу напрацювань у питанні формування й розвитку професійної і кар'єрної компетентності майбутніх інженерів-механіків визначено наукові підходи до розв'язання означеної проблеми, схарактеризовано етапи, критерії та відповідні показники оцінювання рівнів сформованості кар'єрної компетентності майбутніх інженерів-механіків у системі професійної підготовки у вищих технічних навчальних закладах. Кар'єрну компетентність майбутніх інженерів-механіків на момент вибору конкретного місця працевлаштування визначають специфічним змістом, пов'язаним із особливостями їхньої професійної діяльності та професійної підготовки. Особливості праці інженерів-механіків із експлуатації машин і механізмів проявляються у складній аналітичній, конструкторській, організаційній, розрахунковій діяльності спеціаліста, до якої його готують під час навчання. Однак в теперішній час склалася проблемна ситуація щодо проведення навчально-виробничої практики інженерів-механіків на підприємствах машинобудівної промисловості, більшість з яких виведені з державної власності. Підприємства не виявляють зацікавленості в наданні «майданчика» для проведення практики, тому практика має фрагментарний, редукований характер, що мало сприяє реалістичності уявлень про конкретну професійну діяльність інженера-механіка і можливості його кар'єрного розвитку. З іншого боку, підприємства виявляють низьку активність щодо працевлаштування випускників

через недостатній рівень якості професійної підготовки. Якщо при виконанні вказаних функцій інженер-механік керується не лише положеннями посадової інструкції, але на високому рівні володіє професійними знаннями та ерудицією, що дозволяють йому кваліфіковано судити про питання сфери професійної діяльності, бути обізнаним у певній галузі, а також якості особистості, що дають можливість діяти відповідально і самостійно, здатний до їх реалізації у професійній діяльності, у його свідомості на достатньо високому рівні сформовані уявлення про професійну кар'єру, розвинуті комунікативні вміння і навички, організовувати і виконувати дії, необхідні для реалізації кар'єри, вміє віртуозно оперувати знаннями та інструментами, що дають можливість вирішувати, крім професійних технічних, нетипові й нестандартні кар'єрні завдання, а також ефективно вибудовувати кар'єрний шлях, то такого інженера-механіка чекає безумовний кар'єрний, професійний і життєвий успіх. Завдання вищих навчальних закладів створити відповідні умови для успішної кар'єри своїх випускників.

Список використаних джерел

1. Super, D.E. The psychology of career / D.E. Super – New Delhi : Sarup Book Publishers, 2011. – 480 p.
2. Балл Г. О. Психологія праці та професійної підготовки особистості: навч. посіб. / Г. О. Балл, М. В. Бастуй, В. І. Гордієнко, Г. В. Красильникова, С. Р. Красильников. – Хмельницький: ТУП, 2001. – 330 с.
3. Вітковська О. І. Професійне самовизначення особистості і практичні аспекти професійної консультації: монограф. / О. І. Вітковська. – Київ : Наук. світ, 2001. – 491 с.
4. Войтович Н. Відмінності шкільного та студентського колективів як аспект проблеми адаптації першокурсників до умов ВЗО / Н. Войтович // Психологічна адаптація студентів першого курсу до умов навчання у ВЗО: зб. наук. ст. – Луцьк: Луцьк. держ. ун-т ім. Лесі Українки, 1999. – С. 57–65.
5. Закатнов Д. О. Технології підготовки учнівської молоді до професійного самовизначення: монограф. / Д. О. Закатнов. – Київ: Пед. думка, 2012. – 160 с.
6. Зеєр Е. Ф. Психология профессий / Е. Ф. Зеер – Москва: Академический проект, 2003.
7. Инженер-механик ПрофГид Центр профориентации – Електронний ресурс /Режим доступу: http://www.profguide.ru/professions/injener_mehanik.html
8. Ігнатюк О. А. Теоретичні та методичні основи підготовки майбутнього інженера до професійного самовдосконалення в умовах технічного університету: автореф. дис. … д-ра пед. наук: 13.00.04. – Харків, 2010. – 40 с.
9. Канівець Т. М. Оцінка студентами доцільних форм роботи вищих навчальних закладів для формування психологічної готовності до здійснення майбутньої професійної кар'єри / Т. М.

Канівець // Науковий вісник Чернівецького університету : зб. наук. праць. – Вип. 574. Педагогіка і психологія. – Чернівці, Чернівецький нац. ун-т, 2011. – С. 79-85.

10. Климов Е. А. Психология профессионального самоопределения / Е. А. Климов. – Москва : Академия, 2004. – 304 с.

11. Коваленко О. Е. Методика професійного навчання: підруч. / О. Е. Коваленко. – Харків : Вид-во НУА, 2005. – 360 с.

12. Механик по ремонту и обслуживанию автомобилей и двигателей http://www.moeobrazovanie.ru/professions_mehanik_po_remontu_i_obsluzhiv_statistika.html

13. Ничкало Н. Г. Розвиток людського капіталу – стратегічне завдання професійної освіти / Н. Г. Ничкало // Педагогічні і психологічні науки України : зб. наук. праць: в 5 т. – Т.4: Професійна освіта і освіта дорослих. – Київ: Пед. думка, 2012. – С. 27–43.

14. Підготовка учнів ПТНЗ до планування й реалізації професійної кар'єри: теорія і практика : моногр. / [Алєксєєва С. В., Закатнов Д. О., Орлов В. Ф. та ін.]; за наук. ред. Д.О. Закатнова. – Київ : ТОВ «НВП Поліграфсервіс», 2014. – 196 с.

15. Радкевич В. О. Концептуальні підходи до розвитку професійної освіти в Україні / В. О. Радкевич // Управління якістю професійної освіти: зб. наук. пр. – Київ, 2007. – С. 129–133.

16. Федоришин Б. О. Основи професіографії: навч. посіб. / Б. О. Федоришин, О. О. Ящишин. – Київ: МАУП, 1997. – 148 с.

17. Щербак О. І. Проблеми професійно-педагогічної освіти в сучасних умовах / О. І. Щербак // Проблеми інженерно-педагогічної освіти. – 2007. – № 18–9. – С. 50–56.

В статье отображены результаты теоретического анализа работ, в которых раскрываются научные подходы к проблеме формирования профессиональной, карьерной компетентности будущих инженеров-механиков, охарактеризованы этапы, показатели и критерии оценки уровней сформированности карьерной компетентности. Отмечается важность и особое значение формирования представлений о будущей карьере для стимулирования познавательной активности студентов, развития у них профессионально значимых качеств, создания и реализации педагогических условий для формирования карьерной компетентности будущих инженеров-механиков.

Ключевые слова: инженер-механик, профессиональная компетентность, карьерная компетентность, представление о карьере, ценностные ориентации, профессионально значимые качества.

Abstract. The article analyzes the scientific approaches to the problem of development of professional competence of the future and the career of Mechanical Engineers, described the steps of indicators and criteria for assessing the levels of development of the career competence. The importance and special significance of formation of ideas about the future career to stimulate cognitive activity of students, development of professionally significant qualities, creation and implementation of pedagogical conditions for the development of the career competence of the future mechanical engineers.

Tags: mechanical engineer, professional competence, career competence, the idea of a career, values, professionally significant qualities.

УДК 377.12

Мацейко Ольга Володимирівна,
кандидат педагогічних наук,
методист Міжрегіонального вищого професійного училища
автомобільного транспорту та будівництва,
м. Львів

РОЗРОБЛЕННЯ РОБОЧИХ НАВЧАЛЬНИХ ПЛАНІВ ДЛЯ ПІДГОТОВКИ КВАЛІФІКОВАНИХ РОБІТНИКІВ У ПТНЗ

Анотація. У статті розглядається проблема розроблення робочих навчальних планів для підготовки кваліфікованих робітників у професійно-технічних навчальних закладах, визначаються причини виникнення проблеми: недосконаліть чинної нормативно-правової бази з питань професійної освіти та недостатня компетентність педагогів професійно-технічних навчальних закладів. Пропонуються шляхи вирішення цієї проблеми.

Ключові слова: професійна підготовка, робочий навчальний план підготовки кваліфікованих робітників, гранично допустиме навантаження на учнів.

Вступ. Однією з актуальних проблем сучасної професійної освіти є недосконаліть організації навчально-виробничого процесу в ПТНЗ. Реалізація нових концептуальних підходів до підготовки кваліфікованих робітників потребує не тільки оновлення змісту, впровадження нових форм і засобів навчання, а й теоретичного обґрунтування необхідності змін у навчально-методичному забезпеченні процесу професійної підготовки. Якісно розроблені робочі плани є важливою складовою ефективного навчання кваліфікованих робітників у ПТНЗ.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У працях вітчизняних науковців (Л. Даниленко, І. Зязюна, В. Кременя, Л. Липської, В. Лозовецької, Л. Лук'янової, П. Лузана, Н. Ничкало, В. Орлова, О. Пащенко, В. Радкевич, Г. Романової, В. Свистун, Л. Сергєєвої, В. Ягупова та багатьох інших) сформувалися певні підходи щодо розв'язання проблеми підвищення якості підготовки кваліфікованих робітників у системі професійно-технічної освіти. Однак, вивчення психолого-педагогічної та методичної літератури з проблем професійної освіти, нормативних документів, а також дослідження педагогічної практики свідчить, що питання розроблення робочих навчальних планів для підготовки

кваліфікованих робітників у ПТНЗ, відповідно до сучасних вимог, розкриті недостатньо.

Мета статті — висвітлити проблему розроблення робочих навчальних планів для підготовки кваліфікованих робітників у професійно-технічних навчальних закладах та запропонувати власне бачення шляхів вирішення цієї проблеми.

Виклад основного матеріалу. Нині однією з основних проблем у системі ПТО є невідповідність якості фахової підготовки робітників запитам сучасного виробництва. Децентралізація системи, зорієнтованість ПТНЗ на потреби регіональних ринків праці, активне залучення соціальних партнерів, передусім, роботодавців, до розробки Державних стандартів професійно-технічної освіти (далі ДСПТО) покликані зменшити наявний дефіцит кваліфікованих робітничих кадрів. Проте в умовах системного реформування професійної освіти виникає нагальна потреба не тільки в перегляді мети та змісту підготовки фахівців відповідно до принципів функціонування економіки, а й перегляд механізмів організації навчання.

Відповідно до чинного законодавства організація, навчально-виховного процесу в професійно-технічних навчальних закладах здійснюється на основі низки документів, серед яких: Закони України "Про загальну середню освіту", "Про професійно-технічну освіту", Типові навчальні плани загальноосвітніх навчальних закладів ІІІ ступеня, робочі навчальні плани, що складаються на основі діючих ДСПТО з конкретних робітничих професій, Типова базисна структура навчальних планів для підготовки кваліфікованих робітників у професійно-технічних навчальних закладах, а також Положення про організацію навчально-виробничого процесу в професійно-технічних навчальних закладах тощо.

Звертаємо увагу, що серед цих документів лише робочі навчальні плани за професіями розробляються на рівні навчальних закладів, і вже потім затверджуються у встановленому порядку уповноваженими органами. Робочий навчальний план за професією – це один з основних навчально-методичних

документів з планування навчально-виробничого процесу в ПТНЗ, що містить інформацію про строк навчання, графік навчально-виробничого процесу, зведені дані загального фонду навчального часу в тижнях, перелік навчальних предметів та кількість годин, відведених на них, послідовність їх вивчення, загальний фонд навчального часу, терміни контролю знань, умінь і навичок учнів тощо [6].

З огляду на посилення процесів демократизації професійної освіти, надання більших свобод навчальним закладам в інтересах задоволення як потреб регіональних ринків праці, так і особистих професійних запитів громадян країни є виправданим. Проте діюче законодавство з питань професійної освіти утруднює організацію навчально-виробничого процесу в ПТНЗ. Проілюструємо це на прикладі розроблення плану підготовки кваліфікованих робітників на другому ступені навчання (з отриманням повної загальної середньої освіти) з числа осіб, які мають базову загальну середню освіту.

У таблиці 1 Типової базисної структури навчальних планів підготовки кваліфікованих робітників у професійно-технічних навчальних закладах подається кількість годин (залежно від терміну навчання) на загальноосвітню та професійну підготовку, проведення атестацій. Окремо в пункті 10 виділено години на консультації, проте у графі «Загальний обсяг навчального часу» години підсумовані без урахування пункту 10. Звертаємо увагу, що в цьому документі вказана тривалість навчального тижня (не перевищує 36 годин), натомість, відсутнє поняття *гранично допустимого навантаження на учня* [5]. З досвіду практичної роботи в ПТНЗ, зазначимо, що в багатьох випадках педагоги системи ПТО, посилаючись на Типову базову структуру, не враховують консультацій при визначенні гранично допустимого навантаження на учня, яке, згідно із іншими нормативно-правовими документами, складає 36 академічних годин на тиждень. У робочі навчальні плани, а отже, в загальний фонд навчального часу, закладається максимальна кількість годин, у тому числі ті, що вказані в пункті 10 Типової базисної структури.

Для порівняння, у Типових навчальних планах загальноосвітніх навчальних закладів ІІІ ступеня є графа «Гранично допустиме навантаження на учня», у якій

чітко прописано допустима кількість годин на тиждень. У цьому ж документі, в Типовому навчальному плані-схемі спеціалізованих шкіл, гімназій, ліцеїв, колегіумів, класів з поглибленим вивченням окремих предметів (Додаток 23), до варіативної складової входять консультації, що враховуються при визначенні навантаження [4]. Порівняння Типової базисної структури навчальних планів для підготовки кваліфікованих робітників у професійно-технічних навчальних закладах та Типових навчальних планів загальноосвітніх навчальних закладів ІІІ ступеня (у частині, що стосується навантаження на учнів однієї вікової групи) дає змогу стверджувати, що гранично допустиме навантаження на учнів є різним – відповідно, 36 та 33 академічні години. Окрім цього, консультації з однакових предметів, наприклад, з фізики і визнаються навантаженням на учнів ліцею, а на їхніх однолітків із професійного ліцею можуть не визнаватись. Таким чином, при плануванні процесу навчання враховуються не вікові психофізіологічні особливості учнів, а, головним чином, тип навчального закладу, що є нонсенсом, з точки зору науки.

Поширена практика, коли в ПТНЗ за робочими навчальними планами складаються окремо розклади занять та розклади консультацій. Наприклад, з 36 академічних годин плану підготовки кваліфікованих робітників 12 годин відводиться на виробниче навчання (воно може проходити на підприємстві) – 2 дні тижня по 6 год., тоді 24 години відводиться на теоретичну підготовку – 3 дні по 8 год. Окрім цього, учнів у різний спосіб мотивують відвідувати консультації з предметів навчального плану, що проводяться до або після восьми уроків. У такому разі, тричі на тиждень час, у який неповнолітні учні ПТНЗ навчаються в закладі, дорівнює нормі тривалості робочого часу дорослого робітника, а навантаження на учня, як мінімум, на одну академічну годину перевищує гранично допустиме.

Згідно з теорією когнітивного навантаження, кількість інформації має бути оптимально дозованою, а сприйняття її має кілька фаз. Позитивний чи негативний вплив на організм визначеного навантаження залежить від співвіднесення орієнтовних і захисних реакцій. Позитивним є навантаження, яке, викликаючи

орієнтовні реакції, мінімально торкається захисного рефлексу. Отже, позитивним є тільки те навчання, що не викликає інформаційного перевантаження [1]. У разі, коли неповнолітні учні навчаються в ПТНЗ більше, ніж унормовані 36 годин, можна стверджувати про їхнє інформаційне перевантаження в навчальному закладі. Варто взяти до уваги, що учнівський контингент ПТНЗ значною мірою складається з числа «відсіяних» системою загальної середньої освіти. Це підлітки, які засвоїли матеріали загальноосвітніх предметів на початковому та середньому рівні, відповідно, неспроможні аналізувати дані та робити висновки, не здатні встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, мають слабко розвинені уяву та просторове мислення. Якщо вдосконалення освітнього процесу спрямовується не на якісні зміни, а на кількісне збільшення інформації, та виникає інформаційне перевантаження, внаслідок чого цей процес з успішної діяльності перетворюється на безперервний стрес для його учасників, учні зневірюються у власних навчальних можливостях, втрачають інтерес до процесу отримання знань, відбувається загальне зниження результативності навчання, а отже, ставиться під сумнів якість організації підготовки кваліфікованих робітників у навчальних закладах [3, с. 212].

Вважаємо за необхідне наголосити, що учіння – самокерована діяльність, а в інформаційному суспільстві, у якому здобуття освіти є перманентним процесом упродовж життя людини, і головною складовою конкурентоспроможності робітника стає його компетентність, організація самостійної роботи суб'єктів навчання як важлива складова професійної підготовки. Вважаємо, що робочі навчальні плани для підготовки кваліфікованих робітників повинні передбачати години для самостійної роботи, реалізації проектних технологій тощо.

Ще одним фактором, що, на нашу думку, негативно впливає на якість розроблення робочих навчальних планів для підготовки кваліфікованих робітників, є недостатня підготовленість педагогів ПТНЗ до такої діяльності. Це зумовлено тим, що більшість викладачів предметів професійної підготовки, а також представників адміністрації училищ мають не ґрунтовну педагогічну освіту, а так звану спеціальну педагогічну підготовку.

При розробленні планів для підготовки кваліфікованих робітників на другому ступені навчання (з отриманням повної загальної середньої освіти) потрібно, водночас, дотримуватися вимог Державного стандарту загальної середньої освіти та одного або кількох (за умови навчання інтегрованим професіям) ДСПТО. Для цього необхідно не просто погодити план із роботодавцями, розробити графік навчального процесу, розподілити час за тижнями, семестрами, роками підготовки, а й, головне, реалізувати закони дидактики. Із практичного досвіду, змушені зазначити, що частіше до розроблення планів у ПТНЗ підходять суто з математичної позиції (поділити, додати тощо), а не з педагогічної. Внаслідок цього, констатується часова неузгодженість у вивченні предметів загальноосвітньої підготовки, які є базовими для опанування професійної інформації, та професійно-теоретичних предметів, а часто механічне об'єднання, а не інтегрування предметів, нерівномірний розподіл годин одного предмета за семестрами (в одному із семестрів на предмет може бути відведено 2-4 академічних години) та тижнями (надмірна кількість годин на вивчення одного предмета призводить до появи в розкладі занять 5-х – 6-х уроків з цього предмета щоденно) тощо.

Розроблення робочих навчальних планів для підготовки кваліфікованих робітників за новими ДСПТО за компетенціями є одночасно шляхом децентралізації навчальних закладів і серйозним викликом для педагогів ПТНЗ, оскільки вимагає від них певних знань та навичок, а також збільшує персональну відповідальність за результати. Ми переконані, що до планування професійного навчання мають бути залучені тільки ті працівники, які мають педагогічну освіту та сформовану компетентність щодо організації навчально-виробничого процесу. Доцільно було б ввести сертифікацію фахівців із розроблення робочих навчальних планів, долучати до формування планів не тільки роботодавців, а й науковців, фахівців з теорії та методики професійної освіти.

Висновок. Таким чином, розроблення якісних робочих навчальних планів для підготовки кваліфікованих робітників у професійно-технічних закладах є складовою організації навчання фахівців згідно з новими принципами

функціонування економіки, відповідальності системи ПТО перед суспільством, громадськістю та окремими індивідуумами.

Нагальною потребою сьогодення є вдосконалення нормативно-правових документів з питань професійної освіти, передусім, внесення змін до Типової базисної структури навчальних планів для підготовки кваліфікованих робітників у ПТНЗ. Вважаємо, що необхідною умовою збільшення ефективності навчально-виробничого процесу є прийняття документу для ПТНЗ на зразок Державних санітарних правилах і нормах влаштування, утримання загальноосвітніх навчальних закладів [2], у якому, зокрема, встановлювалися б норми гранично допустимого навантаження на учнів професійно-технічних навчальних закладів різних вікових категорій (повнолітніх і неповнолітніх), а також були розписані вимоги до складання розкладу занять тощо.

Запорукою успішного реформування системи ПТО є підвищення вимог до компетентності педагогів навчальних закладів професійно-технічної освіти. До розроблення робочих навчальних планів для підготовки кваліфікованих робітників мають долучатися сертифіковані спеціалісти та науковці (можливо, як консультанти), які могли б із дотриманням законів дидактики сформувати плани навчання фахівців з урахуванням вимог регіонального ринку праці та роботодавців.

Використана література

1. Вымятнин В. М. Мультимедиа-курсы: методология и технология разработки [Електронний ресурс] / В. М. Вымятнин, В. П. Демкин, Г. В. Можаева Т. В. Руденко // Томский государственный університет. — Режим доступу: 2003 http://ido.tsu.ru/ss/?unit=223.
2. Державні санітарні правила і норми влаштування, утримання загальноосвітніх навчальних закладів [Електронний ресурс] — Режим доступу : mon.gov.ua/content/Освіта/derz-stan.pdf.
3. Мацейко О. В. Психолого-педагогічні особливості реалізації електронних освітніх ресурсів у професійно-технічній освіті / О. В. Мацейко // Інформаційно-комунікаційні технології в сучасній освіті : досвід, проблеми, перспективи : третя міжнар. наук.-практ. конф. : [в 2 ч.]. Ч. 2 / Львівський державний університет безпеки життєдіяльності, Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України та ін., [за ред. М. М. Козяра, Н. Г. Ничкало]. — Львів :ЛДУ БЖД, 2012. — с. 211-214.
4. Наказ Міністерства освіти і науки України № 834 від 27.08. 2010 «Про затвердження Типових навчальних планів загальноосвітніх навчальних закладів ІІІ ступеню» зі змінами внесеними наказом МОН України від 29.05.2014 № 657, наказом МОН України від 07.08.2015 № 855 [Електронний ресурс] — Режим доступу : http://mon.gov.ua/activity/education/zagalna-serednya/navchalni-plany.html.

5. Наказ Міністерства освіти і науки України №947 від 13.10.2010 Про затвердження Типової базисної структури навчальних планів для підготовки кваліфікованих робітників у професійно-технічних навчальних закладах [Електронний ресурс] — Режим доступу : nmc-pto.zp.ua/old/data/0010/ThuNov121514092009/09_32.doc.

6. Положення про організацію навчально-виробничого процесу у професійно-технічних навчальних закладах [Електронний ресурс] — Режим доступу : http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/z0711-06.

Мацейко Ольга Владимировна
кандидат педагогических наук,
методист Межрегионального высшего профессионального училища, автомобильного транспорта и строительства,
г. Львов

РАЗРАБОТКА УЧЕБНЫХ ПЛАНОВ ДЛЯ ПОДГОТОВКИ КВАЛИФИЦИРОВАННЫХ РАБОЧИХ В ПТУЗ

Аннотация. В статье рассматривается проблема разработки рабочих учебных планов для подготовки квалифицированных рабочих в средних профессионально-технических учреждениях, называются причины возникновения проблемы: несовершенство действующей нормативно-правовой базы касательно профессионального образования и недостаточная компетентность педагогов профессионально-технических учебных заведений. Предлагаются пути решения этой проблемы.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, рабочий учебный план для подготовки квалифицированных рабочих, предельно допустимая нагрузка на ученика.

Matseiko Olha Volodymyrivna
Ph.D.
Methodist Interregional Higher Vocational School
Motor transport and Construction
c. Lviv

THE DEVELOPMENT OF CURRICULUM FOR THE TRAINING OF SKILLED WORKERS IN VOCATIONAL SCHOOLS

Abstract. The article examines the problem of the development of curriculum for the training of skilled workers in vocational schools; also reasons of existence of this problem are named: the imperfection of regulatory framework in vocational education. The way of solving this problem is proposed in this article.

Keywords: vocational training, work training curriculum for skilled workers, the permissible limited charge per student.

УДК 371.091.12:005

О.Б. Обуховська, аспірант,
Інститут професійно-технічної освіти НАПНУ

ПРОБЛЕМА РОЗВИТКУ ПРАВОВОЇ КУЛЬТУРИ КЕРІВНИКІВ ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ У НАУКОВІЙ ЛІТЕРАТУРІ ТА ПЕДАГОГІЧНІЙ ПРАКТИЦІ

У статті здійснено аналіз та узагальнення різних підходів науковців до проблеми розвитку правової культури педагогів, керівників навчальних закладів загалом і професійно-технічних навчальних закладів зокрема

Ключові слова: професійно-технічний навчальний заклад, керівник, правова культура

Постановка проблеми. Трансформація українського суспільства, імплементація Україною низки міжнародних документів щодо захисту прав дитини, введення в дію Постанови Кабінету Міністрів України «Про організацію діяльності загальноосвітніх шкіл та професійних училищ соціальної реабілітації» (Положення про школу соціальної реабілітації, Положення про професійне училище соціальної реабілітації) (№ 734 від 08.08.2012 р.), Наказ Міністерства освіти «Про затвердження інструкції про порядок оформлення особових справ неповнолітніх, які направляються до спеціальних загальноосвітніх шкіл та спеціальних професійних училищ для дітей і підлітків, які потребують особливих умов виховання» (№ 362 від 27.12.1994 р.), Закону України «Про освіту» та ін., а також чітка зміна вектору розвитку освітнього процесу в напрямі відповідності європейським стандартам зумовлює гостру необхідність у готовності та вмінні керівників навчальних закладів здійснювати свої професійні функції з урахуванням визначених законом правових норм і обов’язків всіх учасників педагогічного процесу.

Дотримання вимог законодавства вимагає підвищення рівня правової компетентності керівника професійного навчального закладу, що стає обов’язковим компонентом його управлінської компетентності. Дослідження

проблеми розвитку правової компетентності керівників системи професійної освіти зумовлене низкою обставин, а саме: специфікою їх управлінської діяльності, що пов'язана з необхідністю дотримання норм трудового законодавства, організації навчально-виховного й навчально-виробничого процесів, методичної, виховної роботи в професійному навчальному закладі, а також професійним стандартом нового типу на групу професій «Керівники підприємств, організацій, установ»», в якому опис обов'язків керівника починається з такого: «керує відповідно до чинного законодавства виробничо-господарською, фінансово-економічною та іншою діяльністю», а розділ «Знання», в якому зазначається перелік того, що повинен знати керівник також починається з: «законодавчі та нормативні правові акти, що регламентують виробничо-господарську, фінансово-економічну та іншу діяльність …» [6, С. 225–226].

Науковці торкаються цієї проблеми без особливого ентузіазму. Про це свідчить недостатня кількість теоретичних і прикладних досліджень проблеми, що в свою чергу вказує на те, що розвиток правової компетентності керівників професійних навчальних закладів є складним педагогічним явищем. Значна кількість вітчизняних вчених досліджували проблеми підготовки керівників загальноосвітніх навчальних закладів (ЗНЗ) до професійної діяльності у системі післядипломної педагогічної освіти (Г. Дмитренко, Г. Єльникова, В. Маслов, Н. Протасова, Т. Сорочан, А. Чміль, Т. Сущенко) та підготовки керівників ЗНЗ у системі підвищення кваліфікації (О. Зайченко, Н. Клокар, В. Мельник, Л. Покроєва, Г. Федоров).

Вагомий внесок у дослідження проблем управлінської діяльності керівників ПТНЗ здійснили Г. Єльникова (адаптивна управлінська діяльність керівників ПТНЗ), В. Олійник (маркетингова діяльність керівника ПТНЗ), В. Свистун (управлінська компетентність керівників ПТНЗ в умовах децентралізації управління професійно-технічної освіти), Л. Сергеєва (технологізація професійної діяльності керівників ПТНЗ), Л. Петренко (інформаційно-аналітична компетентність керівників ПТНЗ), Т. Чернова

(професійна компетентність заступника директора з навчально-виробничої роботи у ПТНЗ). Проте в наукових дослідженнях незначна увага приділяється проблемам розвитку правової культури керівника ПТНЗ.

У зв'язку з цим, **метою** нашої статті є аналіз та узагальнення різних підходів науковців до проблеми розвитку правової культури керівників навчальних закладів загалом і професійно-технічних навчальних закладів зокрема.

Виклад основного матеріалу. Визначення культури як правової є результатом конкретизації тієї сфери діяльності людини, у просторі якої розглядається її культуровідповідна активність дотично довкілля, інших людей і самої себе. Правова культура суспільства не існує поза правовою культурою його суб'єктів (соціальних спільностей, груп, особи). Вона є умовою, формою і сукупним результатом культурної правової діяльності всіх членів суспільства, у процесі якої закріплюються існуючі й утворюються нові правові цінності. На індивідуальному рівні правова культура особи виявляє себе у правосвідомості, розумінні принципів права, поваги до нього, впевненості у справедливості законів, юридичних прав і обов'язків та інших правових явищ тощо.

У контексті професійної діяльності конкретного фахівця, правова культура виявляє себе не тільки як володіння знаннями щодо розуміння права, але й як дій, що забезпечують усвідомлене виконання вимог права у просторі тих функцій, що визначаються означеною професією [7].

Проблему формування й розвитку правової культури досліджували вчені різних галузей знань – філософи, юристи, педагоги, соціологи, психологи. Увагу науковим основам формування норм права в освіті й управлінні нею приділяли С. Алексєєв, С. Братусь та ін. Так, цікавою для нашого дослідження є думка С. Алексєєва, який підкреслює важливість методологічного значення категорії «культура» для дослідження правової культури, та наголошує на можливості за допомогою цієї категорії визначати багатофункціональне явище, що є складним до інтерпретації та призводить

до великої кількості трактувань поняття культури та відмінності підходів її аналізу. Взаємодія правової та інших областей культури здійснюється в результаті взаємозв'язку і взаємовпливу однотипних культурних комплексів, що належать до різних культурних сфер (політичної, моральної, правової та ін.). Елементи, що формують правову культуру, одночасно входять і до інших структур. Так, право входить в систему соціальних норм; правовідносини – в систему суспільних норм; правові заклади в систему соціальних інститутів; правосвідомість – в систему суспільної свідомості [1].

Складовою правової культури є формування високого рівня правової свідомості у особистості. В свою чергу правова свідомість складається з таких компонентів, як правові знання, оцінне ставлення до права і практики його застосування, правових установок і переконань. Найбільш суттєві якісні розбіжності правосвідомості законних громадян і осіб з поведінкою, що відхиляється від вимог законів, були зафіксовані на рівні оцінних відношень до права й правових установок. Взаємозв'язок та співвідношення правової свідомості і правової культури відбувається завдяки позитивному ставленню людини до правових цінностей [14].

М. Рябенко у дисертаційному дослідженні вперше дав вичерпне, на нашу думку, визначення освітнім правовідносинам, які він розуміє як врегульовані нормами права суспільні відносини, що складаються між учасниками навчально-виховного процесу, освітніми закладами й державою. Елементами структури освітніх правовідносин учителя виокремлено такі: суб'єкт, об'єкт, зміст освітніх правовідносин та юридичний факт, як передумова означених правовідносин [11].

Суб'єктом освітніх правовідносин є фізичні особи (учителі, учні, батьки учнів, керівники навчального закладу) та юридичні особи (освітні заклади, Міністерство освіти і науки України, інші міністерства, органи управління освітою, місцеві органи самоврядування та інші), що виступають у статусі носіїв прав і обов'язків, які передбачені нормативно-правовими актами в галузі освіти. Об'єктом освітніх правовідносин є матеріальні (гроші,

цінні документи – дипломи, атестати та інше) та нематеріальні блага (продукти духовної творчості – методичні розробки, програми спецкурсів, навчальні посібники, підручники, особисті немайнові блага – професійна честь і гідність, життя, здоров'я та інше), з приводу яких суб'єкти вступають в освітні правовідносини, здійснюють свої суб'єктивні юридичні права та юридичні обов'язки в галузі освіти. Зміст освітніх правовідносин складають суб'єктивні права та юридичні обов'язки суб'єктів як учасників навчально-виховного процесу [11].

В останні роки проблеми правового виховання підлітків у середній школі знайшли висвітлення у працях А. Долгова, А. Кожевнікова, А. Медведєва та ін.

Праці Г. Гребенюка, Г. Дегтярьової, П. Ігнатенка, Н. Ткачової та О. Удалової присвячені правовому вихованню учнів ПТНЗ. Проблеми правового виховання учнів ПТНЗ, є надзвичайно актуальними. Саме на ці питання звернено увагу у Постанові Верховної Ради України «Про стан і перспективи розвитку професійно-технічної освіти в Україні» (№ 699 від 03.04.2003 р.), де зазначається: «Посилити роботу щодо запобігання в учнівському середовищі негативних проявів. Активно до цієї роботи залучати фахівців органів внутрішніх справ, охорони здоров'я, соціальних служб та практичних психологів» [15].

Особливої уваги заслуговують праці О. Удалової [17] і Н. Ткачової [16], які у своїх дисертаційних дослідженнях приділили увагу проблемам профілактики асоціальної поведінки учнів і формування правосвідомості учнів у закладах професійно–технічної освіти. Ми абсолютно погоджуємося з думкою, що формування педагогічним колективом моральних якостей та виховання в учнівської молоді поваги до закону і загальноприйнятих правил поведінки у суспільстві, формування позитивного погляду на здоровий спосіб життя є пріоритетним напрямом діяльності навчально-виховного закладу системи професійно-технічної освіти. Керівник професійно-технічного навчального закладу безпосередньо відповідає за реалізацію цієї

програми психолого-педагогічної та правової профілактики асоціальної поведінки неповнолітніх. Підґрунтям формування правосвідомості учнів у ПТНЗ є ціннісно-діяльнісна модель.

Беручи до уваги, що відповідно п. 2 Постанови КМУ № 827 від 13.10.15 року «Про затвердження Порядку призначення на посаду керівників загальноосвітніх навчальних закладів державної форми власності» серед основних вимог до особи, що може бути керівником навчального закладу є наявність вищої педагогічної освіти на рівні спеціаліста або магістра, стаж педагогічної роботи не менше трьох років, до керівників професійно-технічних навчальних закладів поставлена така ж вимога – відповідна педагогічна професійна освіта. Саме тому питання правової культури педагогів необхідно розглядати ще на етапі здобуття ними вищої освіти.

Цікавими для нашого дослідження є наукові праці: І. Романової, яка досліджує формування правової свідомості майбутніх вчителів у процесі навчальної діяльності [10], інноваційні засади загальноправової підготовки майбутнього вчителя [9]; Я. Кічука, предметом його дослідження є теоретичні і методичні засади формування правової компетентності майбутнього соціального педагога в умовах університетської педагогічної освіти [4]; Л. Макар, яка досліджує формування правосвідомості майбутнього вчителя правових дисциплін у педагогічних університетах [5].

Питанням підготовки майбутніх педагогів до правового забезпечення професійної діяльності займався В. Одарій, який зазначає, що правове забезпечення вибудовується на засадах певної компетентності й готовності педагога діяти в умовах організації навчально-виховного процесу з урахуванням правових норм, що існують.

Формування правосвідомості майбутнього вчителя в педагогічному університеті визначено Л. Макар як цілеспрямований процес, який забезпечує володіння студентами правовими знаннями; перехід цих знань у переконання; виховує відповідальне ставлення до своєї поведінки, сприяє розвитку потреби дотримуватися законів і встановлених державою правил,

активно використовувати правові знання, виконуючи інформативно-правову й правовиховну функції [5]. Вагому увагу Я. Кічук приділено студентській академічній групі як фактору становлення особистісно-професійних новоутворень; домінуюче місце в якому надано позитивному правовому спілкуванню в підсистемах «студент – студент», «вузівський викладач – студент», «учитель-практик – студент» [3].

Ґрунтуючись на аналізі базових понять, В. Одарій визначає правову культуру професійної діяльності педагога як особливу форму прояву загальної правової культури особистості, яку вона послідовно реалізує в умовах освітнього середовища засобами навчання і виховання.

Професійно-правова культура педагога або інакше, правова культура його професійної діяльності – це глибокі і об'ємні знання законів і підзаконних актів, джерел права, на які він повинен спиратися, створюючи освітнє середовище, розуміння принципів права учасників педагогічного процесу і способів правового регулювання їхніх відносин, професійне відношення до права і практики його застосування в навчально-виховному процесі в суворій відповідності з правовими чи розпорядчими принципами законності, тобто високий ступінь володіння правом у конкретній професійно-педагогічній практичній діяльності [7].

Правова компентність науково-педагогічних працівників вищої школи є предметом дослідження В. Синятіна, який обґрунтував необхідність формування правової компетентності науково-педагогічних працівників вищої школи як актуальної потреби суспільства, системи освіти на сучасному етапі.

Проблеми формування правової компетентності науково-педагогічних працівників, на думку В. Синятін полягають у наступному:

а) правова підготовка визнається важливим і актуальним аспектом професійної підготовки, але результативність її залежить від усвідомлення важливості і необхідності опанування правової інформації;

б) в правової освіті необхідний комплексний системний підхід, що

включає в себе набуття знань, формування вмінь їх застосовувати та усвідомлення необхідності правової поведінки;

в) юридична теорія і практика правове виховання в основному покладають на правоохоронні органи, а правову підготовку – на професійну юридичну освіту, що зменшує ефективність правової підготовки науково-педагогічних працівників [14].

Л. Головій в дисертаційному дослідженні «Організаційно-правові засади надання освітніх послуг вищими навчальними закладами України» звертає увагу на важливість виконання поставлених державою вимог закладами освіти щодо забезпечення дотримання норм нормативно-правових актів, що регулюють діяльність з надання освітніх послуг. І ключову роль у цьому процесі відіграє керівник навчального закладу, його управлінська компетентність [2]. Оскільки зрілість суспільства, рівень його правової культури визначається рівнем культури кожного його громадянина, зокрема тих, хто приймає управлінські рішення на усіх рівнях.

Питання правової компетентності керівників навчальних закладів досліджував В. Олійник. На його думку, однією з провідних компетентностей у професійній діяльності керівника навчального закладу є його правова компетентність, оскільки її сформованість надає особистості можливість вільно орієнтуватись у правових явищах, визначати правові причинно-наслідкові зв’язки, виділяти та розрізняти правові відносини людини з суспільством та навколишнім середовищем, приймати обґрунтовані життєві та професійні рішення і здійснювати їх відповідно до законодавчих норм [8].

Як зазначає В. Свистун, знання правових норм управління, організації і діяльності професійно-технічного навчального закладу є обов’язковою складовою управлінської компетентності керівника ПТНЗ, оскільки функціонування професійних навчальних закладів регламентується низкою нормативно-правових документів – законами, указами, постановами тощо, дотримання яких вимагає підвищення рівня його правової компетентності.

Правова компетентність керівника професійно-технічного навчального закладу проявляється в процесі реалізації ним управлінських функцій і включає такі складові як: знання українського законодавства та інших нормативно-правових актів, основних сфер та механізмів правового регулювання діяльності навчального закладу та його суб'єктів; уміння виділяти правові аспекти в управлінських ситуаціях та визначати можливість їх розв'язання правовими засобами; здатність аналізувати управлінську ситуацію з правової точки зору та передбачити правові наслідки прийнятих рішень тощо; здатність дотримуватися правових норм у фінансово-економічних відносинах тощо.

Проте результати опитування керівників професійних навчальних закладів дають підставу констатувати фрагментарність знань законодавчих основ управління професійною освітою, що є однією з проблем у здійсненні ними управлінських функцій щодо ефективного функціонування навчального закладу [12, 13].

Таким чином, керівник навчального закладу, як суб'єкт правовідносин, через пізнання, сприйняття та відношення до права, як до соціального явища являється гарантом дотримання прав та обов'язків усіх учасників навчального процесу, а також у інших сферах поза ним для виконання своїх управлінських функцій. Підвищення рівня правової компетентності керівників професійних навчальних закладів можна досягнути шляхом організації курсів підвищення кваліфікації, орієнтованих на вивчення правової теорії і практики в галузі професійної освіти, постійно діючого правового лекторію на базі обласних навчально-методичних центрів професійної освіти, наукових досліджень з проблем розвитку правової компетентності керівників навчальних закладів, розширення правового консультування на сторінках науково-методичних видань, видання науково-методичних рекомендацій тощо.

Узагальнюючи кількісний і якісний аналіз наукової літератури та педагогічної практики з проблеми розвитку правової культури керівників

професійно-технічних навчальних закладів за останнє десятиліття можна зробити висновок про те, що вона є майже не розробленою, але, зважаючи на теоретичне і практичне значення, потребує уваги науковців, а тому є актуальною в педагогічній науці.

Список використаної літератури:

1. Алєксєєв С.С. Теория права / С.С. Алексєєв. – М.: «БЕК», 1995. – 317 с.
2. Головій Л. В. Організаційно-правові засади надання освітніх послуг вищими навчальними закладами України: автореф. … дис. канд. юрид. наук: 12.00.07 / Людмила Василівна Головій; Національний університет біоресурсів і природокористування України. – Київ, 2009. – 21 с.
3. Кічук Я. В. Соціально-педагогічні умови формування свідомості майбутніх вчителів у педагогічних коледжах: автореф. … дис. канд. пед. наук: 13.00.04 / Ярослав Валерійович Кічук; Південноукраїнський держ. педагогічний ун-т ім. К.Д.Ушинського. – Одеса, 2002. – 17 с.
4. Кічук Я. В. Теоретичні і методичні засади формування правової компетентності майбутнього соціального педагога в умовах університетської педагогічної освіти: автореф. … дис. докт. пед. наук: 13.00.04 / Ярослав Валерійович Кічук; ДЗ «Південноукр. нац. пед. ун-т ім. К. Д. Ушинського». – Одеса, 2010. – 34 с.
5. Макар Л. М. Формування правосвідомості майбутнього вчителя правових дисциплін у педагогічних університетах: автореф. … дис. канд. пед. наук: 13.00.04 / Людмила Михайлівна Макар; Класич. приват. ун-т. – Запоріжжя, 2009. – 23 с.
6. Мельник С. В. Освітньо-професійні стандарти у контексті реформування підготовки кадрів / С. В. Мельник. – Луганськ: Віртуал. реальність, 2008. – 278 с.
7. Одарій В. В. Підготовка майбутніх педагогів до правового забезпечення професійної діяльності: автореф. … дис. канд. пед. наук: 13.00.04 / Валерій Васильович Одарій; Південноукр. держ. пед. ун-т ім. К.Д.Ушинського. – Одеса, 2005. – 22 с.
8. Олійник В. В. Формування правової компетентності керівників навчальних закладів у системі післядипломної педагогічної освіти: автореф. … дис. канд. пед. наук: 13.00.04 // Володимир Вікторович Олійник; Класич. приват. ун-т. – Запоріжжя, 2008. – 24 с.
9. Романова І. А. Інноваційні засади загальноправової підготовки майбутнього вчителя: автореф. … дис. докт. пед. наук: 13.00.04 / Інна Анатоліївна Романова; Харк. держ. пед. ун-т ім. Г.С.Сковороди. – Харків, 2008. – 21 с.
10. Романова І. А. Формування правової свідомості майбутніх вчителів у процесі навчальної діяльності: автореф. … дис. канд.. пед. наук: 13.00.04 / Інна Анатоліївна Романова; Харк. держ. пед. ун-т ім. Г.С.Сковороди. – Харків, 2002. – 18 с.
11. Рябенко М. І. Підготовка майбутнього вчителя як суб'єкта освітніх правовідносин: автореф. … дис. канд. пед. наук: 13.00.04 / М. І. Рябенко; Південноукр. держ. пед. ун-т ім. К.Д.Ушинського.– Одеса, 2007.– 22 с.
12. Свистун В. І. Аналіз результатів опитування керівників ПТНЗ щодо законодавчих норм управління / В. І. Свистун // наук.-метод. зб. «На допомогу керівникові професійно-технічного навчального закладу» [Електронний ресурс]. – № 5. – 2014. – Режим доступу: http://www.ipto.kiev.ua

13. Свистун В. І. Керівнику професійно-технічного навчального закладу : правові норми управління в тестових завданнях : навч.-метод. посіб. для керівників установ ПТО, директорів ПТНЗ / Свистун В.І. – К., 2012. – 32 с.

14. Синятін В. В. Формування правової компетентності науково-педагогічних працівників вищої школи: автореф. … дис. канд. пед. наук: 13.00.04 / Владислав Володимирович Синятін; ДВНЗ «Ун-т менедж. освіти» НАПН України. – Київ, 2010. – 23 с.

15. Сурмяк Ю. Р. Взаємодія вищих професійних училищ та органів внутрішніх справ у правовому вихованні учнів: автореф. … дис. канд. пед. наук: 13.00.07 / Юрій Романович Сурмяк; Дрогобицький держ. педагогічний ун-т ім. Івана Франка. – Дрогобич, 2009. – 22 с.

16. Ткачова Н. А. Педагогічні основи формування правосвідомості учнів у закладах професійно-технічної освіти: автореф. … дис. д-ра пед. наук: 13.00.04 / Н.А. Ткачова; Ін-т педагогіки і психології проф. освіти АПН України. – Київ, 2002. – 36 с.

17. Удалова О. А. Профілактика асоціальної поведінки учнів закладів профтехосвіти: автореф. … дис. канд. пед. наук: 13.00.04 / Олена Адамівна Удалова; Ін-т педагогіки і психології проф. освіти АПН України. – Київ, 2002. – 23 с.

О.Б. Обуховска, аспирант,
Институт профессионально-технического образования НАПНУ

ПРОБЛЕМА РАЗВИТИЯ ПРАВОВОЙ КУЛЬТУРЫ РУКОВОДИТЕЛЕЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ТЕХНИЧЕСКИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ В НАУЧНОЙ ЛИТЕРАТУРЕ И ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКЕ

В статье осуществлен анализ и обобщение разных подходов ученых к проблеме развития правовой культуры педагогов, руководителей учебных заведений в целом и профессионально-технических учебных заведений в частности

Ключевые слова: профессионально-техническое учебное заведение, руководитель, правовая культура

O. Obuchowska, *postgraduate student of Institute of Vocational Training of National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine*

PROBLEM OF LEGAL CULTURE OF HEADS OF VOCATIONAL EDUCATIONAL INSTITUTIONS IN THE SCIENTIFIC LITERATURE AND TEACHING PRACTICE

The article analyzes and generalizes different approaches of scientists to the problem of the development of legal culture of teachers, heads of educational institutions in general and vocational educational institutions in particular

Key words: vocational educational institution, head, legal culture

УДК 378.147:373.3.011.3 – 051

Зоя Шевців,
кандидат педагогічних наук, доцент
Рівненського державного
гуманітарного університету

СУТНІСТЬ І СТРУКТУРНІ КОМПОНЕНТИ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ІНКЛЮЗИВНОЇ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОЇ ШКОЛИ

Анотація. У статті проаналізовано різні підходи до визначення поняття «компетентність», розкривається сутність «соціально-педагогічна компетентність майбутнього вчителя початкових класів інклюзивної загальноосвітньої школи».

Виділено структурні компоненти соціально-педагогічної компетентності майбутнього вчителя початкових класів інклюзивної загальноосвітньої школи.

Ключові слова: соціально-педагогічна компетентність; формування; майбутній вчитель початкових класів інклюзивної загальноосвітньої школи; компоненти.

Постановка проблеми. Дітям з обмеженнями життєдіяльності, донедавна, практично неможливо було отримати освіту за місцем проживання. Нині інтенсивно розвивається процес інклюзії (включення) дітей з обмеженими можливостями здоров’я в загальноосвітнє середовище до навчання з дітьми нормативного розвитку. Інклюзія, у цьому контексті, розглядалася як процес асиміляції, що вимагає спільного навчання в одному класі дітей з особливими освітніми потребами та дітей нормативного розвитку за програмою масової або спеціальної школи. Упровадження системи інклюзивної освіти вимагає оновлення змісту, форм, методів, засобів та технологій навчання молодших школярів загальноосвітньої школи, а відтак компетентного фахівця в галузі інклюзивної освіти.

Виконувати педагогічну діяльність в інклюзивній школі спроможний лише соціально-педагогічно компетентний фахівець. З огляду на це постає проблема визначення професійних компетентностей майбутнього вчителя початкових класів інклюзивної загальноосвітньої школи.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Досліджуючи професійну компетентність одні пов’язували компетентність з рівнем професійної освіти (Б. Гершунський), інші – з культурою (Е. Бондаревська, Е. Попова),

Н. Кузьміна, А. Маркова, Л. Мітіна та інші визначають компетентність як суб'єктивні якості особистості, котрі обумовлюють ефективність професійної діяльності.

У сучасних психолого-педагогічних дослідженнях вітчизняних науковців значна увага приділяється педагогічній компетентності як сукупності якостей, що визначають ефективність професійно-педагогічної підготовки (В. Бездухов, Ю. Варданян, Г. Єльникова, Л. Калініна, О. Касьянова, В. Моторіна, Г. Пономарьова, А. Харківська, Л. Хоружа); проблемі формування особистості вчителя у процесі загальнопедагогічної підготовки (О. Абдуліна, В. Білозерцев, О. Мороз, Г. Пономарьова, Р. Скульський та ін.).

Узагальнюючи дослідження науковців, дійшли висновку, що дефініція «соціально-педагогічна компетентність майбутнього вчителя початкових класів інклюзивної загальноосвітньої школи» досі не визначена, як невизначена спеціальність – інклюзивний педагог.

Мета статті – з'ясувати сутність, зміст і структуру соціально-педагогічної компетентності майбутнього вчителя початкових класів інклюзивної загальноосвітньої школи, визначити можливість підготовки майбутнього фахівця в галузі інклюзивної освіти – інклюзивного педагога.

Виклад основного матеріалу. Сучасну методологію оновлення змісту освіти визначає організація підготовки майбутнього вчителя початкових класів у період навчання у вищому навчальному закладі на засадах компетентнісного підходу, а саме на переорієнтацію мети процесу навчання із знаннєвого результату на діяльнісний; зміцнення акценту з накопичування нормативно визначених знань, умінь і навичок на формування здатності практично діяти, застосовувати досвід успішних дій у конкретних ситуаціях.

У першу чергу, вважаємо за необхідність проаналізувати поняття «компетентність». З приводу сутності та структури професійної компетеності існують неоднозначні твердження. Різні аспекти формування професійної компетентності вчителя були предметом досліджень Н. Бібік, Л. Ващенко,

С. Гончаренка, О. Дубасенюк, І. Зязюна, В. Кременя, О. Савченко, В. Семиченко, О. Пометун, Н. Ничкало, А. Хуторського, М. Чошанова та інших.

Нині, спеціальність вчителя початкових класів інклюзивного навчання в загальноосвітній школі та його кваліфікація не визначена. Розглядаючи перспективу дослідження, пов'язану з підготовкою майбутнього фахівця для створення інклюзивного середовища та розробки освітніх професійних програм наведемо визначення основних дефініцій професії, які подаються Національною рамкою в системі професійної освіти та навчання: Професія – здатність виконувати подібні роботи, які вимагають від особи певної кваліфікації. Кваліфікація – це стандартний набір компетентностей. *Якість* кваліфікації – відповідність стандарту кваліфікації. Результати навчання – компетентності, що підсумково набуті у навчанні та можуть бути безпосередньо продемонстровані й оцінені.

Національна рамка кваліфікацій (НРК) подає визначення «компетентність» у такому тлумаченні: «Компетентність/компетентності – здатність особи до виконання певного виду діяльності, що виражається через знання, розуміння, уміння, цінності, інші особисті якості» [2].

Для розробки складових системи галузевих стандартів вищої освіти рекомендовано наступні визначення термінів: **компетентність** – інтегрована характеристика якостей особистості, результат підготовки випускника ВНЗ для виконання діяльності в певних професійних та соціально особистісних предметних областях (компетенціях), який визначається необхідним обсягом і рівнем знань та досвіду у певному виді діяльності. **Компетенція** включає знання й розуміння (теоретичне знання академічної області, здатність знати й розуміти), знання як діяти (практичне й оперативне застосування знань до конкретних ситуацій), знання як бути (цінності як невід'ємна частина способу сприйняття й життя з іншими в соціальному контексті). Предметна область у якій індивід добре обізнаний і в якій він проявляє готовність до виконання діяльності (Лист МОН України від 31.07.2008 р. N 1/9484)

Підготовка вчителя початкових класів орієнтується на Державний стандарт початкової загальної освіти (Постанова Кабінету Міністрів України № 462 від 20 квітня 2011 р.), у якому визначено ключові та предметні компетентності. Кожна ключова компетентність включає знання, уміння, комунікацію, автономність/відповідальність.

Отже, актуальність на ринку праці фахівця з інклюзивного навчання – інклюзивного педагога, визначає необхідність встановити потребу в уміннях виконувати працівником відповідну діяльність і визначити набір характеристик у вигляді знань і умінь у рамках конкретної професії. Ці характеристики, у свою чергу, розбиваються на компетенції. У вищому навчальному закладі потрібно здійснювати підготовку конкретного фахівця, що володіє необхідними компетенціями, тобто реальними діями – функціями, які необхідні для виконання цієї професійної діяльності. Виявлені функції можуть бути покладені в розробку освітнього стандарту, а відтак і в навчальну програму підготовки фахівця. Очевидно, що за відсутності спеціальності фахівця (інклюзивний педагог) – відсутній і вид діяльності, котрий виконує цю діяльність, тому акцентуємо увагу на поліфункціональній діяльності – соціально-педагогічну діяльність вчителя початкових класів інклюзивної загальноосвітньої школи.

Учитель в інклюзивному класі щораз виконує дуже складні завдання, а відтак виконує поліфункціональну педагогічну діяльність, здійснюючи надзвичайно широке коло робіт, і, водночас, перебуває у різних соціальних ролях, відповідно виконуючи при цьому передбачені види робіт: учителя – виконувати викладацьку діяльність, володіти значною кількістю навчальних дисциплін і відповідати вимогам до сучасного педагога, які визначені у державному стандарті початкової школи; посередника – здійснювати взаємозв’язок між молодшими школярами і командою фахівців загальноосвітньої школи, забезпечувати мультидисциплінарний підхід для здійснення соціально-педагогічного супроводу; конфліктолога – попереджувати і розв’язувати конфліктні ситуації; аніматора – спонукати

учня з обмеженими освітніми можливостями до дій, сприяти відновленню взаємодії між особистістю і суспільством; експерта – виконувати діагностичну роботу, пов'язану з виявленням рівня особистісного розвитку дитини, лише потім проектувати свою діяльність, а також для надання консультативно-інформаційної підтримки команді фахівців загальноосвітнього закладу; терапевта – проводити соціально-педагогічний супровід молодшого школяра засобами лікувальної педагогіки; друга – бути старшим товаришем, наставником, спокійним, розсудливим, доброзичливим, але одночасно справедливим, непохитним, послідовним у своїх діях; соціального працівника/педагога – захищати права дітей, оцінювати і планувати соціальну ситуацію, включатися в розв'язання важкої життєвої ситуації у сім'ї та молодшого школяра в інклюзивному класів, не залежно від його особливостей у здоров'ї чи навчанні; організатора – впроваджувати різноманітні соціально-виховні форми (благодійні акції, фестивалі, місячники тощо), ініціювати участь дітей та дорослих в різноманітних соціальних проектах.

Для з'ясування сутності соціально-педагогічної компетентності проаналізуємо педагогічну діяльність. Педагогічна діяльність – складно організована система низки діяльностей: 1) практична діяльність викладача з навчання і виховання людини; 2) метод діяльності фахівця з викладання матеріалів педагогічної науки педагогічними працівниками різних установ; 3) управлінська діяльність керівників освітньої системи; 4) науково-педагогічна діяльність [1]. Педагогічну діяльність учителя загальноосвітньої школи будемо розглядати як сукупність особистісних якостей, педагогічних і спеціальних знань та умінь, необхідних для здійснення діяльності, які визначені в професіограмі.

Дослідження учених (Н. Кузьмін, В. Сластьонін, А. Щербаков та ін.) доводять, що в навчально-виховному процесі виявляють себе такі взаємопов'язані види діяльності вчителя: діагностична, орієнтаційно-прогностична, конструктивно-проектувальна, організаторська, інформаційно-

пояснювальна, комунікативно-стимуляційна, аналітико-оцінна, дослідницько-творча [1].

Основною особливістю учителя початкових класів є те, що він виконує значний обсяг роботи, а специфіка педагогічної діяльності полягає у тому, що його функції набагато ширші, ніж функції інших учителів-предметника. Разом з тим, виконуючи педагогічну діяльність в інклюзивному класі вчитель інклюзивного навчання виконує, власне педагогічну і соціальну роботи. Здійснюючи порівняльну характеристику педагогічної та соціально-педагогічної діяльності [6] дійшли висновку, що педагогічна діяльність включає елементи соціальної роботи і соціальної педагогіки, а соціально-педагогічна діяльності є інтегративною різновидністю соціальної та педагогічної діяльності. Очевидно, що, застосовуючи даний вид діяльності в практику роботи вчителя початкових класів в умовах інклюзивної освіти, можна розв'язати соціальні проблеми молодших школярів, використовуючи при цьому педагогічні засоби впливу.

В освітянському вжитку часто використовують поняття «компетентність» і «компетенція» як тотожні. Розрізненню цих понять присвячені праці В. Краєвського, А. Хуторської, С. Шишов, С. Якименко та інших. Зокрема, А. Хуторський поняття «компетентність» наводить визначаючи «компетентність» як володіння людиною відповідною компетенцією [3]. Пристаємо до думки, що компетенція – це сукупність знань, навичок, умінь, здібностей особистості необхідних для виконання якісної продуктивної діяльності.

Проаналізувавши ці та інші психолого-педагогічні літературні джерела дійшли висновку, що професійна компетенція вчителя початкових класів в умовах інклюзивної освіти – це уміння вчителя використовувати загальнонаукові, загальнопрофесійні та фахові знання і навички при виконанні соціально-педагогічної діяльності. При цьому, дійшли висновку, що під *соціально-педагогічною компетентністю майбутнього вчителя початкових класів інклюзивної загальноосвітньої школи* будемо розуміти

інтегроване особистісне утворення, що характеризується синтезом знань і навичок необхідних для успішного здійснення соціально-педагогічної діяльності та умінь вчителя використовувати фахові знання, уміння і навички для розв'язання стандартних і нестандартних соціально-педагогічних задач і проблем, пов'язаних із спільним навчання дітей з різним рівнем психофізичного розвитку.

Для з'ясування структури соціально-педагогічної компетентності майбутнього вчителя початкових класів інклюзивної загальноосвітньої школи проаналізували нормативні документи, які визначають функціональні аспекти кваліфікації.

Як зазначалося вище, соціально-педагогічна діяльність вчителя початкових класів в умовах інклюзивної діяльності має особливості та специфіку виконання мультипедагогічної діяльності, яка вимагає відповідної структури компетентності. В освітньо-кваліфікаційних характеристиках у структурі готовності майбутнього вчителя до виконання діяльності виокремлюють чотири функціонально пов'язані аспекти: когнітивний (сукупність знань); операційний (сукупність умінь і навичок); мотиваційних (сукупність мотивів); особистісний (сукупність особистих якостей); змістовий – розширення кола загальних знань; діяльнісний – удосконалення вмінь, навичок та особистісних якостей, що дають змогу досягти успіху в професійній діяльності.

Виходячи із запропонованого визначення соціально-педагогічної компетентності майбутнього вчителя початкових класів інклюзивної загальноосвітньої школи у її структурі виділили наступні компоненти:

- когнітивний – сукупність теоретичних знань і навичок оперувати засвоєною інформацією, знання міжпредметних зв'язків, а також система знань і уявлень про проблему інвалідності, особливості психофізичного розвитку осіб з обмеженими можливостями здоров'я і особливості побудови освітнього процесу, в якому беруть участь діти з особливими освітніми потребами;

- діяльнісний – активне застосування знань та навичок з метою формування умінь моделювати в практичній навчальній діяльності, отримання досвіду соціально-педагогічної діяльності, реалізація професійно-педагогічних знань у роботі з дітьми з особливими освітніми потребами;
- особистісно фаховий, що включає систему особистісно значущих та професійно важливих якостей, індивідуальний стиль, уміння свідомо контролювати результати своєї діяльності, а також сукупність стійких мотивів до роботи в умовах інклюзивної освіти, спрямованість на здійснення ефективного процесу навчання і виховання, визнання кожної дитини суб'єктом навчально-вихованої діяльності, формування внутрішньої готовності до позитивного сприймання дітей з особливостями психофізичного розвитку;

Названі компоненти, що входять до складу соціально-педагогічної компетентності майбутнього вчителя початкових класів інклюзивної загальноосвітньої школи, знаходяться в тісному взаємозв'язку і взаємозалежності, при цьому формування кожного з них пов'язане з формуванням його характеристик і властивостей як частини цілісної системи.

Соціально-педагогічна компетентність майбутнього учитель початкових класів інклюзивної загальноосвітньої школи, який працює в інклюзивному класі загальноосвітнього закладу, повинна включати *знання* з таких питань: державних підходів до організації освіти дітей, які мають обмежені можливості здоров'я; основних категорій загальної, корекційної педагогіки, загальної і спеціальної психології, соціальної роботи; особливостей і закономірностей розвитку різних категорій осіб з психофізичними вадами; комплексного психолого-педагогічного вивчення дітей; диференційованого та індивідуального методів і прийомів навчання кожної із категорії дітей з особливими освітніми потребами; змісту та методів роботи з родинами вихованців та ін..

Серед основних професійних *умінь та навичок* можна визначити такі: уміння вислухати учня з розумінням і потрібною метою; виявляти необхідну

інформацію і підбирати факти для розв'язання соціально-педагогічної проблеми; організовувати комплексну взаємодопомогу і корекцію учня; спостерігати за вербальною і невербальною поведінкою, використовувати знання теорії особистості та методів діагностики; залучати учнів до розв'язання їх проблем, сприяти їх соціальній адаптації; обговорювати складні для молодшого школяра проблеми і теми, поважати його особистість і не застосовувати погрози; знаходити інноваційні розв'язки для забезпечення потреб дитини; визначати необхідність закінчувати корекційний вплив; вміти надавати необхідну підтримку в умовах кризових ситуацій, допомагати справлятися зі стресом і посттравматичним синдромом, розв'язувати конфлікт.

З метою реалізації інклюзивної освіти вчителі повинні володіти компетенціями соціально-педагогічної діяльності: здійснювати моніторинг розвитку дітей, що мають труднощі у засвоєнні знань, різних видів діяльності та адекватно оцінювати причини, якими спричинено ці труднощі; реалізовувати загально-педагогічні, соціальні та корекційно-розвиткові технології навчання; своєчасно виявляти відхилення у розвитку дитини та під керівництвом корекційного педагога брати участь у здійсненні правильного психолого-педагогічного супроводу дітей, що потребують корекції психофізичного розвитку; здійснювати індивідуальний та диференційований підхід до вихованців з вадами психофізичного розвитку; формувати готовність здорових учнів до позитивної спільної взаємодії з однолітками, що потребують корекції психофізичного розвитку; проводити роботу з батьками щодо надання їм правильної інформації про осіб з порушеннями психофізичного розвитку та ін.; визначати необхідну соціальну допомогу, яка може знадобитися їм для забезпечення успішності у навчанні; здійснювати організацію матеріально-технічного забезпечення, розробки стратегії викладання.

Особистісно фахові якості вчителя початкових класів наступні: спрямованість на соціально-педагогічну діяльність; відповідальність за

результати своєї діяльності; спостережливість і розуміння навчально-виховних явищ, які відбуваються у цілісному педагогічному процесі; емпатія, тобто співпереживання, розуміння почуттів школяра, готовність прийняти учня з його недоліками і прийти на допомогу; гуманізм; етичність; саморегуляція і самодисципліна; тактовність; толерантність – спроможність розуміти й сприймати унікальність будь-якої особистості; рефлективність – уміння самоусвідомлювати результати власної професійної діяльності.

До особистісно значущих якостей майбутнього вчителя початкових класів інклюзивної загальноосвітньої школи віднесемо: 1) якості, які допомагають учителю розуміти внутрішній світ учня, співпереживати йому;
2) якості, які забезпечують учителю володіння собою; якості, які сприяють його активному впливові на учня. Це товариськість, спостережливість, любов до дітей, любов до професії, вимогливість, терпіння, працьовитість, педагогічний такт, педагогічна уява, вміння зацікавити предметом;
3) соціальні якості особистості, розуміння значущості соціально-педагогічної компетентності для: сприяння і підтримки продуктивної праці школярів, організації та проведення активного дозвілля, надання допомоги у шкільній адаптації; передбачення і подолання негативних впливів соціуму на розвиток особистості школяра, організації соціально-педагогічної допомоги і захисту прав школяра; застосування заходів державного примусу до осіб, які втратили відповідальність за виконанням батьківських обов'язків; створення у соціальному середовищі умов для всебічного розвитку дітей і підлітків: налагодження роботи дитячих і молодіжних об'єднань, спілкування за інтересами, сприяння участі у науково-технічній творчості; допомоги групам соціального ризику, профілактики девіантної та асоціальної поведінки; виховання поваги до батьків, жінок та літніх людей, культурно-історичних цінностей, природи України.

Детальніше сутність поняття «соціально-педагогічна діяльність», «соціально-педагогічна компетентність вчителя інклюзивної загальноосвітньої школи розкрито у попередніх дослідження [4, 5].

Висновки. Запровадження нової парадигми інклюзивної освіти, а у ній інклюзивного навчання, активізує проблему формування соціально-педагогічної компетентності у майбутнього вчителя початкових класів інклюзивної загальноосвітньої школи. Нині, вона формується в умовах практичною діяльністю вчителями загальноосвітньої школи та теоретичними розробками науковими працівниками вищого навчального закладу, що є базою для подальшої розробки кваліфікації «інклюзивний педагог» та її освітньо кваліфікаційної характеристики.

Дійшли висновку, що *соціально-педагогічна компетентність майбутнього вчителя початкових класів інклюзивної загальноосвітньої школи* – це інтегроване особистісне утворення, що характеризується синтезом знань і навичок необхідних для успішного здійснення соціально-педагогічної діяльності та умінь вчителя використовувати фахові знання, уміння і навички для розв'язання стандартних і нестандартних соціально-педагогічних задач і проблем, пов'язаних із спільним навчання дітей з різним рівнем психофізичного розвитку. Зміст соціально-педагогічної компетентності включає загальнонаукові, загально-професійні та фахові знання, навички, уміння та відповідні компетенції; її структуру визначають когнітивний, діяльнісний та особистісно фаховий складові.

Перспективами подальших досліджень може бути розробка рівня, показників і критеріїв сформованості соціально-педагогічної компетентності у майбутніх вчителів початкових класів інклюзивної загальноосвітньої школи.

Використана література

1. Педагогіка вищої школи: навч. посіб. / З. Н. Курлянд, Р. І. Хмелюк, А. В. Семенова та ін. ; за ред. З. Н. Курлянд. – К.: Знання, 2007. – 495 с.
2. Постанова Кабінету Міністрів України "Про затвердження Національної рамки кваліфікацій" : № 1341 від 23.11.2011 [Електронний ресурс] / Кабінет Міністрів України // Режим доступу : http://zakon4.rada. gov.ua/laws/show/1341-2011-п
3. Хуторской А. В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты / А. В. Хуторской / Отделение философии образования и теоретической педагогики РАО, Центр «Эйдос». – Режим доступу: www.eidos.ru/news/compet.htm.
4. Шевців З. М. Основи інклюзивної педагогіки: підруч. / З. М. Шевців. – К. : Центр учбової літератури, 2016. – 248 с.

5. Шевців З. М. Основи соціально-педагогічної діяльності: навч. посіб. / З. М. Шевців. – К. : Центр учбової літератури, 2012. – 248 с.
6. Шептенко П. А. Методика и технология работы социального педагога: учеб. пособие для студ. высш. пед учеб. заведений / П. А. Шептенко, Г. А. Воронина; под ред. В А. Сластенина. – М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 208 с.

Зоя Шевцив,
кандидат педагогических наук, доцент
Ривненский государственный
гуманитарный университет

СУЩНОСТЬ И СТРУКТУРНЫЕ КОМПОНЕНТЫ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ ИНКЛЮЗИВНОЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Аннотация. В статье проанализированы различные подходы к определению понятия «компетентность», раскрывается сущность «социально-педагогическая компетентность будущего учителя начальных классов инклюзивного общеобразовательной школы».

Выделены структурные компоненты социально-педагогической компетентности будущего учителя начальных классов инклюзивного общеобразовательной школы.

Ключевые слова: социально-педагогическая компетентность; формирование; будущий учитель инклюзивной общеобразовательной школы; компоненты.

Zoe Shevtsiv,
Candidate of pedagogical sciences,
associate professor
Rivne State Humanitarian University

NATURE AND STRUCTURAL COMPONENTS SOCIO-PEGAGOGICAL COMPETENCE OF FUTURE PRIMARI SCHOOL TEACHERS IN INCLUSIVE SECONDARI SCHOOL

Abstract. The article analyzes the different approaches to the definition of "competence" essence of "social-pedagogical competence of future teachers of primary school inclusive secondary schools". The analysis of scientific approaches to the definition of what constitutes competence

It reveals the need of socio-pedagogical competence of future teachers of primary school inclusive secondary schools.

Dedicated structural components of socio-pedagogical competence of future teachers of primary school inclusive secondary schools.

In the article the need to develop educational programs of professional specialization of teachers - inclusive teacher, training specialist to create an inclusive environment.

Keywords: socio-pedagogical competence; formation; future primary school teacher of inclusive secondary school; components.

УДК 377.018.43(477)(045)

Майборода Людмила Анатоліївна,
науковий співробітник лабораторії дистанційного професійного навчання Інституту професійно-технічної освіти НАПН України

ЗМІСТ ТА СПОСОБИ РЕАЛІЗАЦІЇ ЕЛЕМЕНТІВ ДИСТАНЦІЙНОГО ПРОФЕСІЙНОГО НАВЧАННЯ У ПІДГОТОВЦІ КВАЛІФІКОВАНИХ РОБІТНИКІВ ПТНЗ

Анотація. У статті розглянуто технічні та організаційні способи реалізації дистанційного навчання, зміст елементів дистанційного професійного навчання у підготовці кваліфікованих робітників. Проаналізовано наукові праці, нормативно-правові акти щодо організації дистанційного навчання у професійно-технічному навчальному закладі, визначено суть дистанційного навчання, елементів дистанційного навчання у педагогічній науці. Окреслено переваги впровадження дистанційного навчання у професійно-технічних навчальних закладах.

Ключові слова: дистанційне навчання, дистанційне професійне навчання, професійно-технічний навчальний заклад, педагог професійного навчання, кваліфікований робітник, елементи дистанційного навчання.

Постановка наукової проблеми. Інформатизація суспільства актуалізує модернізацію системи професійно-технічної освіти (далі – ПТО) XXI століття, що полягає в розвитку дистанційного професійного навчання. Завдяки такому глобальному явищу як Інтернет дистанційна освіта здатна охопити широкі версти населення та стати найважливішим чинником його професійного зростання, що, зокрема, й зазначається в Національній стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 року [1].

Дистанційне професійне навчання в підготовці кваліфікованих робітників, беззаперечно, є перспективним напрямом у сучасній ПТО. У дослідженнях вітчизняних науковців окреслено переваги впровадження дистанційного навчання у професійно-технічних навчальних закладах (далі – ПТНЗ), серед яких: розв’язання комплексу соціально-економічних питань; забезпечення доступності до освіти і навчання, зокрема інклюзивного,

безперервного навчання, навчання дорослих, підвищення кваліфікації без відриву від виробництва; об'єднання світового інформаційного, інтелектуального, творчого та науково-педагогічного потенціалу; розвиток вітчизняної освіти до європейського рівня [2].

Нормативною базою впровадження елементів дистанційного професійного навчання в навчально-виховний процес ПТНЗ є Закон України «Про професійно-технічну освіту» [3], Положення про дистанційне навчання [4], Концепція розвитку дистанційної освіти в Україні [5].

Завданнями дистанційного навчання, згідно з означеними документами, є забезпечення громадянам можливості реалізації конституційного права на здобуття освіти, професійної кваліфікації, підвищення кваліфікації, незалежно від статі, раси, національності, соціального і майнового стану, виду та характеру занять, світоглядних переконань, належності до партій, ставлення до релігії, віросповідання, стану здоров'я, місця проживання, відповідно до їхніх здібностей [4].

Дистанційне навчання у ПТНЗ може використовуватися при організації навчального процесу за програмами первинної професійної підготовки, перепідготовки чи підвищення робітничої кваліфікації, а також за навчальними програмами з навчальних предметів загально-професійної та професійно-теоретичної підготовок. Професійно-практична підготовка може здійснюватися за дистанційною формою та/або очно у вигляді виробничого навчання, виробничої, переддипломної (передвипускної) практики, і проводиться у навчально-виробничих майстернях, на полігонах, тренажерах, автодромах, трактородромах, у навчально-виробничих підрозділах, навчальних господарствах, а також на робочих місцях на виробництві та у сфері послуг, або з використанням технологій дистанційного навчання за наявності відповідних веб-ресурсів і можливостей доступу до них [4]. Однак, професійна підготовка кваліфікованих робітників у ПТНЗ передбачає формування і розвиток професійних умінь і навичок, які при опануванні

багатьма професіями є стримуючим фактором запровадження системи дистанційного навчання в цілому.

Аналіз практики використання дистанційного навчання в ПТНЗ показав, що лише в окремих навчальних закладах педагоги професійного навчання за власної ініціативи використовують у навчально-виховному процесі елементи дистанційного навчання. ПТНЗ застосовують різні засоби мережі Інтернет з метою вивчення навчального матеріалу учнями під час їхньої хвороби чи карантину, зазвичай, це відбувається у формі звичайного переліку запитань чи завдань, які необхідно самостійно опрацювати. Педагоги використовують елементи дистанційного навчання у процесі засвоєння учнями нових знань, в організації самостійної роботи, контролі знань, консультуванні тощо, послуговуючись такими елементами, як: електронний друкований навчальний матеріал, навчальні презентації, навчальні відео- та аудіоматеріли, електронне тестування, консультування в чаті тощо.

Епізодичне застосування ПТНЗ та педагогами професійного навчання технологій дистанційного навчання у процесі підготовки кваліфікованих робітників підтверджує актуальність досліджуваної нами теми.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Результати аналізу наукових праць засвідчують, що питання дистанційного навчання розглядаються як вітчизняними, так і зарубіжними науковцями. Зокрема, проблемі використання дистанційного навчання в освітніх закладах різного рівня: вищих (А. Андреєва, О. Аніщенко, С. Авдошин, В. Биков, В. Домрачов, В. Зінченко, В. Колмогоров, М. Карпенко, К. Корсак, Т. Кошманова, А. Манако, Г. Молодих, Н. Морзе, Є. Полат, О. Рибалко, О. Самойленко, Н. Сиротенко, С. Сисоєва, П. Стефаненко, Е. Скибицький, П. Таланчук, Г. Татурчук, Дж. Андерсен, Ст. Віллер, Т. Едвард, Б. Шуневича та ін.); післядипломної освіти (В. Олійник, В. Гравіт, Л. Даниленко, Л. Ляхоцька, В. Розмариця, Л. Пуховська, А. Чміль та ін.); загально-освітніх

(Ю. Богачков, А. Букач, Т. Дерба, Н. Євтушенко, В. Кухаренко, А. Хуторський та ін.); професійно-технічних (О. Базелюк, В. Глущенко, Г. Єльникова, С. Кравець, Л. Петренко, В. Ягупов та ін.). Проте питання використання елементів дистанційного професійного навчання у підготовці кваліфікованих робітників ПТНЗ залишаються недостатньо вивченими.

Метою статті є розгляд змісту та способів реалізації елементів дистанційного професійного навчання в підготовці кваліфікованих робітників у професійно-технічних навчальних закладах.

Виклад основного матеріалу дослідження. Дистанційне навчання існувало ще задовго до появи комп'ютерів. Для таких форм навчання як заочне, екстернат, домашнє тощо характерне навчання на відстані, на дистанції від навчального закладу. Сучасне дистанційне навчання може здійснюватися завдяки інформаційно-комунікаційним технологіям та ресурсам мережі Інтернет.

У педагогічні літературі існує безліч понять «*дистанційне навчання»,* що відображають різноманітні підходи до його розуміння. Окрім того, розрізняють поняття дистанційна освіта та дистанційне навчання. В. Биков *дистанційну освіту* визначає як «різновид освітньої системи, в якій використовуються переважно дистанційні технології навчання та організації освітнього процесу, або одна з форм отримання освіти, за якою опанування тим чи іншим її рівнем за тією чи іншою спеціальністю, напрямом підготовки, перепідготовки або підвищення кваліфікації, здійснюється у процесі дистанційного навчання» [6, с. 191]. *Дистанційне навчання* – форма організації й реалізації навчально-виховного процесу, за якою його учасники (об'єкт і суб'єкт навчання) здійснюють навчальну взаємодію принципово і переважно екстериторіально (на відстані, що не дає змоги і не передбачає безпосередньої навчальної взаємодію учасників «віч-на-віч», коли учасники територіально перебувають за межами можливої безпосередньої навчальної взаємодії, і коли у процесі навчання їхня особиста присутність у навчальних

приміщеннях закладу не є обов'язковою) [6]. С. Гончаренко дистанційне навчання визначив як технологію цілеспрямованого й методично організованого керівництва навчально-пізнавальною діяльністю учнів, які проживають на відстані від освітнього закладу [7, с. 125].

У Положенні про дистанційне навчання (далі – Положення), дистанційне навчання визначається як «індивідуалізований процес набуття знань, умінь, навичок і способів пізнавальної діяльності людини, що відбувається, в основному, за опосередкованої взаємодії віддалених один від одного учасників навчального процесу у спеціалізованому середовищі, яке функціонує на базі сучасних психолого-педагогічних та інформаційно-комунікаційних технологій» [4].

Загальноприйнятого тлумачення поняття «дистанційне професійне навчання» в науковій літературі поки що не дано. Тому, на основі аналізу нормативно-правових документів та, враховуючи погляди вчених щодо суті досліджуваного поняття, ми розуміємо дистанційне професійне навчання як форму організації індивідуального процесу набуття професійних знань, умінь, навичок особистості, за якою взаємодія між об'єктом і суб'єктом навчання відбувається віддалено один від одного, на базі сучасних електронних систем дистанційного навчання.

Вивчення науково-методичної літератури, практичного досвіду використання дистанційного навчання у ПТО дає змогу визначити технічні та організаційні способи його реалізації у ПТНЗ та розглянути зміст елементів дистанційного професійного навчання.

До організаційних способів реалізації дистанційного навчання у ПТНЗ пропонуємо віднести такі форми навчання:

- дистанційну (учень/слухач індивідуально записується на курс та навчається дистанційно за методикою відповідного ПТНЗ);

- очно-дистанційну (учень/слухач вивчає предмети, або окремі теми, у навчальному закладі та має можливість додаткового їх вивчення дистанційно, органічно поєднуючи з традиційним навчальним процесом);
- аудиторно-дистанційну (учні/слухачі однієї групи, одного навчального закладу вивчають навчальні предмет в дистанційній формі. Вони мають можливість спілкуватись зі своїм педагогом. Кількість очних занять зменшується, та вони переходять на очні консультації);
- учні беруть участь в окремих тематичних вебінарах, проектах тощо, що обговорюються на очних заняттях) [8].

Серед технічних способів реалізації дистанційного навчання у ПТНЗ найбільш популярними є:

- надання доступу учням до електронного контенту за допомогою мережі Інтернет на базі власного серверу ПТНЗ або за допомогою Інтернет-сервісів, які надають можливість обміну контентом, це такі, як: Google, MS OneDrive, Yandex диск тощо;
- організація дистанційного навчання на додаткових можливостях інтернет-сервісів та активному використанню електронної пошти, персональних сайтів (блогів), соціальних мереж (Facebook, VK тощо). Розміщення контенту відбувається на власному сервері або «хмарі» за допомогою безкоштовної пошти (соціальних мереж) та безкоштовних засобів створення онлайн-тестів;
- використання спеціалізованого програмного забезпечення, до якого відновиться: Moodle, eFront, Edmodo, Blackboard, SuccessFactors, SkillSoft, Litmos, OpenEDX тощо. Вони забезпечують підтримку навчального процесу, від створення навчального контенту до керування навчальним процесом.

Організація навчального процесу з використанням спеціалізованого програмного забезпечення системи дистанційного навчання дає змогу: використовувати різні режими навчання (синхронне/асинхронне); різноманітні форми навчальної діяльності; широкий, практично необмежений

спектр видів навчальних матеріалів; різні види перевірки знань; здійснювати централізований контроль успішності учня; використовувати різноманітні способи заохочення успішності; здійснювати тьюторську підтримку; використовувати засоби аналітики і звітності тощо [9].

У межах виконання фундаментальної науково-дослідної роботи «Методичні основи дистанційного навчання кваліфікованих робітників у професійно-технічних навчальних закладах» лабораторією дистанційного професійного навчання Інституту професійно-технічної освіти НАПН України обрано платформу Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment (MOODLE) – модульне об'єктно-орієнтоване динамічне навчальне середовище. Це безкоштовна і відкрита навчальна платформа, система управління навчанням, що призначена для об'єднання і взаємодії адміністрації, педагогів та учнів в єдиній системі для створення персоналізованого навчального середовища. Перевагами спеціалізованого програмного забезпечення Moodle є: організація як дистанційного, так і очного навчання; максимальне спрощення педагогам підготовки навчального матеріалу та подальше його вдосконалення; надання можливості отримання різноманітної аналітичної інформації щодо учнів чи навчальної групи, що сприяє прийняттю обґрунтованих педагогічних рішень; автоматизація навчальних процесів, що дає можливість забезпечити особистісно-орієнтовану розвивальну педагогічну систему; покращення якості та швидкості засвоєння навчального матеріалу. Простий і ефективний веб-інтерфейс платформи має великий набір модулів – складових елементів для створення курсів, збільшує (розширює) можливості інтерактивності дистанційного навчання.

У науковій літературі немає чіткості у сталому розумінні поняття «елементи дистанційного професійного навчання» та їх змісту. З метою подальшого аналізу змісту елементів дистанційного професійного навчання

розглянемо поняття «елемент», «елементи навчання», «елементи дистанційного навчання», «зміст навчання» у педагогічній теорії.

Елемент (лат. elementum) – складова частина будь-чого [10]. У філософському словнику «елемент» визначається як поняття об'єкта, що входить до складу певної системи, і розглянутого в її межах як неподільний [11]. У термінології професійної освіти, існує дефініція «навчальний елемент», що визначається як «самостійний навчальний посібник, призначений для самостійного вивчення слухачем, який, як правило, охоплює одну трудову навичку чи дискретну частину навчального матеріалу, потрібну для оволодіння нею» [12].

У дистанційній освіті поняття «елементи дистанційного навчання» вживається залежно від способу реалізації дистанційного навчання: 1) при обміні електронним контентом між об’єктами освітньої взаємодії засобами інформаційно-комунікаційних технологій елементами дистанційного навчання розуміють різні форми представлення навчального матеріалу в електронному вигляді (навчальні відео- та аудіоматеріали, зображення, презентації, підручники, посібники, тести тощо); 2) в організації дистанційного навчання засобами системи Moodle вживаються такі поняття, як: «інтерактивні елементи інформаційного середовища» й «інтерактивні елементи курсу», під якими розуміють набір модулів, за допомогою яких створюються і складаються дистанційні курси («Урок», «Тест», «Завдання», «Форум», «Чат», «Опитування», «Глосарій», «Анкета», «Семінар» тощо). Вони призначені для інтерактивної взаємодії учасників дистанційного навчання, розміщення навчального матеріалу (у вигляді каталогу, текстової чи веб-сторінки), організації спілкування (чат, форум). До загальних властивостей інтерактивних елементів відноситься: написання повідомлень учнями, здійснення ними вибору, формулювання визначення терміну тощо; можливість здійснення оцінювання педагогом дій учнів у кожному елементі;

внесення частини навчального матеріалу в електронному вигляді (навчальне відео, зображення, презентації, посібник тощо).

У професійні освіті «зміст навчання» визначається як «науково обґрунтований методичний та дидактичний навчальний матеріал, засвоєння якого забезпечує здобуття освіти і кваліфікації згідно з освітньо-кваліфікаційним рівнем. Зміст навчання визначається освітньо-професійними програмами підготовки кваліфікованих робітників та фахівців з вищою освітою певних освітньо-кваліфікаційних рівнів, структурно-логічною схемою підготовки, програмами навчальних дисциплін, іншими нормативними документами та навчальною і навчально-методичною літературою» [13, с. 116]. У Положенні зазначається, що метою дистанційного навчання є «надання освітніх послуг шляхом застосування в навчанні сучасних інформаційно-комунікаційних технологій за певними освітніми або освітньо-кваліфікаційними рівнями відповідно до державних стандартів освіти; за програмами підготовки громадян до вступу в навчальні заклади, підготовки іноземців та підвищення кваліфікації працівників» [4].

Отже, в нашому дослідженні під елементами дистанційного професійного навчання ми розуміємо матеріал, розміщений в інтерактивних елементах інформаційного середовища Moodle.

Змістом елементів дистанційного професійного навчання з підготовки кваліфікованих робітників у ПТНЗ є методичний та дидактичний навчальний матеріал, що відповідає державним стандартам, навчальним планам і програмам підготовки кваліфікованих робітників з певних професій.

Навчальні матеріали, що забезпечують дистанційне професійне навчання, повинні містити: відео- та аудіозаписи лекцій, семінарів тощо; мультимедійні лекційні матеріали; термінологічні словники; практичні завдання; віртуальні лабораторні роботи і тренажери з методичними рекомендаціями щодо їх виконання; пакети тестових завдань для проведення контрольних заходів, тестування з автоматизованою перевіркою результатів,

тестування з перевіркою викладачем; ділові ігри, електронні бібліотеки, бібліографії тощо.

Висновок. Сучасні організаційні та технічні умови ПТНЗ дають змогу здійснювати дистанційне професійне навчання кваліфікованих робітників лише за окремими елементами, переважно, у теоретичній складовій навчально-виховного процесу (загальнопрофесійній і професійно-теоретичній підготовках). Організація професійно-практичної підготовки за дистанційною формою навчання можлива лише частково або за окремими професіями, за якими можливо здійснити формування і розвиток професійних умінь і навичок дистанційно, і які не потребують складних організаційних, технічних і технологічних умов. На наш погляд, такими професіями можуть бути: оператор комп'ютерного набору, обліковець з реєстрації бухгалтерських даних, секретар керівника тощо.

Список використаних джерел

1. Про Національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 року Указ Президента України від 25 червня 2013 р. № 344/2013 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/344/2013.
2. Глущенко В.В. Проектування системи підтримки дистанційного навчання професійно-технічного навчального закладу / Володимир Володимирович Глущенко // Інформаційні технології і засоби навчання. – 2015. – Том 49, №5. – Режим доступу до журналу : http://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/viewFile/1242/954.
3. Закон України «Про професійно-технічну освіту» від 10 лютого 1998 р. № 103/98-ВР [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://zakon0.rada.gov.ua/laws/show/103/98-вр.
4. Положення про дистанційне навчання. Наказ МОН України від 25 квітня 2013 р. № 466 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/z0703-13.
5. Концепція розвитку дистанційної освіти в Україні (затверджено Постановою МОН України від 20 грудня 2000 р.). – Режим доступу: http://www.osvita.org.ua/distance/pravo/00.html
6. Биков В.Ю. Дистанційне навчання / В.Ю. Биков // Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України ; гол. ред. В.Г. Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
7. Гончаренко С.У. Український педагогічний енцеклопедичний словник. Видання друге, доповнене й виправлене – Рівне: Волинські обереги, 2011. – 552 с.
8. Концепція проекту «Дистанційне навчання школярів» [Електронний ресурс] / [Ю. М. Богачков, В. Ю. Биков, В. О. Красношапка та ін.] // Інформаційні технології і засоби навчання. – 2009. – № 5 (13). – Режим доступу до журналу : http://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/view/186/172#.VcsXJ_ntmko

9. Базелюк О. В. Структурний аналіз способів реалізації дистанційного навчання у ПТНЗ [Електронний ресурс] / О. В. Базелюк // Науково-методичне забезпечення професійної освіти і навчання: матеріали Всеукр. наук.-прак. конф. (м. Київ, 7, 19 квітня 2016 р.), Т. ІІ. / Інститут професійно-технічної освіти НАПН України / за заг. ред. В. О. Радкевич. – К. : ІПТО НАПН України, 2016. – С. 117–120. – Режим доступу: http://lib.iitta.gov.ua/107242/.

10. Булико А.Н. Большой словарь иностранных слов. 35 тысяч слов. Изд. 2-е, испр. – М.: «Мартин», 2008. – 704 с.

11. Философский словарь / Под ред. И.Т. Фролова. – 5-е изд. – М.: Политиздат, 1987. – 590 с.

12. Положення про організацію професійного навчання незайнятого населення за модульною системою. Наказ Міністерства праці та соціальної політики України і Міністерства освіти України від 08.07.99 року N 113/247. –Режим доступу: http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/z0528-99.

13. Професійна освіта: Словник: Навч. посіб. / Уклад. С.У. Гончаренко та ін.; За ред. Н.Г. Ничкало. – К.: Вища шк., 2000. – 380 с.

Майборода Людмила Анатольевна,
Научный сотрудник лаборатории дистанционного профессионального обучения Института профессионально-технического образования
НАПН Украины

СОДЕРЖАНИЕ И СПОСОБЫ РЕАЛИЗАЦИИ ЭЛЕМЕНТОВ ДИСТАНЦИОННОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ В ПОДГОТОВКЕ КВАЛИФИЦИРОВАННЫХ РАБОЧИХ ПТУЗ

Аннотация. В статье рассмотрены технические и организационные способы реализации дистанционного обучения, содержание элементов дистанционного профессионального обучения в подготовке квалифицированных рабочих. Проанализированы научные работы, нормативно-правовые акты по организации дистанционного обучения в профессионально-техническом учебном заведении, изучены сущность дистанционного обучения, элементов дистанционного обучения в педагогической науке. Определены преимущества внедрения дистанционного обучения в профессионально-технических учебных заведениях.

Ключевые слова: дистанционное обучение, дистанционное профессиональное обучение, профессионально-техническое учебное заведение, педагог профессионального обучения, квалифицированный рабочий, элементы дистанционного обучения.

Mayboroda Luidmila
Research Laboratory distance vocational training
Institute of vocational education and training of
NAES of Ukraine

THE CONTENT AND METHODS OF IMPLEMENTATION OF DISTANCE TRAINING ELEMENTS IN THE PREPARATION OF QUALIFIED WORKERS OF VOCATIONAL SCHOOLS

Abstract. The article examines the technical and organizational ways to implement distance learning, content elements remote vocational training in training skilled workers. Analyzed scientific work regulations regarding distance education in vocational school, learned the essence of distance learning elements of distance learning in teaching science. Outlined the benefits of the introduction of distance learning in vocational schools.

Keywords: distance learning, remote training, vocational school, teacher professional training, skilled worker, elements of distance learning.

УДК 377: 37.018.43

Антон Мищишен,
молодший науковий співробітник
лабораторії дистанційного професійного навчання
Інституту професійно-технічної освіти НАПН України

ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ МОНІТОРИНГУ УСПІШНОСТІ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ МАЙБУТНІХ КВАЛІФІКОВАНИХ РОБІТНИКІВ

Анотація. У статті обґрунтовано поняття «організаційно-педагогічні умови» та необхідність їх забезпечення для проведення моніторингу успішності дистанційного навчання майбутніх кваліфікованих робітників у ПТНЗ. Організаційно-педагогічні умови – це комплекс взаємопов'язаних чинників та компонентів (цілі навчання, методи, форми і засоби, а також взаємозалежна навчальна діяльність викладача та слухача), які забезпечують цілеспрямований освітній процес. Аналіз теоретичних засад дистанційного навчання в системі ПТО та власне дослідження дали змогу визначити три основні організаційно-педагогічні умови моніторингу успішності дистанційного навчання у ПТНЗ. Зазначені умови забезпечують якість моніторингових процедур на всіх етапах навчання за дистанційною формою.

Ключові слова: організаційно-педагогічні умови, моніторинг, дистанційне навчання, кваліфікований робітник, професійно-технічна освіта.

Постановка проблеми. Світові тенденції розвитку відкритої освіти спрямовані до активного використання інформаційно-комунікаційних технологій у діяльності навчальних закладів. У сфері професійно-технічної освіти одним із шляхів реалізації поставлених вимог вбачається створення відповідних організаційно-педагогічних умов, які включають технології та інструменти для ефективного забезпечення сучасної дистанційної освіти, доступу до навчальних матеріалів, візуалізації, проведення моніторингових процедур, розширення можливостей для комунікації в навчальному процесі, та мають реалізовуватися з використанням сучасних інформаційних та комунікаційних технологій.

Мета статті: обґрунтувати поняття «організаційно-педагогічні умови» та необхідність їх забезпечення при проведенні моніторингу успішності дистанційного навчання (далі – ДН) майбутніх кваліфікованих робітників.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Значної уваги у вітчизняних та зарубіжних дослідженнях набуває проблема впровадження дистанційного навчання в системі професійно-технічної освіти. Так, досліджуються різні проблеми професійної підготовки фахівців, такі як: використання інформаційно-комунікативних технологій (ІКТ) у професійній освіті (В. Биков, Р. Гуревич, С. Сисоєва, О. Спірін тощо), розробка та впровадження сучасних педагогічних технологій у професійній підготовці фахівців (В. Беспалько, О. Пєхота, С. Сисоєва); інформаційно-аналітична діяльність педагогічних працівників ПТНЗ (Т. Волкова, Л. Петренко, В. Ягупов), дистанційне навчання в неперервній професійній освіті та проблеми неперервної професійної освіти (С. Гончаренко, С. Калашнікова, Н. Морзе, Н. Ничкало, В. Осадчий, С. Сисоєва, М. Солдатенко). Однак теорія та практика професійно-технічної освіти свідчить про наявність проблем впровадження технологій та інструментів дистанційного навчання в освітній процес ПТНЗ через недостатній рівень сформованості ІТ-комптентності педагогічних працівників та відсутність системного підходу щодо використання систем дистанційного навчання (далі – СДН) у педагогічному процесі ПТНЗ, зокрема для проведення моніторингу та контролю навчальних досягнень засобами СДН .

Виклад основного матеріалу дослідження. Оскільки в педагогічних дослідженнях існують різні тлумачення поняття «організаційно-педагогічні умови», вважаємо за необхідне уточнити його зміст у контексті дистанційної форми навчання у ПТНЗ.

У цілому поняття «умова» – необхідна обставина, що уможливлює здійснення, створення, утворення чого-небудь або сприяє чомусь [1, с. 1506], фактор, рушійна сила будь-якого процесу, явища [1, с. 1526].

Окремої уваги заслуговує визначення поняття «педагогічні умови» у педагогічному науковому просторі. Так, А. Семенова педагогічні умови визначає як обставини, від яких залежить та відбувається цілісний продуктивний педагогічний процес професійної підготовки фахівців, що опосередковується активністю особистості, групою людей [6, с. 243]. О. Пєхота вважає, що педагогічні умови – це система певних форм, методів, матеріальних умов, реальних ситуацій, які об'єктивно склалися чи суб'єктивно створені, необхідні для досягнення конкретної педагогічної мети [4, с. 5].

У площині нашого дослідження виключно важливим є висвітлення тлумачення «організаційно-педагогічні умови» як компонентів навчально-виховного процесу. Ми виходимо з того, що організаційні умови у системі ПТО являють собою систематизацію навчальних матеріалів, реалізацію зворотного зв'язку та організацію освітньої діяльності суб'єктів навчання із чітким проміжним контролем, спрямовані на досягнення поставленої мети.

Ураховуючи це, на нашу думку, поняття «організаційно-педагогічні умови» в системі ПТО – це комплекс взаємопов'язаних чинників та компонентів, які забезпечують цілеспрямований освітній процес.

Аналіз теоретичних засад дистанційного навчання показав недостатність висвітлення питання організації та проведення дистанційного навчання в системі ПТО. В свою чергу, аналіз практичного досвіду виявив, що під час навчального процесу у ПТНЗ можуть бути використанні окремі елементи дистанційного навчання, що виключає системне та ефективне його використання. Зокрема, питання моніторингу успішності дистанційного навчання кваліфікованих робітників у ПТНЗ залишається таким, що потребує подальшого вивчення.

Моніторинг успішності дистанційного навчання саме майбутніх кваліфікованих робітників у науковій літературі не виокремлюється, проте існує декілька визначень моніторингу, серед них:

- моніторинг – це комплекс процедур щодо спостереження, поточного оцінювання перетворень керованого об’єкта й спрямування цих перетворень на досягнення заданих параметрів розвитку об’єкта [3];

- моніторинг – безперервне стеження за яким-небудь процесом з метою виявлення його відповідності бажаному результату, а також прогнозування та запобігання критичним ситуаціям [1, с. 687];

- моніторинг в освіті – це регулярне відстеження якості засвоєння знань в навчальному процесі.

Аналізуючи зазначені визначення, можна виділити такі основні риси:

- моніторинг – це постійно поновлювальна інформаційна система;

- моніторингові процедури неодмінно передбачають порівняння з певним стандартом, моделлю тощо;

- моніторинг включає розробку еталону та критеріїв його оцінювання.

Це свідчить про те, що метою моніторингу є не лише системне відстеження змін стану певного об’єкта чи явища, а й з’ясування причин цих змін та шляхів впливу на них.

З урахуванням теоретичних та експериментальних досліджень нами визначено три основні організаційно-педагогічні умови моніторингу успішності дистанційного навчання у ПТНЗ:

- технічна оснащеність закладу ПТНЗ для впровадження дистанційного навчання;

- наявність спеціалізованої системи дистанційного навчання;

- рівень володіння суб’єктів навчання комп’ютерними технологіями.

Зазначені умови тісно взаємодіють на всіх етапах моніторингових процедур, що забезпечує вірогідність отриманих результатів.

Розглянемо першу організаційно-педагогічну умову моніторингу успішності дистанційного навчання майбутніх кваліфікованих робітників, яку ми визначили як технічну оснащеність закладу ПТНЗ для впровадження дистанційного навчання.

Основними вимогами до навчальних закладів та закладів післядипломної освіти, що надають освітні послуги за дистанційною формою навчання з підготовки та підвищення кваліфікації фахівців, є:

- наявність у закладі освіти спеціалізованих приміщень для організаційного забезпечення та технологічної підтримки навчального процесу за дистанційною формою навчання;
- забезпеченість підрозділу ДН та інших підрозділів у закладі освіти комп'ютерним та периферійним обладнанням, необхідним для здійснення навчального процесу за дистанційною формою навчання;
- наявність локальної інформаційно-комунікаційної мережі із доступом до мережі Інтернет;
- наявність основного та резервного каналів зв'язку із пропускною здатністю не менше 10 Мб/с, що цілодобово забезпечують можливість доступу через Інтернет до веб-середовища дистанційного навчання;
- наявність ліцензійного програмного забезпечення чи програмного забезпечення, побудованого на програмних продуктах з відкритими кодами;
- наявність доступу до електронної бібліотеки закладу освіти [2].

Однак, у сучасному економічно-кризовому періоді в Україні спостерігається різке зменшення видатків на розвиток освітньої матеріально-технічної бази, закупівлю обладнання, приладдя, устаткування, створення засобів навчання, проведення наукових досліджень тощо.

Друга організаційно-педагогічна умова – наявність спеціалізованої системи дистанційного навчання. Головною метою дистанційного навчання у ПТНЗ є надання тим, хто навчається, можливості отримати якісні знання, набути уміння та навички відповідно до обраної навчальної програми (плану) за місцем їх проживання чи тимчасового перебування з використанням інформаційно-комунікаційних технологій. При цьому зазначається, що індивідуалізований процес набуття знань, умінь, навичок і способів пізнавальної діяльності людини відбувається в основному за опосередкованої взаємодії віддалених один від одного учасників навчального процесу у

спеціалізованому середовищі, яке функціонує на базі сучасних психолого-педагогічних та інформаційно-комунікаційних технологій [5].

Поява можливості отримувати інформацію та знання на відстані змінила традиційні підходи до поняття навчального середовища, коли його учасниками були педагог та учень чи група учнів. Із розвитком ІКТ та їх впливом на формування освітнього середовища дистанційного навчання кількість його учасників є практично необмеженою. Таке середовище прийнято називати віртуальним, а для його повноцінного функціонування необхідно використання СДН, яка забезпечує усі необхідні функції, зокрема моніторинг успішності тих, хто навчається, на будь-якому етапі їх навчання.

До третьої та, мабуть, найбільш значущої організаційно-педагогічної умови нами віднесено рівень володіння суб'єктів навчання комп'ютерними технологіями. Розглядаючи рівень володіння суб'єктів навчання комп'ютерними технологіями, слід зауважити, що сучасний педагогічний працівник ПТНЗ в умовах відкритого освітнього простору повинен уміти працювати в новому інформаційному освітньому середовищі, володіти повним набором користувацьких, орієнтовних, інструментальних компетенцій. Це можливо за умови впровадження та використання сучасних технологій та інструментів відкритої освіти у систему ПТНЗ, зокрема у дистанційну форму навчання.

У той же час використання у навчальному процесі програмних засобів для створення веб-сайтів, які не містять специфічних інструментів для розробки електронних дистанційних курсів, висувають низку кваліфікаційних вимог до викладача-розробника в області практичного використання сучасних ІК-технологій. Це призводить до ускладнення структури і систематичності подачі матеріалу і, як наслідок, зменшує ефективність навчання. Виходом з даної ситуації є використання спеціалізованих платформ чи систем дистанційного навчання.

Однак слід зазначити, що важливою рисою дистанційного навчання є орієнтація на особливості сучасного інформаційного суспільства, в якому

інформаційні технології забезпечують процеси глобалізації та глобальних комунікацій. Тому застосування інформаційних технологій як засобу дистанційного навчання повинно включати формування загальної інформаційно-комп'ютерної грамотності суб'єктів навчання як користувачів та формування функціональної грамотності, тобто використання комп'ютера для вирішення конкретних завдань, зокрема, проведення моніторингових процедур.

Оскільки більшість комунікацій при дистанційній формі навчання проходять опосередковано, то дуже важливою стає реалізація тьюторської діяльності викладача в особистісному та професійному зростанні учня засобами ІКТ.

Характеризуючи зазначену діяльність, вважаємо за необхідне визначити поняття «тьютор» в контексті дистанційного навчання. Аналізуючи світовий педагогічний досвід (Г. Крислі, Р. Г. Вільямс), можна стверджувати, що поняття «тьютор» найчастіше використовується саме в системі освіти дорослих за дистанційною формою навчання. У зарубіжній педагогіці тьюторство – це безпосереднє формування викладачем у тих, хто навчається, мотивації до навчання шляхом супроводження та координації процесу самоосвіти [7].

Виключно важливою рисою дистанційної освіти є нова роль викладача, яка робить його наставником-консультантом, координатором пізнавального процесу. Викладач-тьютор має активно приймати участь у навчальному процесі, коригуючи поточну роботу учасників навчальної діяльності, проводити моніторинг успішності, направляючи їх до самостійності в навчанні. При цьому рівень його ІТ-компетентності відіграє визначальну роль.

Висновки. Таким чином, проведення моніторингу успішності дистанційного навчання майбутніх кваліфікованих робітників вимагає системного виконання організаційно-педагогічних вимог. Всі зазначені вище умови потребують цілеспрямованого застосування для забезпечення якісного

моніторингу успішності тих, що навчаються, з'ясування, чи було досягнуто мети, цілей та завдань, які були прописані в навчальній програмі. Мірилом цього і є результати успішності, що демонструють учні, які проходили навчання за дистанційною формою.

Наше дослідження лише розкриває сутність поняття «організаційно-педагогічні умови» моніторингу у системі ПТО та визначає основні з них, тому даний напрям є перспективним для подальших наукових пошуків.

Література

1. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. – К. ; Ірпінь : ВТФ—Перун, 2009. – 1736 с.
2. Вимоги до вищих навчальних закладів та закладів післядипломної освіти, наукових, освітньо-наукових установ, що надають освітні послуги за дистанційною формою навчання з підготовки та підвищення кваліфікації фахівців за акредитованими напрямами і спеціальностями (Наказ МОН України № 1518 від 30.10.2013). – Режим доступу: http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/z1857-13
3. Єльникова Г. В. Основи адаптивного управління. – Харків : Основа, 2004. – 121 с.
4. Пєхота О. М. Підготовка майбутнього вчителя до впровадження педагогічних технологій: навч. посіб./ О. М. Пєхота та ін. – К.: В-во А. С. К., 2003. – 240 с.
5. Положення про дистанційне навчання (Наказ МОН України № 466 від 25.04.13). – Режим доступу: http://osvita.ua/legislation/Dist_osv/2999/print/
6. Словник-довідник з професійної педагогіки / ред. А. В. Семенова. – Одеса: Пальміра, 2006. – 272 с.
7. Тьютор як новий вид викладача у системі вищої освіти [Електронний ресурс] / Л. І. Калєніченко // Вісник Харківського національного університету внутрішніх справ. – 2010. – № 1. – С. 298-304. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/j-pdf/VKhnuvs_2010_1_43.pdf.

Антон Мищишен,
младший научный сотрудник
лаборатории дистанционного
профессионального обучения
Института профессионально-технического
образования НАПН Украины

ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ МОНИТОРИНГА УСПЕШНОСТИ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ БУДУЩИХ КВАЛИФИЦИРОВАННЫХ РАБОТНИКОВ

Аннотация. В статье обосновано понятия «организационно-педагогические условия» и необходимость обеспечения их при проведении мониторинга успешности дистанционного обучения будущих квалифицированных работников в ПТУ. Организационно-педагогические условия – это комплекс взаимосвязанных факторов и компонентов (цели обучения, методы, формы и средства, а также взаимосвязана учебная деятельность преподавателя и слушателя), которые обеспечивают целенаправленный образовательный процесс. Анализ теоретических основ дистанционного обучения в системе ПТО и собственно исследования позволили определить три основных организационно-педагогических условия мониторинга успешности дистанционного обучения будущих квалифицированных работников в ПТУ. Указанные условия обеспечивают качество мониторинговых процедур на всех этапах обучения на дистанционной форме.

Ключевые слова: организационно-педагогические условия, мониторинг, дистанционное обучение, квалифицированный работник, профессионально-техническое образование.

Anton Myshchyshen,
Research Assistant
Laboratory distance vocational training
Institute of vocational education and training of
NAES of Ukraine

ORGANIZATIONAL-PEDAGOGICAL CONDITIONS OF MONITORING THE SUCCESS OF DISTANCE LEARNING OF FUTURE SKILLED WORKERS

Abstract. The article studies the concept of "organizational and pedagogical conditions" and the need to support them for monitoring the success of distance learning of future skilled workers in vocational schools. Organizational-pedagogical conditions – a set of interrelated factors and components (learning objectives, methods, forms and tools, as well as interconnected learning activities of the teacher and student) that provide targeted educational process. Analysis of the theoretical foundations of distance education in the VET system and the proper investigation allowed to define three basic organizational and pedagogical conditions for monitoring the success of distance learning of future skilled workers in vocational schools. These conditions ensure that the quality monitoring procedures at all stages of education in remote form.

Keywords: organizational and pedagogical conditions, monitoring, distance learning, skilled worker, technical and vocational education.

УДК 378:502/504-047.22 (043.5)

Ольга Молчанюк,
кандидат педагогічних наук, доцент,
завідувач кафедри природних дисциплін
Комунального закладу «Харківська гуманітарно-
педагогічна академія»
Харківської обласної ради

КЛАСИФІКАЦІЯ ЦІННОСТЕЙ ТА ЇХ АНАЛІЗ

У статті проаналізовано різні класифікації цінностей. Автором досліджено теоретичні погляди на сутність цінностей. Зазначено, що будь-яка система цінностей і якостей особистості розвивається і виявляється через її власні ставлення. Процес їх систематизації ще не завершено, як і не завершений розвиток теорії цінностей. Доведено, що незважаючи на існуючу різноманітність систем цінностей, всі класифікації схожі щодо сутності цінностей, останні розподіленні в різні групи або типи в залежності від підходів і цілей дослідження; в результаті, між ними набагато більш принципово спільного, ніж відмінного. Таким чином, вибір класифікацій може бути різним у межах наукового дослідження, а набір цінностей зміниться частково.

Ключові слова: предметні цінності, суб'єктивні цінності, інтелектуальні цінності, естетичні цінності, соціальні цінності, матеріальні цінності, емоційні цінності, педагогічні цінності, утилітарна цінність природи.

Постановка проблеми в загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими й практичними завданнями. Сучасна система освіти, стикаючись з різноманітним світом цінностей, вимушена аналізувати, трансформувати їх, ставити цілі і на основі зазначеного пропонувати засоби освітньої діяльності.

Практика доводить, що у педагогічних закладах вищої освіти освітній процес має бути комплексним і забезпечувати адекватний розвиток цінностей та ставлення особистості до світу природи. У зазначеному аспекті розгляд *класифікації цінностей є важливим і актуальним.*

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано вирішення даної проблеми та на які опирається автор. Вивчення філософської та психолого-педагогічної літератури засвідчує, що проблема формування цінностей, ціннісних ставлень викликає постійний інтерес у дослідників. Так, система цінностей активно досліджується у різних наукових аспектах: філософському (В.Арешонков, О.Бандура, Т.Василевська,

Т.Герасимів, О.Копиленко, В.Кремень, Ю.Римаренко, С.Сливка, І.Смагін); соціологічному (Н.Агаркова, Г.Лактіонова, І.Настасяк, А.Стаканков); психологічному (І.Бех, П.Блонський, Л.Божович, М.Боришевський, О.Киричук, І.Кульчицька, В.Москалець, С.Максименко, С.Рубінштейн, Е.Фромм); педагогічному (А.Алексюк, Т.Бутківська, А.Погрібний, Д.Тхоржевський, В.Каюков, Г.Пономарьова, О.Сухомлинська, В.Сухомлинський, Г.Шевченко). Аналіз робіт видатних педагогів К.Ушинського, Л.Толстого, В.Розанова, М.Рубінштейна, А.Макаренко, В.Сухомлинського дозволяє визначати пріоритет цінності особистості, наявність чітко виражених гуманістичних традицій. Важливою є розробка ученими-педагогами різних класифікацій цінностей, аналіз яких впливає на розробку моделі ідеальної людини, основним компонентом якої є внутрішня досконаліть особистості, що виражається в духовних основах людини.

Метою статті є теоретичне обґрунтування класифікацій цінностей та їх аспектний аналіз.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих результатів. Застосовуючи системний підхід до питання про цінності, очевидним стає багатоаспектний характер зазначеної дефініції, а спроби авторів класифікувати цінності призвело до того, що зараз існує багато систем цінностей які побудовані на основі різних принципів та включення в себе різних щодо широти компонентів.

Аналіз філософської літератури показує, що класифікації цінностей на філософському рівні представляє їх *відповідність головним сферам суспільного життя,* в результаті чого цінності розділені за релігійні, естетичні, етичні, економічні та логічні.

Деякі з авторів стверджують, що окрема людина може користуватися лише тими цінностями, які є у суспільстві. Так, цінність життя окремої людини - сутність цінності громадського життя. Ці цінності діляться на цінності матеріальні, соціально - політичні і духовні тощо.

Вчені диференціюючи цінності *на основі їх змістовного та суб'єктивного характеру,* зазначають, що предметні цінності можуть бути природними і соціокультурними явищами та об'єктами, актуальними або потенційними предметами людської діяльності, що вимірюється такими критеріями : «добро – зло», «красиво – потворно», «гарний - поганий», «правильно – неправильно» тощо. Суб'єктивними цінностями є ті критерії, стандарти та конструкції, які виступають основами оцінок та закріплюються в суспільній свідомості у вигляді ідей, принципів, цілей, ідеалів людської діяльності.

В психолого-педагогічній літературі можна зустріти класифікацію в якій виділено дев'ять основних типів цінностей [1, 2, 6,С. 449-463]

1. Інтелектуальні цінності. Це цінності, які перш за все пов'язані з властивістю розуму. Вони включають в себе знання про різні події, уміння, здібності і дії. Усвідомлення дійсності людиною передбачає наявність у неї інтелектуальних рис.

2. Естетичні цінності. Тут людина оцінює світ з точки зору критеріїв краси та естетичного значення, в залежності від ступеня чутливості до краси інших людей і у відповідності до свого власного рівня сприйняття краси.

3. Соціальні цінності. У цьому випадку, ціннім є те, що слугує соціальним цілям: витвір мистецтва, наукова теорія, соціальна організація або ідея. Особистість з такою установкою розглядає цінність крізь призму соціальних проблем і активного включення в них, готовності присвятити себе інтересам людей в ім'я громадського блага, якщо цього вимагає соціальна ідея.

4. Аллоцентричні цінності. Головною тут є інша людина як цінність, яка має свої власні цілі та ідеали. Цінним при такому підході є те, що слугує іншій особі, а найголовнішими якостями виступають: готовність допомогати людям, чутливість до страждання інших, ніжність, відповідальність до іншої особи.

5. Матеріальні цінності. Тут на перший план виходить споживчий характер людини, коли люди оцінюються з точки зору матеріального положення, об'єкти - з точки зору їх матеріального значення, тобто вважаються потрібними, якщо володіння ними є показником високого матеріального достатку.

Цінним при такому підході слід розглядати такі якості людини як здатність заробляти гроші, можливість прибутково розпоряджатися коштами (роблячи вигідні інвестиції).

6. Гедоністичні цінності. При такому підході під цінностями розуміють предмети, об'єкти, а також безпосередньо людину з можливістю знімати напругу і викликати надзвичайно радісні емоції. Це можуть бути витвори мистецтва, науки, літератури, тощо. Емпіричним показником визнання вище значених цінностей можна вважати легке, безпроблемне, позбавлене конфліктів життя, а також спілкування з людьми гедоністичної орієнтації.

7. Емоційні цінності. Такими цінностями можуть бути як позитивні, досить сильні емоції і почуття (радість, щастя, хвилювання), так і негативні (гнів, стрес, страх тощо). Людина яка шукає сильні враження в житті, в першу чергу визнає об'єкти і тих людей, які викликають у неї бурхливі емоцій і стан нервового напруження, будь-якої орієнтації (радісної або хворобливої). Важливо знати ступінь спрямованості та джерело таких сильних душевних переживань.

8. Цінності, пов'язані з досконалістю. В цьому випадку головним критерієм є оцінка здібностей людей і розпізнавання об'єктів і предметів, які спонукають людину до удосконалення. Поведінка суб'єкта оцінюється з точки зору можливості виявлення його особливих рис.

9. Цінності, пов'язані з престижем. Цінність у конкретному випадку визначається відповідним ступенем у соціальній ієрархії, який залежить в першу чергу від думки «важливих» людей про позицію конкретної людини (враховується можливість впливу на події, керівництво, влада). Цінністю стає сама можливість бути значимою людиною.

Аналізуючи вищенаведену класифікацію цінностей, ми зазначаємо, що більшість вчених істотне значення в тлумаченні терміну «цінність» відводять такій властивості, як доцільність, котра визначає важливість явищ та об'єктів для життєдіяльності суб’єкта .

На нашу думку важливими в аспекті дослідження є класифікації, коли цінності розділені *відповідно до предмету або змісту об'єктів:* економічні,

естетичні, моральні цінності; або за суб'єктом відносин: індивід, колектив, суспільство.

Унікальною на нашу думку є спроба класифікувати цінності щодо значущості – особистісні, суспільні, соціальні та інструментальні цінності.

У різних джерелах зустрічається понад вісімдесяти можливих варіантів класифікацій цінностей. В результаті, ученими було виділено чотири основні типи цінностей, що охоплюють безліч окремих індивідуальних систем цінностей: сімейні, освітні, фінансові, громадські тощо. Всі інші типи є змішаними (сімейно-фінансові, сімейно- суспільні тощо).

На увагу заслуговує аналіз педагогічних цінностей, як окремої категорії, зокрема, за твердженням В. Гриньової, педагогічні цінності, базис яких становлять духовні цінності, є стійкими орієнтирами, за якими студент співвідносить своє життя і педагогічну діяльність [3].

На думку І. Ісаєва, педагогічні цінності – це норми, які регламентують професійно-педагогічну діяльність викладача, носять цілісний характер і виступають як пізнавально-діюча система, що визначає відносини між сформованими поглядами на проблеми професійної освіти та професійно-педагогічною діяльністю викладача вищої школи [3,4], система педагогічних цінностей має синкретичний характер, тобто її функціонування залежить від взаємозв'язку всіх її складових.

Класифікація педагогічних цінностей у структурі професійно-педагогічної культури докладно розглянута у працях І. Ісаєва, В. Сластьоніна, Г. Чижакова [4, С. 78-79], яка реалізуються на індивідуально-особистісному рівні в конкретній педагогічній ситуації. До неї належать такі педагогічні цінності, як: цінності-цілі, цінності-засоби, цінності-відносини, цінності-якості та цінності-знання.

Аналізуючи проблему дослідженія, констатуємо, що у людині споконвічно закладене прагнення до взаємодії із природою й з цим прагненням пов'язані основні цінності природи. Американський дослідник

С. Келлерт виділив дев'ять основних цінностей природи, що є, по суті, основами мотивів взаимодії з нею [5, С. 7-26.]:

1. Утилітарна цінність природи обумовлена традиційною уявою про матеріальні блага, одержувані при експлуатації природи;

2. Натуралістична цінність природи обумовлена задоволенням людини від процесу діяльності, який пов'язаний з перебуванням на природі, спостереженням за природою. Сприятливий вплив природи на психіку людини, на його настрій і щиросердечна рівновага, емоційний стан, що стимулює вплив природи на творчий, фізичний розвиток особистості загальновідомі й експериментально перевірені факти. Люди одержують величезне задоволення від відпочинку й перебування на природі, від спостереження за природою, що стимулює уяву, загострює сприйняття, розкриває художні здібності;

3. Еколого-наукова цінність природи обумовлена уявою про взаємозалежність різних видів живих організмів від природнього середовища їх існування. Будь-яка зміна середовища проживання неодмінно приведе до ланцюжка послідовних змін у природі, які викличуть зміни й серед живих організмів;

4. Естетична цінність природи обумовлена задоволенням, яке отримує людина, переживаючи сильні емоції при сприйнятті багатогранних проявів краси природи. «Важливість естетичної цінності природи передбачається неадекватністю штучних замінників» [5, С. 13]. У декількох дослідженнях було встановлено, що природні пейзажі більше подобаються людям ніж "штучні види";

5. Символічна цінність природи обумовлена тенденцією використання світу природи для людської комунікації у процесі мислення шляхом представлення в людській мові абстрактних ідей;

6. Домініоністична цінність природи обумовлена архаїчною потребою людини в змаганні із природою, яка створює необхідні умови для її розумових і фізичних випробувань;

7. Гуманістична цінність природи обумовлена можливістю транслювати природнім об'єктам свою прихильність, любов, турботу. У результаті досягається емоційна близькість і почуття єднання із природою;

8. Моралістична цінність природи обумовлена духовною прихильністю людей до світу природи й відчуттям етичної відповідальності за благополуччя цього світу. Моралістична цінність природи наповнює повсякденне життя людини духовною значимістю;

9. Негативістична цінність природи обумовлена можливістю природних об'єктів викликати негативні, ворожі почуття з боку людини. Острах будь – яких об'єктів природи (змій, жуків, павуків, темних печер, ураганів тощо) може сприяти розвитку почуття благоговіння, поваги до світу природи.

Отже, будь-яка система цінностей і якостей особистості розвивається і виявляється через її власні ставлення.

Таким чином, аналізуючи різні філософсько-педагогічні підходи до системи цінностей, можна виділити сім загальних якісних характеристик:

1. Соціальний аспект цінності знайшов своє відображення в тому, що вибір цінностей, який визначений конкретною людиною, відображає рівень розвитку суспільства в цілому або конкретної суспільної групи (колективу, соціального середовища тощо). Таким чином, відбувається вибір цінностей, який базуються на специфічному характері та природі людини, здійснюється в ході еволюції, коли основні цінності суспільства стають остаточними для індивіда. Крім того, при будь-який систематизації серед цінностей завжди будуть присутніми загальнолюдські цінності: істина, добро, краса, користь тощо.

2. Зміст цінностей визначається життєвими потребами і інтересами людини і суспільства як цілого. Це - матеріальні, суспільно - політичні, культурні, естетичні та інші цінності.

3. Значимість притаманна будь-якій сукупності цінностей, так як визначає важливість цих цінностей для конкретної людини, і для суспільства в цілому.

4. Гуманність проявляється обов'язково при наявності серед них культурних, духовних, естетичних, моральних та етичних цінностей, які виражаються в бажанні людини і суспільства в цілому до збереження культурної спадщини, природи навколишнього світу, визнанні свободи та рівності людини, прояві любові та взаємоповаги.

5. Духовність притаманне самій природі цінностей - це усвідомлення краси, добра, істини, тобто тих ідей, які існують в галузі духовного життя суспільства (науковій, моральній, художній).

6. Суб'єктивність виступає на передній план, при виборі особистісних цінностей кожної людини, тому що навіть тоді, коли має місце спільність думки, ідеї та цілей завжди присутні суб'єктивні особливості, бажання, а отже і цінності.

7. Суперечливість є одним із властивостей цінності, оскільки цінність може нести в собі і проти цінність, тобто мати подвійний характер, наприклад: зовнішня краса може містити в собі духовні вади.

Таким чином, цінності не можна розглядати не беручи до уваги різні властивості і протиріччя.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Отже, виховання в особистості системи цінностей, ціннісного ставлення до власного «Я», до природи, до життя, до праці - це тривалий процес, який може здійснюватися протягом усього життя людини під впливом наукових знань, мистецтва, практики й освіти. Свідомість людини, що діалектично розвивається у процесі життєдіяльності, постійно збагачується й коректується життєвим досвідом особистості, на кожному етапі має свій зміст, свої форми прояву, що сприяє духовному та професійному піднесенню особистості.

Література

1. Андреєва О.П. Типології цінностей: методичні підходи М. Рокича й Ш. Шварца // Вісник Київського національного ун-ту. Серія Соціальна психологія. Педагогіка. 2003.Вип. 17-18. С. 80-83.

2. Витгенштейн. Культура и ценность // Человек, 1991. – № 5-6: Ціннісні орієнтації (Аналіз соціально-філософських концепцій Заходу 80-90 років). К.: Наукова думка, 1995.206 с.

3. Гриньова В.М. Формування педагогічної культури майбутнього вчителя (теоретичний та методичний аспекти) / В.М. Гриньова. Харків : Основа, 1998. 300 с

4. Исаев И.Ф. Профессионально-педагогическая культура преподавателя : Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / И.Ф. Исаев. – Москва : «Академия», 2002. 208 с., С. 73-74.

5. Келлерт С. Девять основных ценностей природы и биофилия // Любовь к природе. Материалы международной школы-семинара «Трибуна -6».Киев, 1997. С. 7-26.

6. Цінності в житті людини і суспільства / Філософія/ За ред. Надольного І. Ф.К., 2000. С. 449-463

7. Харківська А. А. Теоретичні основи розвитку фахової компетентності майбутніх педагогів. Сучасні наукові дослідження та розробки: теоретична цінність та практичні результати – 2016 : матеріали між нар. наук.-практ. конф., Братислава, 15-18 березня 2016 р. Київ : ТОВ «НВП «Інтерсервіс», 2016. С. 172-173.

Ольга Молчанюк,
кандидат педагогических наук, доцент,
заведующий кафедрой естественных дисциплин
Коммунального учреждения «Харьковская гуманитарно
педагогическая академия »
Харьковского областного совета

КЛАССИФИКАЦИЯ ЦЕННОСТЕЙ И ИХ АНАЛИЗ

В статье проанализированы различные классификации ценностей. Автором исследованы теоретические взгляды на сущность ценностей. Отмечено, что любая система ценностей и качеств личности развивается и проявляется через ее собственные отношения. Процесс их систематизации еще не завершено, как и не завершен развитие теории ценностей. Доказано, что несмотря на существующее разнообразие систем ценностей, все классификации похожи по сущности ценностей, последние распределении в различные группы или типы в зависимости от подходов и целей исследования; в результате, между ними гораздо более принципиально общего, чем различий. Таким образом, выбор классификаций может быть разным в рамках научного исследования, а набор ценностей изменится частично.

Ключевые слова: *предметные ценности, субъективные ценности, интеллектуальные ценности, эстетические ценности, социальные ценности, материальные ценности, эмоциональные ценности, педагогические ценности, утилитарная ценность природы.*

Olga Molchanyuk,
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor
Head of the Department of Natural Disciplines
Communal institution "Kharkiv Humanitarian-
pedagogical academy »
Kharkiv Regional Council

VALUATION CLASSIFICATION AND THEIR ANALYSIS

Different classifications of values are analyzed in the article. The author studies theoretical views on the essence of values. It is noted that any system of person's values and qualities develops and manifests through attitude. The process of systematization has neither been completed yet, nor development of the theory of values has been completed. It is proven that despite the existing diversity of value systems, all classifications are similar to the essence

of values, the latter are divided into different groups or types depending on the approaches and objectives of the study; as a result, between they have much more common features than different. Thus, the choice of classifications may be different within the limits of scientific research, and the set of values will change partly only.

Key words: *subject values, subjective values, intellectual values, aesthetic values, social values, material values, emotional values, pedagogical values, utilitarian value of the nature.*

УДК 377.017.4

Герлянд Тетяна Миколаївна,
кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник,
старший науковий співробітник лабораторії технологій
професійного навчання Інституту професійно-технічної
освіти НАПН України,
м. Київ

ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ ПРОЕКТНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПТНЗ АГРАРНОГО ПРОФІЛЮ

Анотація. У статті розглянуто особливості проектного навчання в закладах професійно-технічної освіти аграрного профілю, обґрунтовано, що вони полягають в тому, щоб створити належні умови, за яких учні: самостійно й охоче отримують потрібні знання з різних джерел; вчаться користуватися набутими знаннями для вирішення пізнавальних і практичних завдань аграрної спрямованості; набувають комунікативних умінь, працюючи в різних групах; розвивають у себе дослідницькі вміння (вміння виявлення проблем, збору інформації, спостереження, проведення експерименту, аналізу, побудови гіпотез, узагальнення, системного мислення).

Ключові слова: проект, проектне навчання, технологія, учнівське проектування.

Постановка проблеми. Важливою складовою професійної освіти в Україні є аграрна освіта, котра має забезпечувати високу якість підготовки фахівців, безпосередньо впливати на оптимальне розв’язання багатьох проблем агропромислового комплексу. Інтерес сучасних науковців і практиків до застосування проектних технологій навчання на нинішньому етапі розвитку суспільства зумовлений зміною освітньої парадигми – відбувається перехід від масово-репродуктивних форм і методів навчання до індивідуально-творчих. Важливою є яскраво виражена індивідуальність викладача, його право на вибір педагогічних технологій і відповідальність за результати їх упровадження.

Однак, педагоги професійно-технічних навчальних закладів (ПТНЗ), переважно, не мають належного досвіду у використанні проектних технологій навчання, або набуття цього досвіду відбувається занадто повільно, й пов’язане

з подоланням чисельних труднощів методичного й організаційного характеру. Це свідчить про те, що в аграрних ПТНЗ така проблема наразі є актуальною.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аспекти, суть, структуру, класифікацію проектних технологій навчання, критерії їх оцінювання та впровадження в практику навчального закладу ґрунтовно досліджено в науковому доробку Д. Алфімова, Р. Гуревича, І. Дичківської, О. Дубасенюк, В. Паламарчук, І. Підласого, Е. Полат, А. Хуторського та інших учених.

Аналіз наукового доробку з досліджуваної проблеми й узагальнення практичного досвіду свідчить, що в численних надбаннях педагогічної науки чимало уваги приділяється вивченню, дослідженню й запровадженню у практику навчальних інновацій. Водночас, проблема комплексного дослідження теорії та практики проектних технологій навчання не знайшла належного висвітлення.

Метою нашої статті є виявлення особливостей використання проектних технологій у ПТНЗ, зокрема, аграрного профілю.

Виклад основного матеріалу. Слово «проект» тлумачиться у словнику С. Ожегова як: «1) розроблений план споруди, якого-небудь механізму, пристрою; 2) задум, план» [1]. Проектом (від латинського projectus – «кинутий вперед») називають реалістичний задум про бажане майбутнє. Проектний задум містить в собі раціональне обґрунтування і конкретний спосіб свого практичного здійснення. Проектування є процесом розробки такого виду задуму, і його фіксація в будь-якій зовні вираженій знаковій формі – у буквено-цифровому тексті, графічному зображенні, об’ємному макеті, діючій моделі, виробі тощо [1, с. 24].

На сьогодні педагоги все частіше звертаються до цього методу, щоб вирішувати дидактичні завдання навчання і виховання учнів ПТНЗ. Разом з тим, очевидно, що це – комплексний метод, оскільки його реалізація, у свою чергу,

передбачає використання сукупності інших проблемних методів: навчання в малих групах, співробітництво, «мозковий штурм», дискусії, рольові ігри проблемної спрямованості, рефлексія.

Сукупність цих методів і становить певну дидактичну систему, що адекватно відображає особистісно орієнтований підхід, сприяє формуванню відповідних компетентностей. Перш за все, для того, щоб:

– навчити учнів самостійного, критичного мислення, вмінню працювати з інформацією;

– міркувати, спираючись на знання фактів, закономірностей науки, робити обґрунтовані висновки;

– приймати самостійні аргументовані рішення;

– навчити працювати в команді, виконуючи різні соціальні ролі.

У чому ж відмінність методу проектної діяльності від творчої діяльності? Будь-яка дослідницька, інтелектуальна діяльність спирається, в тому числі, й на творче мислення. Більш того, вона просто неможлива без творчої думки. І все-таки, якщо ми говоримо про творчу діяльність, то маємо на увазі творчий, авторський задум і авторське бачення його реалізації. Тут існують чіткі критерії оцінки, оскільки для розгляду проблеми використовуються наукові методи дослідження, об’єктивні умови його виконання. Аргументація обраної позиції базується на конкретних фактах, теоріях, знаннях, спостереженнях.

Грамотне, усвідомлене застосування методу проектів у курсі загальноосвітніх дисциплін ПТНЗ аграрного профілю може привнести в навчальний процес принципово іншу в, порівнянні з традиційним навчанням, систему взаємовідносин, інший підхід до пізнавальної діяльності учнів, заснований на повазі їхніх інтелектуальних і творчих можливостей, співробітництві, самостійному критичному мисленні.

Учнівське проектування – самостійна активність і в організації, і в здійсненні проекту. Педагог із всезнаючого оракула перетворюється в організатора необхідних умов для самостійної діяльності учнів. Змінюється стиль спілкування з учнями, способи і методи взаємодії. З'являється педагогічна мета: формування, розвиток і нарощування умінь в проектних діях, операціях, проектній діяльності в цілому.

Проектне навчання стає корисною альтернативою класно-урочної системи, але воно не має витісняти її, тобто стати панацеєю. На сучасному етапі необхідне продумане включення проектного навчання у класно-урочну систему. Не можна перетворювати проектну діяльність в самоціль, нав'язуючи її педагогу та учням: вона розробляється і використовується для вдосконалення освітнього процесу, для кращого засвоєння знань, умінь і навичок, розвитку мотивації в навчанні, для успішного формування загальної культури кожного учасника [2, с. 11].

Серед навчальних проектів, котрі сьогодні використовуються в ПТНЗ аграрного профілю, можна виділити такі їх типи:

Дослідницькі – за структурою наближені до справжнього наукового дослідження; доказ актуальності теми, визначення проблеми, предмету і об'єкта дослідження, позначення завдання, методів, джерел інформації, висування гіпотез, узагальнення результатів, висновки, оформлення результатів, позначення нових проблем.

Творчі – не мають детально відпрацьованої структури, підпорядковуються кінцевому результату (газета, відеофільм), але результати оформляються в продуманій, завершеній формі (сценарій фільму або свята, макет газети).

Інформаційні – збір інформації та ознайомлення з нею зацікавлених осіб, аналіз і узагальнення фактів; ці проекті схожі з дослідницькими і є їх складовою, вимагають презентації та її детальної розробки.

Соціально значущі – результат діяльності орієнтований на інтереси якоїсь групи людей; вимагають розподілу ролей учасників, плану дій, зовнішньої експертизи.

Особливе місце серед соціально значущих навчальних проектів займають телекомунікаційні. Вони стали можливі з появою на початку 80-х рр. минулого століття телекомунікаційних мереж, що дало змогу педагогам і учням з різних країн спілкуватися.

У цілому, в проектній діяльності виокремлюються такі етапи, що відповідають структурі навчальної діяльності у ПТНЗ:

– мотиваційний (педагог: заявляє про загальний задум, створює позитивний мотиваційний настрій; учні: обговорюють, пропонують власні ідеї);

– планувально-підготовчий (визначаються тема і цілі проекту, формулюються завдання, виробляється план дій, встановлюються критерії оцінки результату і процесу, узгоджуються способи спільної діяльності спочатку з максимальною допомогою педагога, а пізніше – з наростанням учнівської самостійності);

– інформаційно-операційний (учні: збирають матеріал, працюють з літературою та іншими джерелами, безпосередньо виконують проект; педагог: спостерігає, координує, підтримує, сам є інформаційним джерелом);

– рефлексивно-оцінний (учні: представляють проекти, беруть участь в колективному обговоренні та змістовній оцінці результатів і процесу роботи, здійснюють усну або письмову самооцінку, педагог стає учасником колективної оціночної діяльності).

Технологія проектного навчання може бути ефективно використана, починаючи з першого року навчання у ПТНЗ, при цьому, не замінюючи традиційну систему, а органічно доповнюючи, розширюючи її. З огляду на вікові та психолого-фізіологічні особливості учнів ПТНЗ, при організації

проектної діяльності, теми проектних робіт краще вибирати зі змісту навчальних предметів або з близьких до них галузей. Доцільно в процесі роботи над проектом проводити екскурсії, прогулянки-спостереження, екологічні акції. Досвід свідчить, що в застосуванні технології проектного навчання в аграрних ПТНЗ ефективна така послідовність залучення учнів до проектної діяльності: від нетривалих (1-2 уроків), однопредметних проектів – до довготривалих, міжпредметних, тобто, від особистих до колективних. Педагогу потрібно: допомогти учням виробити план проекту; оцінити процес проектування; підготувати проект до презентації.

Можна виділити кілька груп компетентностей, на які проектна діяльність має найбільший вплив у учнів ПТНЗ: дослідницька (генерування ідеї, вибір кращого рішення); соціальна (співпраця в процесі навчальної діяльності, надання допомоги товаришам і отримання їхньої допомоги, стеження за ходом спільної роботи і направлення її в потрібне русло); пошукова (оцінка ходу, результату своєї діяльності і діяльності інших); інформаційна (самостійне здійснення пошуку потрібної інформації; виявлення, якої саме інформації або умінь бракує); презентаційна (виступ перед аудиторією; відповіді на незаплановані питання; використання різних засобів наочності; демонстрування артистичних можливостей; управлінська (проектування процесу; планування діяльності – часу, ресурсів, прийняття рішення; розподіл обов'язків при виконанні колективних справ).

Таким чином, беручи участь в проектній діяльності, учні демонструють:

– готовність до пізнання й оволодіння основними дослідницькими методами (аналіз літератури, пошук джерел інформації, збір і обробка даних, наукове пояснення отриманих результатів, бачення і висування нових проблем, гіпотез, методів їх вирішення);

– готовність опанувати комп’ютерною грамотністю, вміння працювати з аудіовізуальною й мультимедійною технікою;

– комунікативні навички, толерантність;

– уміння інтегрувати раніше отримані знання з різних навчальних дисциплін для вирішення пізнавальних завдань.

Ефективність використання технології проектної діяльності в ПТНЗ аграрного профілю залежить від вибору теми проекту, визначення його типу, структури і ступеня участі педагога в координації діяльності учнів при роботі над проектом.

Проектна технологія в ПТНЗ аграрного профілю реалізовується в кілька етапів і має циклічний вид. У зв’язку з цим, надамо коротку характеристику проектного циклу. Він визначається як певний відрізок часу, в якому здійснюється спільна життєдіяльність учнів: від постановки проблеми, конкретної мети – до фіксованого прояву запланованих результатів у вигляді конкретного продукту, а також особистісних якостей, пов’язаних з реалізацією проекту і його ціннісно-смислової діяльності.

Проектна діяльність здійснюється з урахуванням послідовно виділених етапів: ціннісно-орієнтаційного, конструктивного, оцінно-рефлексивного, презентативного.

Перший етап проектного циклу – *ціннісно-орієнтаційний*, включає в себе наступний алгоритм діяльності учнів: усвідомлення мотиву і мети діяльності, виділення пріоритетних цінностей, на основі яких буде реалізовуватися проект, визначення задуму проекту. На даному етапі важливо організувати колективне обговорення проекту та організацію його виконання. У зв’язку з цим, учнів стимулюють для висловлювання ідей щодо реалізації проекту. З цією метою, як показує досвід педагогів, на дошці виписують усі ідеї, висунуті учнями, не відкидаючи жодної з їх. Коли висловлено дуже багато пропозицій, потрібно

спільно з учнями, виходячи із задуму проекту, узагальнити і класифікувати основні напрями висунутих ідей в наочну і зрозумілу для них форму. На цьому етапі будується модель діяльності, визначаються джерела необхідної інформації, виявляється значимість проектної роботи, проводиться планування майбутньої діяльності. Певну роль на першому етапі відіграє спрямованість учнів на успіх майбутньої справи.

Другий етап – конструктивний, що включає власне проектування. На цьому етапі учні, об'єднуючись у тимчасові групи (з 4-5 осіб) або індивідуально, здійснюють проектну діяльність: складають план, здійснюють збір інформації по проекту, обирають форму реалізації проекту (складання наукового звіту, доповіді, створення графічної моделі тощо). Педагог на цьому етапі здійснює консультацію учнів. Йому потрібно організувати діяльність учнів таким чином, щоб кожен зміг проявити себе і завоювати визнання інших. Нерідко на етапі конструювання педагог включає в діяльність консультантів, тобто учнів, які будуть допомагати дослідницьким групам у вирішенні тих чи інших завдань. У цей період учні вчаться творчому пошуку кращого варіанту розв'язання завдання. Педагог допомагає і привчає їх до пошуку. Він, перш за все, підтримує (стимулює) учнів, допомагає висловити думку, надає поради. Цей період є найтривалішим за часом.

Третій етап – оцінно-рефлексивний. Його основу складає самооцінка діяльності учнів. Підкреслимо, що рефлексія супроводжує кожен етап проектної технології. Однак, виділення самостійного оцінно-рефлексивного етапу сприяє цілеспрямованому самоаналізу й самооцінці. На цьому етапі проект оформляється, компонується і готується до презентації. Цей етап важливий, і тому кожен з учасників проекту ніби «пропускає через себе» отриману всією групою інформацію, так як в будь-якому разі він повинен буде брати участь у презентації результатів проекту. На основі рефлексії може проводитися

коригування проекту (облік критичних зауважень педагога, товаришів по групі). Учні продумують, як можна поліпшити роботу, що вдалося, а що не вдалося, визначають внесок кожного учасника в роботу тощо.

Четвертий етап – презентативний, під час якого здійснюється захист проекту. Презентація – результат роботи різних груп та індивідуальної діяльності, підсумок загальної й індивідуальної роботи.

Отже, як бачимо, інноваційна діяльність аграрних ПТНЗ породжена необхідністю вдосконалення викладання, потребою в постійному оновленні змісту навчальних предметів. Основними завданнями педагога є такі: розроблення і модифікація навчальних програм, підготовка підручників, додаткових навчальних матеріалів з урахуванням постійного розвитку професійної освіти; проведення занять з використанням інноваційних педагогічних технологій; стимулювання проектної діяльності, організація і контроль за їх виконанням учнями.

Висновки. Розглянуті особливості використання проектних технологій, звісно, не вичерпують усіх аспектів цієї проблематики. Перспективи подальших досліджень вбачаємо у створенні навчально-методичного забезпечення щодо використання проектних технологій навчання майбутніх аграріїв; розробленні цілісної системи їх використання у навчально-виробничому процесі ПТНЗ; формуванні готовності педагогів інших напрямів підготовки та спеціальностей використовувати ці технології у власній роботі.

Використана література

1. Елькін М. В. Формування професійної компетентності майбутнього вчителя географії засобами проектної діяльності: дис. … канд. пед. наук: 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти / М. В. Елькін. – К.: Центральний інститут післядипломної педагогічної освіти АПН України, 2005. – 260 с.

2. Полат Е. С. Метод проектов: типология и структура / Е. С. Полат // Лицейское и гимназическое образование. – 2002. – №9. – С. 9–17.

3. Словарь Ожегова / [авт. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю.] [Электронный ресурс]. – Режим доступу: http://www.ozhegov-shvedova.ru

Герлянд Татьяна Николаевна,
кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник,
старший научный сотрудник лаборатории технологий
профессионального обучения Института профессионально-технического образования Национальной академии педагогических наук Украины, г. Киев

ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ПРОЕКТНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПТУЗ АГРАРНОГО ПРОФИЛЯ

Аннотация. В статье рассмотрены особенности проектного обучения в учреждениях профессионально-технического образования аграрного профиля, обоснованно, что они состоят в том, чтобы создать надлежащие условия, при которых учащиеся: самостоятельно и охотно получают нужные знания из разных источников; учатся пользоваться приобретенными знаниями для решения познавательных и практических задач аграрной направленности; приобретают коммуникативные умения, работая в различных группах; развивают у себя исследовательские умения (умение выявления проблем, сбора информации, наблюдения, проведения эксперимента, анализа, построения гипотез, обобщения) развивают системное мышление.

Ключевые слова: проект, проектное обучение, технология, ученическое проектирования.

Gerlyand Tetyana N.,
Ph.D. in Pedagogy, Senior Research, senior research fellow of the
Laboratory of technologies professional Training of the Institute
of Vocational Education and Training of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine, Kyiv

ESPECIALLY THE USE OF PROJECT TECHNOLOGIES IN PROFESSIONAL TECHNICAL AND TRAINING EDUCATIONAL SCHOOLS OF AGRARIAN PROFILE

Abstract. In the article the features project-based learning in institutions of vocational education agrarian, reasonably, that they are made to create the right conditions for students: on their own and willing to receive the necessary knowledge from different sources; learn to use the acquired knowledge to solve practical problems and cognitive agrarian orientation; acquire communication

skills by working in different groups; develop in their research skills (the ability to identify problems, gather information, observations, experiments, analysis, construction of hypotheses, generalizations) develops systems thinking.

Keywords: project, project learning, technology, pupils' design.

УДК 377.3:001

МЕТОДИКА ПРОЕКТНОГО НАВЧАННЯ У ПТНЗ БУДІВЕЛЬНОГО ПРОФІЛЮ

Пащенко Тетяна,
науковий співробітник
лабораторії технологій професійного навчання
Інституту професійно-технічної освіти НАПН України,
кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник

Анотація. У статті викладено методичні засади проектних технологій для підготовки майбутніх кваліфікованих робітників у професійно-технічних закладах будівельного профілю. Наведено основні етапи процесу навчання за методом проектів. Розглянуто приклад проекту для спеціальних дисциплін у професійно-технічних навчальних закладах.

Ключові слова: проектні технології навчання, метод проектів.

Вступ. Будівництво – основа сучасного цивілізованого суспільства. Вміння своєчасно і в необхідних обсягах мобілізувати, раціонально розподілити, ефективно та ощадливо використати природні і штучні будівельні ресурси на всіх рівнях економічного господарювання визначає значною мірою ступінь задоволення суспільно необхідних потреб, рівень життя народу.

Важливою передумовою вдалого розв’язання складних фінансово-господарських взаємин учасників процесу створення будівель і споруд є наявність у країні обізнаних і досвідчених фахівців, що вимагає вдосконалення системи підготовки майбутніх будівельників у напрямі максимального наближення навчальних занять до реалій сьогодення.

В умовах стрімкого збільшення обсягів інформації перед викладачами постає завдання чіткого та доступного повідомлення учням максимальної кількості інформації, організації та контролю самостійної роботи учнів, посилення мотивації навчання.

Інноваційні технології підвищують якість навчання, доступність та ефективність освіти, формують вміння та навички користування інформацією та правильного її застосування. Майбутньому кваліфікованому робітникові

необхідно вміти працювати з великими обсягами інформації, бути готовим до наукового пошуку, оволодівати науково-дослідною діяльністю, бути здатним до швидкого освоєння професії на виробництві та адаптації до технологічних й організаційних нововведень.

Професійна підготовка такого робітника потребує нових підходів до організації навчання, застосування сучасних і ефективних технологій навчання, головним результатом якого є здатність робітника до самовдосконалення, швидка адаптація до змін на виробництві.

Орієнтиром у сучасному навчанні учнів є пошук засобів активізації навчально-пізнавальної діяльності, використання різноманітних форм її організації та методичні підходи до освітнього процесу.

У результаті застосування інноваційних технологій учні вчаться аналізувати навчальну інформацію, творчо підходити до засвоєння навчального матеріалу, самостійно знаходити можливості для вирішення проблеми, оперативно й критично мислити, аналізувати виробничі ситуації, виробляти самостійне рішення, планувати конкретні дії, бути відповідальними, коротко та чітко висловлювати власні думки, доводити власну точку зору, аргументувати й дискутувати, поважати альтернативну думку, уміти прислуховуватися до інших та бути готовими до співпраці, розвивати вміння проектної діяльності, самостійної роботи, виконання творчих задумів. Інноваційні технології навчання сприяють інтенсифікації навчального процесу та активізації навчально-пізнавальної діяльності учнів.

Метод проектів все більше привертає увагу педагогів, тому що він дає можливість ефективно забезпечити розвиток творчої ініціативи й самостійності учнів та сприяє здійсненню безпосереднього зв’язку між набуттям учнями знань і вмінь та застосуванням їх у розв’язанні практичних завдань. Наявність реального кінцевого результату роботи над проектом (модель, науково-дослідницька публікація, проект, інформаційний продукт, навіть художній твір) позитивно вирізняє метод проектів від інших освітніх технологій. При цьому кожен учасник проектної діяльності, незалежно від

свого базового рівня та індивідуальних здібностей, вносить особистісний вклад до створення кінцевого освітнього продукту, індивідуально планує свою участь у проекті, створює особистісну освітню траєкторію [4].

Аналіз наукових джерел та постановка проблеми дослідження. Проблеми освітніх інновацій висвітлили в своїх роботах: І. Бех, Н. Бібік, С. Гончаренко, І. Єрмаков, В. Ільченко, Н. Пастернак, В. Паламарчук, Л. Подимова, В. Сластьонін, Ю. Швалб, М. Ярмаченко та ін. Дидактичне обґрунтування застосування сучасних освітніх технологій професійного навчання представлене в працях таких дослідників, як: А. Бєляєва, Р. Гуревич, О. Домінський, Н. Ничкало, Д. Чернілевський. Проблемою використання проектних технологій в освітньому процесі присвячували свої праці К. Баханов, В. Гузеєв [1], І. Єрмаков, Г. Селевко, О. Пєхота [8], Є. Полат [9–11]. Суть процесу проектної діяльності, відповідна технологія та умови її впровадження в навчально-виховний процес відображені у працях О. Коберника [3], І. Коновальчук, Т. Подобєдової.

Метою статті є спроба розглянути методичні засади розроблення та впровадження проектних технологій у підготовку майбутніх кваліфікованих робітників будівельної галузі.

Визначаючи суть поняття «проект», слід зазначити, що воно вперше з'явилось у XVII-XVIII століттях і служило синонімом словам «експеримент» у природничих науках і «розгляд справ» у юриспруденції. Пізніше, у XIX столітті, були визначені ще дві моделі проектів, які використовуються і по сьогодні. Перша, більш давня, модель Вудворта передбачає, що учні спочатку вивчають матеріал, набувають знань та навиків, які в подальшому знадобляться їм для конструювання проектів. Друга, більш сучасна, – модель Ричардса, що передбачає «занурення» в проблему, її фундаментальне дослідження [5, с.12].

О. Пометун вважає метод проектів системою навчання, за якою учні набувають знань, умінь і навичок у процесі планування й виконання практичних завдань, що постійно ускладнюються. Під час проектувальної

діяльності, на її думку, чільне місце посідає самодіяльність учнів та їхня активність [2].

О. Пєхота вважає, що проект – це практика особистісно-орієнтованого навчання у процесі конкретної праці учня, на основі його вільного вибору, з урахуванням його інтересів. Вона зазначає, що у свідомості учня це має такий вигляд: «Все, що я пізнаю, я знаю, для чого це мені треба і де я можу ці знання застосувати». Для педагога – це прагнення знайти розумний баланс між академічними знаннями, уміннями та навичками [8, с.15].

У свою чергу, Є. Полат характеризує проекти як сукупність навчально-пізнавальних прийомів, за допомогою яких учні набувають знання та навички в процесі планування та самостійного виконання певних практичних завдань з обов'язковою презентацією результатів [10, с.17].

За визначенням О.І. Лебедєва, проект – це сукупність певних дій, документів, попередніх текстів, задум для створення реального об'єкта, предмета, створення різного роду теоретичного продукту. Це завжди творча діяльність [6, с.17].

Під навчальним проектом Є. Полат розуміє об'єднану навчально-пізнавальну творчу діяльність учнів-партнерів, організовану на основі комп'ютерних телекомунікацій, які мають спільну проблему, мету, узгоджені методи, способи діяльності, спрямовані на досягнення загального результату сумісної діяльності [10, с.3].

Педагогічний словник надає таке визначення цього терміну: «метод проектів є системою навчання учнів, у процесі якого вони набувають знань та вмінь планування й виконання певних завдань – проектів» [7].

Отже, як відзначають вітчизняні дослідники, проект – це система навчання, за якою учні набувають знань, умінь і навичок у процесі планування та виконання практичних завдань-проектів, що постійно ускладнюються. Під час роботи за проектом чільне місце посідає самостійність учнів та їхня активність, ініціативність, захопленість. Проекти можуть мати індивідуальний, груповий чи колективний характер.

Метод проектів передбачає використання широкого спектру проблемних досліджень, пошук методів, орієнтованих на реальний практичний результат, значимий для учня і викладача, а з іншого боку – цілісну розробку проблеми, з огляду на різні чинники та умови її вирішення і реалізації результатів.

Аналіз наукових праць уможливлює виділення основних функцій методу проектів, а саме:

- активізуюча – полягає в активізації інтересу й уваги учнів до предмета вивчення;

- розвиваюча – сприяє розвитку пізнавальних здібностей, кмітливості, уяви в учнів;

- комунікативна – полягає у формуванні навичок спілкування і міжособистісних взаємовідносин;

- інтегративна – ґрунтується на виробленні вмінь використання міжпредметних зв'язків;

- навчальна – полягає у формуванні нових знань, умінь і навичок;

- підсумково-узагальнююча – полягає у закріпленні, систематизації й узагальненні знань, умінь і навичок;

- самоконтролююча – формування навичок самоконтролю і самооцінки, сприяє виробленню адекватної самооцінки і навичок контролю за власними діями;

- виховна – формування в особистості певних позитивних якостей, поглядів, переконань.

Мета вивчення предметів будівельного циклу – набуття знань з основ виробництва будівельних матеріалів, виробів і конструкцій, їх властивостей, марок, застосування в будівництві. На сучасному етапі в галузі будівництва і промисловості будівельних матеріалів існує велика кількість інформації про нові будівельні матеріали, вироби і конструкції, що неможливо озвучити на аудиторних заняттях. Ринок будівельних матеріалів оновлюється набагато

швидше, ніж зміст підручників. Саме тому і є актуальним застосування методу проектів під час вивчення дисциплін будівельного циклу.

На початку вивчення теми розділу учням пропонується проведення проектної роботи по представленню будь-якого будівельного матеріалу. Перед ними ставиться завдання: надати інформацію про сировину, технологію виготовлення, властивості та застосування будівельного матеріалу на вибір. Способи подачі інформації обираються самостійно.

Учням пропонується такий алгоритм підготовки даного проекту:

•оволодіння лексичним матеріалом, анотування та реферування текстів з теми; узгодження теми майбутнього проекту, визначення кінцевої мети; учні обмірковують відповіді на запитання проблемного характеру, проводиться мотивування роботи над майбутнім проектом;

•визначення структури проекту, формування творчих груп (три-чотири учні); розподіл завдань між членами групи, робота над створенням плану проекту;

•визначення назви компанії кожною окремою групою; розподіл обов'язків між учасниками;

•здобування інформації, підбір додаткової літератури з періодичної преси, художньої, науково-популярної та професійної літератури, Інтернету;

•оформлення проекту;

• презентація та захист проекту: всі групи по черзі презентують продукцію, що випускається, пропонують на розгляд проекти контрактів, використовують плакати, таблиці, колажі, візитні картки, веб-сайти, рекламні оголошення;

• підведення підсумків і оцінювання роботи над проектом: учні обмінюються враженнями, висловлюють свою думку, оцінюють виконану роботу.

Розглядаючи самостійну роботу під час опанування навчальним матеріалом як одну з форм активної навчально-пізнавальної діяльності, маємо на увазі інтеграцію специфічної діяльності викладача і учня. Викладач

визначає мету роботи, рекомендує методи і способи її організації, види контролю засвоєння необхідних знань і вмінь. Учні мають усвідомити мету і зміст завдання, самостійно організувати свою навчально-пізнавальну діяльність: спланувати хід виконання завдання, обравши найбільш доцільну форму його виконання, спрогнозувати результат, здійснити самоконтроль. У процесі самостійної навчальної діяльності учні свідомо прагнуть досягти поставленої в завданні мети, виявляючи максимум активності, творчості, самостійності суджень, ініціативи.

Значною перевагою проектної діяльності є вміння, що їх набувають учні, а саме: планувати свою роботу, попередньо прораховуючи можливі результати; використовуватирізні джерела інформації; самостійно збирати і накопичувати матеріал; аналізувати, співставляти факти, аргументувати свою думку; приймати рішення; установлювати соціальні контакти (розподіляти обов'язки, взаємодіяти один з одним); створювати «кінцевий продукт» - матеріальний носій проектної діяльності (доповідь, реферат, фільм, календар, журнал, проспект, сценарій); представляти створене перед аудиторією; оцінювати себе та інших.

Для широкого застосування методу проектів у ПТНЗ необхідно створити базу проектів із різних дисциплін.

На заняттях із спеціальних дисциплін будівельного циклу доцільно застосовувати дослідницькі інформаційні проекти, метою яких є детальніше ознайомлення, систематизація, узагальнення інформації з основ виробництва будівельних матеріалів, виробів і конструкцій, їх властивостей, марок, застосування в будівництві, знань про будівлі і споруди, технологію їх зведення. Наприклад: «Історія архітектури вашого міста», «Цеглинка – з давніх часів до наших днів», «Ця різноманітна будівельна кераміка», «Скло в будівлях і спорудах», «Енергозберігаючий будинок», «Ефективні будівельні матеріали», «Ні – аваріям і руйнуванням!» тощо.

Освітньою метою навчального проекту «Цеглинка – з давніх часів до наших днів» є формування знання про традиційний будівельний матеріал,

уявлення, як із розвитком людства змінюються види і властивості звичайних речей, поглиблення уміння користуватися послугами Інтернет.

Виховна мета: виховати почуття відповідальності за себе та за інших учасників проекту; колективізму; підприємливість; ощадливість; діловитість.

Розвиваюча мета: розвиток мислення під час вивчення даного розділу; розвиток вміння проводити аналіз своєї діяльності, вирішувати проблеми у нестандартних умовах, працювати з персональним комп'ютером та здатність самостійно прогнозувати зміни в ринковій економіці на основі поданих даних.

Типологія проекту:

– за домінуючою в проекті діяльністю – дослідницький;

– за предметно-змістовною сферою – міжпредметний;

– за характером координації проекту – відкритий;

– за характером контактів – внутрішній;

– за кількістю учасників – груповий;

– за тривалістю виконання – довготривалий (два місяці).

Методи навчання – словесні (пояснення, розповідь, дискусія), проблемно-пошуковий, наочний (метод ілюстрації та демонстрації).

Дидактичне забезпечення – підручники, журнали: «Будуємо інакше», «Будівництво», «Будівельна справа», «Кераміка»; сайти: http://www.budhaus.kiev.ua/uk/ceram-ua, http://ibud.ua/ua/prices/5-109-kirpich-ryadovoy-130, http://polimerbud.com/uk/cegla/, http://museum-gallery.org/uk/, http://www.economy.nayka.com.ua/, http://www.stroypomosh.com.ua/uk/tsiny/, http://www.budnet.com.ua/page.php?Robotyciny/, http://cegla.at.ua/, обладнання (персональні комп'ютери).

Ідея проекту: впродовж двох місяців учні досліджують історію виникнення і розвиток технології виготовлення цегли як будівельного матеріалу, її складу, властивостей, технологію виробництва на заводах, види кладки, динаміку виготовлення і застосування цегли для будівництва об'єктів

на території України. Проект розрахований на учнів ПТНЗ будівельного профілю.

На початку роботи учні вміють працювати з текстами, використовувати знання, отримані раніше, наводити приклади дослідження, виявляти аналогії. В учнів сформовані знання про природні явища довкілля; про дослідження себе як особистості; про необхідність самовдосконалення. Учні володіють уміннями проводити спостереження за явищами, описувати та узагальнювати результати спостережень, представляти результати спостережень. Крім того, вони оволодівають навиками співпраці у групах, мають навички користування різноманітними джерелами інформації, уміють збирати матеріал для дослідження, висловлювати своє судження. Учні намагаються творчо використовувати знання, уміння та навички в нових, нестандартних ситуаціях, у різних видах навчально-пізнавальної й організаційної діяльності; володіють уміннями працювати з програмами Word, Power Point, Publisher, користуватися можливостями Інтернет.

Навчальний проект з даного розділу слід організовувати між учнями однієї чи двох груп. Джерела інформації необмежені. Виконувати проекти учні можуть як вдома, так і в комп’ютерних класах ПТНЗ за допомогою Інтернет.

Структура навчального проекту:

I. Організаційний етап.

II. Підготовчий етап.

III. Повідомлення теми, мети, проекту та мотивація навчальної діяльності.

IV. Повідомлення завдань проекту, відповідно до теми.

V. Структурування проекту із завчасно виділеними підпунктами для вибору необхідних груп учнів, підбір необхідного матеріалу.

VI. Робота над проектом та оформлення.

VII. Презентація проекту.

VIII. Підведення підсумків.

Для успішного проведення проекту необхідна правильна організація проектної діяльності, зокрема: потрібно розробити презентацію для подання проекту учням; публікацію, яка інформувала б учнів про майбутній проект; веб-сайт як інформаційний ресурс для учнів.

Складові презентації можуть бути такими: анотація до проекту; план проекту та вимоги до нього (терміни здійснення проекту; ресурси, які можуть використати учні; різні рекомендації для учнів; форми та критерії оцінювання); стислий огляд нової ідеї, поняття або теми; опис щоденних занять або процесу до реалізації проекту; посилання на відповідні веб-сайти та їх опис; опис проекту, де вказується мета його створення, перераховуються використані матеріали, розповідається про діяльність учнів; добір ілюстрацій, комп'ютерна графіка; фотографії, малюнки, анімації; список інформаційних джерел.

Обов'язкова інформація про критерії оцінювання результатів проектної діяльності. У ході роботи над проектом учні неодноразово можуть звертатись до критеріїв оцінювання їхньої навчальної діяльності. Для цього готуються тести, контрольні запитання, розробляються форми оцінювання презентацій, публікацій, веб-сайтів тощо. Оцінювання може проводитися викладачами, групами учнів чи кожним учнем окремо.

Існують різні методи оцінювання та форми оцінювальних засобів. При використанні системи нарахування балів за зміст презентації доцільно призначати більшу кількість балів, ніж за техніку її виконання.

При виконанні цього кроку викладачу потрібно розробити форму оцінювання діяльності учнів щодо створення мультимедійної презентації, а при розробці форми та критеріїв оцінювання доцільно звернути увагу на такі аспекти:

– зміст, що залежить від мети створення презентації. У цьому разі засоби оцінювання визначаються в контексті відповідної теми презентації;

– грамотність викладу та достовірність інформації: у роботі не має бути орфографічних і граматичних помилок, робота містить точні, корисні та сучасні дані, що повністю розкривають тему;

– оформлення, де відзначається: естетичний аспект – при розробці презентації учень дотримувався певної логічної схеми викладу, зробив свою роботу цікавою та привабливою. Оформлення узгоджується зі смислом і акцентує увагу на важливих його моментах; діаграми та малюнки – зображення виконані на високому рівні, вдало розташовані, стосуються теми проекту та допомагають розкрити його зміст; текст, кольорове оформлення, фон – текст легко читається, фон неяскравий і добре пасує до кольору тексту та графіки; списки та таблиці – правильно розроблені та вдало розташовані; гіперпосилання у презентації мають усі працювати.

За Web-сайт, презентацію та кожну з публікацій нараховується певна кількість балів плюс додаткові бали за написання авторських статей, використання додаткових інформаційних технологій, самостійне створення графічних зображень.

Також додатковими балами оцінюється друк кольорових публікацій.

Бали нараховуються після здачі портфоліо проекту і заносяться в таблиці оцінювання, які містять критерії нарахування балів.

При оцінюванні роботи враховується зміст матеріалу та оформлення проекту (дизайн).

Висновки. Отже, організація проектів вимагає ретельної підготовки як викладача, так і учнів. Навчальний проект має бути структурно визначеним, організованим поетапно, з розрахунком проміжних та кінцевих результатів. Таким чином, успіх проектів залежить від добре підготовленої та виконаної роботи викладача й учнів, а також від правильно обраної методики організації діяльності учнів та їх психологічного настрою.

Наразі метод проектів вважається одним із перспективних видів навчання, так як він уможливлює творчу самореалізацію учнів, підвищує мотивацію до отримання знань, сприяє розвитку їхніх інтелектуальних

здібностей. Проектуючи у навчанні, учні набувають досвіду вирішення реальних проблем, з огляду на майбутнє самостійне життя,.

Література

1. Гузеев В.В. Метод проектов как развитие блока уроков / Гузеев В.В. // Образовательная технология: от приема до философии. – М. : Сентябрь, 1996. – С. 79–86.
2. Інтерактивні технології навчання: теорія, практика, досвід: метод. посіб. / Авт. укл.: О. Пометун, Л. Пироженко. – К. : АПН, 2002. – 154 с.
3. Коберник О. М. Інноваційні педагогічні технології у трудовому навчанні: навч.-метод. посіб. / Коберник О.М. – Тернопіль-Умань, 2007. – 208 с.
4. Константинов Н.А. История педагогики: учеб. для студентов пед. ин-тов / Н.А.Константинов и др. – 5-е изд., доп. и перераб. – М.: Просвещение, 1982. – 447 с.
5. Курицина В.Н. Метод проектов: вчера, сегодня, завтра / В.Н. Курицина // Образовательная технология как система, объединяющая теорию, практику и искусство. – Воронеж: ВГПУ, 2000. – С.59–63.
6. Лебедева А.И. Метод проектов в продуктивном обучении / А.И. Лебедева, Е.В. Иванова // Школьная технология. – 2002. – №5. – С.116–120.
7. Педагогічний словник / За ред. М.Д. Ярмаченко. – К.: Педагогічна думка, 2001. – 514 с.
8. Пєхота О.М. Освітні технології : навч.-метод. посіб. / О.М. Пєхота. – К.: «А.С.К.», 2001. – 254 с.
9. Полат Е.С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: учеб. пособ. / Е.С. Полат, М.Ю. Бухаркина, М.В. Моисеева, А.Е. Петров; под ред. Е.С. Полат. – М.: Издательский центр «Академия», 1999. – 65 с.
10. Полат Е.С. Метод проектов на занятиях иностранного языка / Е.С. Полат // Иностранные языки в школе. – 2000. – №2. – С. 3–10.
11. Полат Е.С. Что такое проект / Е. Полат, А. Петров, М. Бухаркина, Моисеева. – М. : Открытый урок. – 2004. – № 5-6. – С. 10–17.

МЕТОДИКА ПРОЕКТНОЙ УЧЕБЫ В ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ТЕХНИЧЕСКИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ СТРОИТЕЛЬНОГО ПРОФИЛЯ

Пащенко Татьяна,
научный сотрудник лаборатории технологий профессионального обучения Института профессионально-технического образования НАПН Украины, кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник

Аннотация. В статье изложены методические принципы проектных технологий для подготовки будущих квалифицированных рабочих в профессионально-технических заведениях строительного профиля. Приведены основные этапы процесса учебы за методом проектов. Рассмотрен пример проекта для специальных дисциплин в профессионально-технических учебных заведениях.

Ключевые слова: проектные технологии обучения, метод проектов.

METHODOLOGY OF PROJECT STUDIES IS IN VOCATIONAL EDUCATIONAL ESTABLISHMENTS OF BUILDING PROFILE

Pashenko Tatianna,
Researcher laboratory tech training Institute
of Vocational Education NAPS of Ukraine

Annotation. In the article methodical principles of project technologies are expounded for preparation of future skilled workers in vocational establishments of building profile. The basic stages over of process of studies are brought after the method of projects. The example of project is considered for the special disciplines in vocational educational establishments.

Keywords: project technologies of studies, method of projects.

УДК 377.011.3–052:159:[37.015.3:005.32]:005.8

Свистун Валентина Іванівна,
доктор педагогічних наук, професор,
провідний науковий співробітник лабораторії
технологій навчання
Інституту професійно-технічної освіти НАПН
України

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ МОТИВУВАННЯ УЧНІВ ПРОФЕСІЙНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ ДО ПРОЕКТНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

У статті зазначено, що ефективність проектної діяльності учнів, у першу чергу, залежить від уміння викладача управляти цим процесом. Визначено суть управління проектною діяльністю учнів як організованою, планомірною і системною діяльністю викладача, пов'язаною з цілеспрямованою реалізацією управлінських функцій (проектування, моделювання, планування, мотивування, організація, регулювання, координація, контролювання, оцінювання), спрямованих на ефективне досягнення навчальних цілей. Акцентовано увагу на особливостях процесу управління проектною діяльністю учнів професійних навчальних закладів та психологічних механізмах розвитку мотивації. З'ясовано значущість чинників, що впливають на формування позитивної стійкої мотивації учнів до здійснення проектної діяльності. Проаналізовано різні види стимулів, що впливають на силу мотиву (схвалення (або осуд), похвала, змагання з іншими, оцінки, рейтинги, бали, проблемне завдання, привабливість об'єкту діяльності, увага до суб'єкта проектної діяльності (учня) тощо). Конкретизовано завдання викладача щодо мотивування проектної діяльності учнів на різних етапах проектування.

Акцентовано увагу на методах та прийомах розвитку пізнавального інтересу, стимулювання творчої активності учнів до проектної діяльності. Зроблено висновок про те, що мотивування є однією з провідних функцій викладача в процесі управління проектною діяльністю учнів професійних навчальних закладів, тому, впроваджуючи проектне навчання, він має усвідомлювати необхідність мотиваційного етапу у здійсненні проектної діяльності та знати психологічні механізми розвитку мотивації й переносити їх у площину педагогічних процесів. У такому разі, викладачу, щоб ефективно управляти проектною діяльністю учнів професійних навчальних закладів взагалі й здійснювати функцію мотивування, зокрема, необхідно володіти й застосовувати методи та прийоми розвитку пізнавального інтересу, стимулювати творчу активність учнів.

Ключові слова: управління, мотивування, викладач, проектна діяльність, учень професійного навчального закладу

Ефективність проектної діяльності учнів, насамперед, залежить від уміння викладача управляти цим процесом. *Управління проектною діяльністю учнів* – це організована, планомірна і системна діяльність викладача, пов'язана з цілеспрямованою реалізацією управлінських функцій

(проектування, моделювання, планування, мотивування, організація, регулювання, координація, контролювання, оцінювання), спрямованих на ефективне досягнення навчальних цілей. «Управління учителя проектною діяльністю дає можливість зробити процес навчання керованим» [4, с. 33].

Теоретична визначеність й однозначність поглядів на процес управління проектною діяльністю учнів професійних навчальних закладів ще далекі від свого завершення, з огляду на складність цього явища, його специфіку й особливості. Так, наприклад, цей процес передбачає, по-перше: значну різноманітність видів управлінської діяльності викладача на різних етапах проектної діяльності учнів; по-друге: неалгоритмічний, творчий характер управління діяльністю учнів, здійснюваний в умовах часто змінних, нерідко суперечливих обставин; по-третє: яскраво виражена прогностична природа управлінських задач, що їх вирішує викладач; значна психічна напруженість, викликана відповідальністю за ефективність проектної діяльності учнів.

Мотивування є однією з провідних функцій викладача в процесі управління проектною діяльністю учнів професійних навчальних закладів, оскільки вирішення ними завдань на всіх етапах цієї діяльності, від яких залежить виконання основної цілі, визначається управлінськими вміннями викладача формувати потребу і створювати в учнів внутрішні спонуки до здійснення проектної діяльності, підтримувати їхню зацікавленість до цієї діяльності, створювати ситуацію переживання задоволення від отриманих результатів й переконувати учнів здійснювати необхідні зусилля до їх досягнення тощо.

Успіх проектної діяльності учнів професійних навчальних закладів залежить не лише від здібностей і знань, а й від мотивації, прагнення самоствердж уватися, досягати високих результатів. Чим вищий рівень мотивації, чим більше мотивів спонукають учнів до проектної діяльності, тим більше зусиль вони схильні докладати. Часто менш здібний, але більш мотивований учень, досягає значиміших результатів у проектній діяльності,

ніж його обдарований одногрупник. Тому мотивація є одним з найважливіших чинників, що забезпечує успіх учнів професійних навчальних закладів у проектній діяльності, і викладач, організовуючи проектну діяльність учнів, має досконало знати психологічні й педагогічні основи мотивування їх до цієї діяльності.

Проте, незважаючи на наявність праць науковців з проблеми педагогічного проектування в інженерно-педагогічній освіті (Н.О. Брюханова), проектування професійно-орієнтованої дидактичної системи підготовки бакалаврів економіки (В.Ю. Стрельніков), підготовки викладачів вищих економічних навчальних закладів до проектування навчальних технологій (Г.М. Романова), науково-методичний супровід проектно-технологічної діяльності суб'єктів освітніх (педагогічних систем) (О.В. Онопрієнко), практично відсутні системні й комплексні дослідження управління проектною діяльністю учнів професійних навчальних закладів, зокрема, такої управлінської функції викладача, як мотивування до цієї діяльності.

Відтак, **метою** нашої статті є з'ясування психолого-педагогічних аспектів мотивування учнів професійних навчальних закладів до проектної діяльності.

Виклад основного матеріалу. Останнім часом посилилося розуміння психологами і педагогами ролі мотивації до здійснення проектної діяльності учнями ПТНЗ у забезпеченні успішного оволодіння ними знаннями й уміннями. «Мотивації навчальної діяльності студентів до останнього часу приділялося недостатньо уваги, оскільки викладачів цікавила, в основному, репродуктивна діяльність суб'єкта навчання. Вивчалася мотивація засвоєння, розуміння, запам'ятовування матеріалу, в рамках діяльнісного підходу розглядалася можливість управління формуванням мотивації навчальної діяльності через тип навчання, через вироблення узагальнених способів дій» [5, с. 22]. Усвідомлення високої значущості мотиву для успішного навчання привело до формування *принципу мотиваційного забезпечення навчального*

процесу (О. С. Гребенюк). Важливість цього принципу посилюється тим, що висока позитивна мотивація може грати роль компенсуючого чинника у разі недостатньо високих здібностей; проте у зворотному напрямі цей чинник не спрацьовує – ніякий високий рівень здібностей не може компенсувати відсутність мотиву чи низьку його вираженість, не може привести до значних успіхів у навчанні (А. О. Реан) [3].

Л. І. Божович, вивчаючи чинники, що спонукають учня до навчання, виділила два види мотивів учіння.

Перший вид пов'язується з розвитком особистості учня. Ці мотиви втілюють ті його прагнення й потреби, які випливають з усіх обставин його життя та які пов'язані з основною спрямованістю особистості. За змістом такі мотиви можна пов'язати з бажанням учня одержати схвалення батьків чи викладача, чи ж завоювати, підтвердити авторитет у середовищі одногрупників. Це широкі соціальні мотиви, оскільки вони виходять за межі самого навчального процесу і пов'язані з тими життєвими відносинами, в які вступає учень завдяки учінню.

Другий вид мотивів учіння утворюють ті, що породжені, переважно, самою навчальною діяльністю. До складу цієї групи входять різноманітні навчально-пізнавальні інтереси, задоволення, які виникають в учня в результаті напруженої інтелектуальної активності, трудового зусилля, подолання труднощів. Сучасна психологія об'єднує такі мотиви в поняття «пізнавальні інтереси» [1, с. 127]. Саме на цьому виді мотивів ми й зосередимо увагу.

Як доречно зазначає О. Онопрієнко, «мотив учня як суб'єкта має безпосередній зв'язок з метою проектної діяльності, оскільки ним керує бажання чи намагання її досягти; … без наявності мотиву та усвідомленої мети проектна діяльність перетворюється на виконання поставленого вчителем завдання» [7, с. 23].

Формування мотивації, на думку А. Маркової, «означає не закласти готові мотиви і цілі в свідомість учня, а поставити його в такі умови й

ситуації розгортання активності, при яких би бажані мотиви і цілі складалися й розвивалися з урахуванням і в контексті минулого досвіду, індивідуальності, внутрішніх устремлінь самого учня» [6, с. 11].

Основними чинниками, що впливають на формування позитивної стійкої мотивації учнів до здійснення проектної діяльності, є:

професійна спрямованість проектної діяльності;

усвідомлення найближчих та кінцевих цілей цієї діяльності;

усвідомлення теоретичної і практичної значущості знань, вмінь і навичок, набутих в процесі здійснення проектної діяльності;

організація проектної діяльності;

зміст навчального матеріалу;

колективні форми проектної діяльності;

оцінювання проектної діяльності;

стиль управлінсько-педагогічної діяльності викладача тощо.

Формування мотивації, *мотивування* ми розуміємо як динамічний процес, яким управляє викладач, і який спонукає, стимулює й підтримує поведінкову активність учня у здійсненні проектної діяльності та визначає її спрямованість у досягненні цілей.

Упроваджуючи проектне навчання, викладач має усвідомлювати необхідність мотиваційного етапу у здійсненні проектної діяльності та знати *психологічні механізми розвитку мотивації*, а саме:

мотиваційне переключення – формування нового мотиваційного відношення (позитивного ставлення, інтересу) до певного явища шляхом спроб пов’язати його з іншими явищами та предметами, котрі таке ставлення (інтерес) вже викликали; виховний вплив на учня при використанні мотиваційного переключення передбачає актуалізацію вже наявних мотиваційних відношень (позитивного ставлення, інтересу, любові до чогось), вони й спрямовуються на новий предмет, зміст чи діяльність;

мотиваційне зумовлення – це надання емоційного (мотиваційного) значення новому змісту (предмету), тобто поширення (переключення)

емоційного переживання на новий зміст (предмет); позитивна чи негативна емоція, що, «прив'язуючись» до певного предмета (змісту), надає йому відповідного емоційного забарвлення і робить його більш привабливим (чи непривабливим). Після декількох поєднань емоцій з предметом відбувається емоційне ставлення до нього;

мотиваційна фіксація – це механізм розвитку мотивації (прихильності, інтересу) шляхом закріплення емоціогенної події в пам'яті (як правило, з першого разу); позитивне ставлення до чогось – це відтворення (згадування) відчутої колись сильної емоції, що залишається в пам'яті й згодом перетворюються на певне ставлення до чогось чи стійке почуття;

мотиваційне зміщення (автономізація мотивів) – дія (і ціль, яка їй відповідає), що, спонукаючись певним мотивом у процесі її виконання і забезпечення якоїсь діяльності (наприклад, проектної), пов'язується з іншими потребами й отримує від них мотиваційний заряд. У результаті серії позитивних емоцій, якими супроводжувалося виконання певної дії, вона набуває автономного мотиваційного значення, і вже сама по собі здатна спонукати до активності, набуваючи, таким чином, функцій мотиву [2].

Однією з характеристик мотиву є його сила, яка впливає не тільки на рівень активності учня, а й на успішність прояву цієї активності, зокрема – на ефективність проектної діяльності; оскільки сильно мотивовані учні виявляють значно більшу наполегливість у виконанні завдання, ніж слабо мотивовані.

На силу мотиву впливають схвалення (або осуд), похвала, змагання з іншими, оцінки, рейтинги, бали, проблемне завдання, привабливість об'єкта діяльності, увага до суб'єкта проектної діяльності (учня) тощо.

Схвалення, похвала, подяка, підбадьорення, нагородження – це позитивне оцінювання викладачем дій учнів, що викликає у них збудження позитивних емоцій, вселяє впевненість, створює хороший настрій, підвищує відповідальність і, головне, закріплює позитивні навички та звички. Психологи називають це явище – *позитивне підкріплення* – і визначають як

певні приємні результати виконання суб'єктом діяльності (щось позитивне, приємне, що отримує він у результаті виконання деяких дій, як-от: похвала, оцінка), що спонукає його до виконання цієї діяльності в майбутньому [2, с. 250]. Негативна оцінка, осуд позитивно (стимулююче) впливають, якщо вони повністю обґрунтовані й тактовно висловлені викладачем, з урахуванням ситуації і стану учня, його індивідуальних особливостей. За результатами досліджень психологів [3, с. 250], і похвала і осуд надають стимулюючу дію тільки в тому разі, якщо повторюються підряд не більше чотирьох разів. Тривале, неодноразове використання осуду (втім, як і похвали) призводить до негативних наслідків у розвитку особистості учня, так до зниження ефективності діяльності. Цікавим є той факт, що найгірші результати роботи виявилися не в тих, кого засуджували, а в тих, кого ніяк не оцінювали, «не помічали», ігнорували: вони починали працювати все гірше і гірше, внаслідок зниження сили мотиву до виконуваної роботи, оскільки вважали, що вона нікому не потрібна. Н. Занюк також наголошує на тому, що увага, вияв інтересу до учня та його діяльності можуть чинити чималий мотиваційний вплив, оскільки людина прагне уваги до своєї особистості, й за таких умов вона здатна виконувати значно більший обсяг роботи, ніж у тому разі, коли оточуючі байдужі до неї та її діяльності [2, с. 256].

Істотним моментом мотивування учнів є регулярність і своєчасність оцінювання результатів їхньої проектної діяльності, і чим більш диференційованим воно є, тим значиміше його мотиваційне значення, оскільки учень може порівняти свої досягнення не тільки з результатами інших учнів, а й зі своїми попередніми результатами. Природно, оцінювання має бути адекватним дійсним досягненням учня. Проте іноді для стимулювання активності старанного, але не дуже здібного чи невпевненого в собі учня, необхідно похвалити його й за незначні успіхи.

На силу і стійкість мотивів значно впливає успішність проектної діяльності учнів. Успіхи надихають їх, і задоволення від досягнутого результату викликає стійке позитивне ставлення до цієї діяльності.

Проте успіхи, що регулярно повторюються, приховують в собі й певну небезпеку: до ролі «успішного» деякі учні швидко звикають, у них виробляється завищена самооцінка, з'являється самозаспокоєність, що призводить до зниження сили мотиву – «навіщо намагатися, якщо й так все виходить». Тому педагогам у виховних цілях іноді треба створювати такі умови, щоб учень, крім успіхів, спробував і невдачі. Для цього можна давати важчі завдання, до яких він ще не готовий, влаштовувати змагання із сильнішими суперниками, використовувати жорсткіші критерії оцінювання тощо.

Проектна діяльність приваблює учнів невідомістю, трудністю завдання, що вимагає значних інтелектуальних зусиль, спонукає до розумового пошуку, «кидає виклик» їхньому самолюбству: «зможу чи не зможу»; задоволенням від напруги і продуктивності діяльності, і, як результат – у них підвищуються сила і стійкість мотиву до виконання.

Сила мотиву й ефективність проектної діяльності залежать від того, наскільки ясно усвідомлюється учнями мета, сенс цієї діяльності. Близькість мети, так само як і наявність уявлення про кінцеві результати проектної діяльності, сильніше спонукають до досягнення цієї мети, а тривале очікування, відкладання на невизначений термін задоволення потреби часто призводить до втрати бажання, інтересу.

Проектна діяльність відбувається поетапно. Кожен етап займає певний час і має логічно закінчений зміст, кожному етапу відповідають конкретні дії викладача й учнів. Завдання викладача полягає в тому, щоб учні були постійно мотивовані до дій – і на початковому етапі проектної діяльності, і в процесі її здійснення, і на завершальному етапі. При цьому необхідно мати на увазі, що за змістом ця мотивація різна.

На початковому етапі проектної діяльності учень повинен зрозуміти, чому корисному й новому він навчиться у процесі здійснення цієї діяльності, де зможе застосувати засвоєне, які переваги йому дасть оволодіння проектною діяльністю. Завдання викладача на цьому етапі – *викликати*

початкову мотивацію, актуалізуючи мотиви попередніх досягнень, створюючи мотиви відносної незадоволеності, підсилюючи мотиви орієнтації на майбутню професійну діяльність, мимовільні мотиви здивування, допитливості тощо.

У процесі здійснення проектної діяльності учень починає усвідомлювати й розуміти, якими способами він діє, вміє їх оцінити, порівняти, отримати задоволення від самого процесу проектування. Завдання викладача на цьому етапі – *підкріплення й посилення мотивації*, використовуючи різні види стимулів і спонук, викликати інтерес до різних способів вирішення завдань, до співпраці з іншими учнями. Цей етап важливий ще й тому, що викладач, здійснивши мотивацію на першому етапі проектної діяльності, іноді перестає про неї думати, зосереджуючись на інших управлінських функціях – організаційній, корекційній, контролюючій тощо.

На завершальному етапі управління проектною діяльністю учнів завдання викладача полягає у створенні мотивації завершення (учень має згадати, виявити, усвідомити й оцінити основні результати проектної діяльності) й позитивної мотивації перспективи (в учня має сформуватися позитивна установка щодо проектної діяльності та здійснення її на подальших етапах навчання). Це досягається оцінно-рефлексивною діяльністю учнів у поєднанні з розгорнутим диференційованим оцінювання викладача, який має акцентувати увагу учнів на їхніх досягненнях, а також і на слабких місцях, щоб сформувати в них диференційоване розуміння своїх можливостей. Це зробить їх перспективну мотивацію більш адекватною й дієвою.

Відтак, викладачу, який здійснює управління проектною діяльністю учнів ПТНЗ, варто враховувати психологічні механізми мотивування і вміти переносити їх у площину педагогічних процесів.

Управління викладачем проектною діяльністю учнів професійних навчальних закладів передбачає його ґрунтовну методичну компетентність

щодо їх мотивування до такої діяльності, а також володіння методами та прийомами розвитку пізнавального інтересу, стимулювання творчої активності учнів.

На думку С.О. Смірнова [8], основними методами розвитку пізнавального інтересу є:

метод формування готовності сприйняття навчального матеріалу – це одне чи декілька завдань, вправ, які спрямовані на підготовку учнів до виконання основних завдань проектування. Наприклад, викладач ставить учням завдання: написати за 3 хв усі відомі їм слова, що відносяться до певної теми. Після виконання цього завдання вони підрахують, скільки слів їм вдалося написати, і з'ясовують, у кого їх більше, а у кого – менше. Тепер можна починати нову тему. Учні уважно стежитимуть за мовою викладача, думаючи про те, що вони забули написати, що можна було б написати ще;

метод стимулювання цікавим змістом – це підбір образного, яскравого, цікавого навчального матеріалу і збагачення ним типових навчальних прикладів і завдань. Цей метод створює атмосферу піднесення, викликає позитивне ставлення до навчальної діяльності і формує пізнавальний інтерес. Одним з прийомів, що входять до цього методу, можна назвати прийом створення на уроці ситуацій цікавості – введення в навчальний процес цікавих прикладів, дослідів, парадоксальних фактів, підбір яких доцільно доручати учням. Також цікавість може бути викликана ситуацією емоційного переживання відчуття здивування незвичністю факту, що наводиться, парадоксальністю досвіду, що демонструється на занятті, грандіозністю цифр. Здивування, при переконливості й наочності прикладів, незмінно викликає глибокі емоційні переживання в учнів;

вибудовування навколо навчального матеріалу ігрового сюжету – це проведення в процесі заняття гри, що включає виконання запланованих навчальних дій, які збагачують й урізноманітнюють навчальний зміст заняття.

Проектна діяльність – це творча діяльність, мотивування якої

відбувається за допомогою методів і прийомів стимулювання творчої активності учнів: стимулювання зацікавленості, творчого інтересу; цікаві аналогії; створення ситуацій емоційного переживання; розвивальні ігри; метод відкриття; створення ситуацій з можливістю вибору; використання запитань, що стимулюють процеси мислення вищого рівня; підвищення стимулюючого впливу змісту навчального матеріалу. Під *стимулюванням творчої активності учнів* у процесі навчання С. Сисоєва розуміє таку діяльність викладача, яка спрямована на формування мотивів творчої діяльності і підвищення наявного рівня творчої активності на конкретному уроці до необхідного й достатнього, тобто такого, що забезпечує виконання запланованої викладачем мети та конкретних творчих завдань.

Так, *метод відкриття* забезпечує створення в процесі навчання ситуації наукового експерименту, науково-дослідної роботи. Він стимулює активну дослідницьку діяльність учнів, підвищує їхню зацікавленість у навчальному процесі, сприяє розвитку дослідницьких нахилів, активності учнів при засвоєнні навчального матеріалу, стимулює їхню інтелектуальну діяльність, закріплює впевненість у своїх можливостях, виховує незалежність поглядів. Суть методу «*створення ситуацій з можливістю вибору*» полягає в тому, що на занятті створюються ситуації, що спонукають учня до вибору. Такі ситуації стимулюють активність і самостійність у навчанні. Вони можуть бути трьох рівнів. Найнижчий – це вибір з двох, далі – створення викладачем різних ситуацій з можливістю вибору, і третій рівень – це створення таких умов, коли самі учні перевіряють свій власний вибір, а викладач переймає роль помічника [9, с. 205-207].

На етапі мотивування проектної діяльності, на думку О. Онопрієнко, домінуючими є методи первинного засвоєння змісту діяльності (розповідь, навчальна дискусія, створення проблемної ситуації, «коло ідей», «мозковий штурм», навчальне заохочення тощо).

Оскільки інтерес, мотиви формуються безпосередньо в процесі застосування методів і прийомів стимулювання творчої активності, то

викладачу важливо створювати ефективні умови їх використання. Так, С. Сисоєва розмежовує умови ефективності застосування методів і прийомів стимулювання творчої активності учнів на *психологічні* (створення відповідної творчої атмосфери на занятті: доброзичливість викладача, відсутність категоричних оцінок і критики на адресу учня; створення умов для конструктивного спілкування учнів, незалежно від рівня їхнього творчого розвитку; забезпечення учням можливості активно ставити запитання, висувати оригінальні ідеї, гіпотези; використання особистого прикладу творчого підходу до вирішення проблем, виконання завдань) і *педагогічні* (забезпечення учнів необхідним дидактичним і роздатковим матеріалом, що сприяє розвитку творчого інтересу, допитливості; використання викладачем сучасних технологій пошуку та обробки інформації, активне залучення учнів до різних інформаційних баз даних; забезпечення умов для практичного застосування набутих знань, умінь і навичок, дотримування позиції консультанта, помічника учнів, залишаючи за собою функцію загального контролю, надання учням можливості будувати творчий процес самостійно) [9].

Висновки. Таким чином, мотивування є однією з провідних функцій викладача в процесі управління проектною діяльністю учнів ПТНЗ. Тому, впроваджуючи проектне навчання, він має усвідомлювати необхідність мотиваційного етапу у здійсненні проектної діяльності та знати психологічні механізми розвитку мотивації. Варто зазначити, що проектна діяльність відбувається поетапно. Кожен етап – це специфічна за своїм мотиваційним змістом психологічна ситуація. Отже, викладачу, який здійснює управління проектною діяльністю учнів ПТНЗ, доречно враховувати психологічні механізми мотивування і вміти переносити їх у площину педагогічних процесів. У такому разі, викладачу, щоб ефективно управляти проектною діяльністю учнів ПТНЗ взагалі й здійснювати функцію мотивування зокрема, необхідно володіти методами та прийомами розвитку пізнавального інтересу, і застосовувати їх у процесі стимулювання творчої активності учнів.

Література

1. Власова О.І. Педагогічна психологія: навч. посіб. – К.: Либідь, 2005. – 400 с.
2. Занюк С.С. Психологія мотивації: навч. посіб. – К.: Либідь, 2002. – 304 с.
3. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы. – СПб.: Питер, 2002. – 512 с.: ил. – (Серия «Мастера психологии»).
4. Киричук В.О. Проектні технології загальноосвітнього навчального закладу в системі навчально-виховного процесу: метод. посіб. / В.О. Киричук, О.В. Прашко, О.В. Смотрін, С.С. Марченко. – К.: Інститут обдарованої дитини НАПН України, 2011. – 72 с.
5. Левченко Т.И. Современные дидактические концепции в образовании: монография. – К.: МАУП, 1995. – 168 с.
6. Маркова А.К. Формирование мотивации учения: кн. для учителя / А.К. Маркова, Т. А. Матис, А. Б. Орлов. – М. : Просвещение, 1990. – 192 с.
7. Онопрієнко О.В. Проектна діяльність у початковій школі: метод. посіб. / О.В. Онопрієнко. – К.: ТОВ «СІТІПРІНТ», 2013. – 83 с.
8. Педагогика: педагогические теории, системы, технологии: учеб. пособ. для студ. сред. пед. учеб. заведений / С.А. Смирнов, И.Б. Котова, Е.Н. Шиянов, Т.И. Бабаева и др.; под ред. С.А. Смирнова. – М.: Издательский центр «Академия», 1998. – 512 с.
9. Сисоєва С.О. Основи педагогічної творчості: підруч. – К.: Міленіум, 2006. – 346 с.

Свистун Валентина Ивановна,
доктор педагогических наук, профессор, ведущий научный сотрудник лаборатории технологий обучения Института профессионально-технического образования НАПН Украины

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ МОТИВИРОВАНИЯ УЧЕНИКОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ К ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В статье отмечено, что эффективность проектной деятельности учеников, в первую очередь, зависит от умения преподавателя управлять этим процессом. Определена сущность управления проектной деятельностью учеников как организованной, планомерной и системной деятельностью преподавателя, связанной с целенаправленной реализацией управленческих функций (проектирование, моделирование, планирование, мотивирование, организация, регуляция, координация, контролирование, оценивание), направленных на эффективное достижение учебных целей. Акцентировано внимание на особенностях процесса управления проектной деятельностью учеников профессиональных учебных заведений и психологических механизмах развития мотивации. Выяснена значимость факторов, которые влияют на формирование позитивной стойкой мотивации учеников к осуществлению проектной деятельности. Проанализированы разные виды стимулов, которые влияют на силу мотива (одобрение (или осуждение), похвала, соревнование с другими, оценки, рейтинги, баллы, проблемное задание, привлекательность объекта деятельности, внимание к субъекту проектной деятельности (ученику). Конкретизировано задание преподавателя относительно мотивирования проектной деятельности учеников на разных этапах проектирования.

Акцентировано внимание на методах и приемах развития познавательного интереса, стимулирования творческой активности учеников к проектной деятельности. Сделан вывод о том, что мотивирование является одной из ведущих функций

преподавателя в процессе управления проектной деятельностью учеников профессиональных учебных заведений, потому, внедряя проектное обучение, он должен осознавать необходимость мотивационного этапа в осуществлении проектной деятельности, знать психологические механизмы развития мотивации и переносить их в плоскость педагогических процессов. В таком случае, преподавателю, чтобы эффективно управлять проектной деятельностью учеников профессиональных учебных заведений вообще и осуществлять функцию мотивирования, в частности, необходимо владеть и применять методы и приемы развития познавательного интереса, стимулирования творческой активности учеников.

Ключевые слова: управление, мотивирование, преподаватель, проектная деятельность, ученик профессионального учебного заведения

Valentyna Svystun,
Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Lead researcher of laboratory of training technologies
Institute of Vocational Education of NAPS of Ukraine

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL ASPECTS OF MOTIVATING STUDENTS OF VOCATIONAL SCHOOLS TO PROJECT ACTIVITY

The article emphasizes that the effectiveness of students` project activities in the first place depends on the ability of a teacher to manage this process. The article analyzes the essence of management of student`s project activity, which is defined as teacher`s organized, planned and systematic activity related to the implementation of management functions (planning, modeling, planning, motivation, organization, management, coordination, monitoring, evaluation) aimed at the effective achievement of learning objectives. The article pays attention to specific features of the process of managing project activities of vocational school students and psychological mechanisms of motivation development. The significance of factors influencing the formation of stable positive motivation of students to implement project activities has been investigated. Different types of incentives that influence the motive force (the approval (or disapproval), praise, competition with other people, evaluations, ratings, scores, problematic tasks, attractiveness of the object, attention to the subject of the project activity (student), etc.) have been analyzed. Teacher`s objectives aimed at motivating project activities of students at various stages of project work have been specified.

Methods and techniques of development of students` cognitive interest and stimulation of creative activity have been analyzed. It has been concluded that motivation is one of the major functions of a teacher in the process of managing project activities of vocational school students. When implementing project-based learning, a teacher should understand the need of motivational stage during project activities, know the psychological mechanisms of motivation development and transfer them into the sphere of educational processes. In this case, the teacher has to know and apply methods and techniques of students` cognitive interest development and stimulation of their creative activity in order to effectively manage project activities of students of vocational schools and perform the motivation function.

Key words: management, motivation, instructor, project work, student of vocational school

Л. Гуменна,
молодший науковий співробітник
лабораторії електронних навчальних ресурсів
Інституту професійно-технічної освіти
НАПН України

РОЗРОБКА ЕЛЕКТРОННИХ НАВЧАЛЬНИХ КУРСІВ ВИКЛАДАЧАМИ ПТНЗ НА ПЛАТФОРМІ MOODLE

У статті акцентовано увагу на значенні інформаційного ресурсу для функціонування освітньої установи, формуванні одного з елементів інформаційного ресурсу професійно-технічного навчального закладу – бази знань, складовою якої є електронні навчальні курси. Викладено принципи побудови ефективних електронних навчальних курсів.

Ключові слова: інформаційний ресурс, електронні навчальні курси, Moodle, модуль, навчальний елемент.

Постановка проблеми. Сучасні й майбутні інноваційні педагогічні технології та методи не можна реалізувати без широкого використання інноваційних інформаційних технологій, насамперед, комп'ютерних і телекомунікаційних, оскільки саме з їх застосуванням можна в повній мірі розкрити дидактичні функції цих технологій і методів, реалізувати потенційні можливості їх використання. До таких інноваційних інформаційних технологій можна віднести технології електронного навчання. Використання їх в навчальному процесі професійно-технічної освіти – це важлива складова об'єктивного процесу комп'ютеризації освіти та інформатизації суспільства.

Метою статті є висвітлення принципів створення електронних навчальних курсів у віртуальному середовищі Moodle.

Виклад основного матеріалу. Для повноцінного функціонування освітньої установи будь-якого рівня недостатньо мати матеріальні, фінансові та людські ресурси — необхідно знати технології їх використання. Тому інформація, інформаційні ресурси нині розглядаються як окрема економічна категорія.

Інформаційний ресурс — це особливий вид ресурсу, що ґрунтується на ідеях і знаннях, нагромаджених у результаті науково-технічної діяльності людей і поданий у формі, придатній для збирання, реалізації та відтворення.

Інформаційний ресурс має низку характерних особливостей. Зокрема, на відміну від інших (матеріальних) ресурсів, він практично невичерпний. З розвитком суспільства і зростанням обсягу використовуваних знань цей ресурс не зменшується, а навпаки, зростає. Застосування нового інформаційного ресурсу замість застарілого потенційно може спричинити дії радикального характеру, багаторазово підвищити продуктивність праці, поліпшити використання інших ресурсів тощо.

Електронні інформаційні ресурси – це нематеріальні ресурси, створені на основі організаційного оформлення сукупності відомостей: зібраних, опрацьованих, збережених, і можуть бути переданими за допомогою електронних, програмних і мережних засобів, що функціонують у режимі “on-line” і використовуються для підвищення ефективності управління в усіх сферах життєдіяльності суспільства”. Цей ресурс – феномен, який за своєю суттю є нематеріальним ресурсом, але завжди відображений у будь-якій формі, як правило, фізично зафіксований на матеріальному носії і складається з “документованих електронних інформаційних ресурсів” або “масивів електронних документів”.

Виокремлюють такі елементи електронних інформаційних ресурсів: інформаційні бази даних і знань, телекомунікаційне і програмне забезпечення, електронні бібліотеки й архіви. Це дає змогу впорядковувати уявлення про електронні інформаційні ресурси, їх якісні характеристики і показники, на які варто звертати увагу при формуванні й використанні електронного документообігу.

Детальніше зупинимося на формуванні одного з елементів інформаційного ресурсу професійно-технічного навчального закладу – бази знань, складовою якої є електронні навчальні курси.

Для ефективної побудови електронного курсу необхідна не тільки правильна добірка підручних матеріалів, але й дотримання принципів формування структури. Основними з них є:

• *модульність;*

• *завершеність;*

• *орієнтованість на практику;*

• *технологічність;*

• *оптимальність.*

Дотримання цих принципів при розробці електронного курсу дає змогу передавати учням знання з максимальною ефективністю, а також розкриває низку переваг електронного навчання, а саме:

• створення єдиної бази знань – з'являється можливість швидкого доступу до накопичених у навчальному закладі знань, обмін інформацією між іншими національними та міжнародними навчальними закладами (в тому числі, на комерційній основі). Можливість такого обміну робить інтелектуальний капітал навчального закладу більш актуальним й ефективним;

• швидке і зручне оновлення – з'являється можливість своєчасного оновлення з найменшими фінансовими і тимчасовими витратами. Швидке оновлення і зміна навчальних модулів дає змогу адаптувати матеріал у відповідності з рівнем знань конкретного слухача;

• можливість повторного використання – при використанні однакових навчальних матеріалів у різних дисциплінах є можливість повторного введення модулів у матеріал, що знову розробляється. Для досягнення таких переваг електронного навчання розглянемо основні принципи побудови електронного курсу докладніше.

Модульність. У традиційному навчанні матеріал курсу, як правило, поділений на теми, розділи, параграфи. При цьому їх кількість і послідовність можуть змінюватися залежно від елементів навчального матеріалу з дисципліни. Наприклад, навчальний посібник може містити

тем, керівництво по вивченню дисципліни – 12, практикум – 6, а тест буде одним для всього курсу. Відсутність єдиної структури в усьому навчальному матеріалі компенсується регулярними зустрічами викладача з учнями в аудиторії. На відміну від традиційного, електронне навчання характерне тим, що учні навчаються на відстані від викладача і не мають можливості постійного очного контакту. Для того, щоб учні не втратили цілісності в опрацюванні та осмисленні навчального матеріалу з курсу, необхідно дотримуватися модульної структури. Тому кожна частина курсу має бути тематично завершеною і містити частини всіх елементів навчально-методичного комплексу. Кожен підручний модуль містить: керівництво з вивчення його, матеріали для вивчення (текст, мультимедійні компоненти), практику (завдання, типові розрахунки, тематику самостійних робіт тощо) і тестовий комплект за матеріалами модуля. Маючи під руками такий модуль, учень може легко зрозуміти, що йому потрібно зробити для засвоєння матеріалу, вивчити матеріал, застосувати свої знання на практиці та перевірити отримані знання. До кожного модуля має сенс прикріплювати посилання на додаткові матеріали і літературу, аби учень мав можливість, за потреби, ознайомитися з ними в ході вивчення модуля. При дотриманні принципу модульності викладачу доведеться менше відповідати на запитання щодо структури курсу (тобто, не за змістом дисципліни), а розроблений модуль може бути повторно використаний у новостворюваному курсі та легко оновлюваний.

Завершеність. Під принципом завершеності розуміється самостійність навчального модуля, з точки зору закладених у нього знань і навичок. Це не означає, що один модуль несе в собі інформацію, достатню для засвоєння навчальної дисципліни. Однак, вивчивши його, учень має засвоїти конкретні навички або отримати конкретні знання. Завершеність модуля також не забезпечує тематичного взаємозв'язку модулів у рамках однієї дисципліни або навчальної програми в цілому. Основною перевагою дотримання

принципу завершеності є можливість передавати учням більше цілісних знань.

Орієнтованість на практику. Більшість учнів, які навчаються в режимі онлайн, добре уявляють свої навчальні цілі, і, як правило, вони щільно пов'язані з поточною і майбутньою практичною діяльністю. Тому електронний курс у цілому і кожний його модуль націлюється на вироблення практичних навичок. Навіть якщо в рамках вивчення курсу передбачено виконання одного курсового проекту, то в межах кожного модуля має бути інформація про те, як вивчений в модулі матеріал пов'язується з практичною роботою, і як саме застосовуватиметься опрацьована, вивчена й осмислена інформація в практичній діяльності.

Технологічність. При розробці електронного курсу важливо приділити достатньо уваги підбору технологій передачі знань. Найпоширеніша помилка при проектуванні електронного курсу в тому, що перевага віддається одній із технологій, наприклад, тільки відео або тільки тексту. Для ефективного сприйняття матеріалу при навчанні в режимі онлайн необхідно дати можливість учням отримувати знання використанням найбільш зручних для них технологій. Так, текст краще подавати у вигляді відео- та аудіолекцій. Необхідно також використовувати графічне зображення тексту засобами схем, графіки і світлин. А найбільш складні і важливі елементи матеріалу потрібно реалізовувати анімованими рольовими іграми й мультимедійними роликами. Використання всіх можливих технологій уможливлює ефективну передачу знань учням за рахунок можливості вибору найбільш відповідної технології як з точки зору способу сприйняття (читання, перегляд, прослуховування), так і з врахуванням фінансових можливостей для доступу до платних ресурсів і швидкісних можливостей, які надає провайдер Інтернету.

Оптимальність. Як вже було зазначено раніше, учні, навчаючись онлайн, добре розуміють свої навчальні цілі. Більшість із них також прагнуть використовувати оптимальну кількість часу для навчання. Саме тому курс

має повністю відповідати цим вимогам. Все, що є додатковим до матеріалів модуля, має бути винесено в модуль під назвою «Додаткові матеріали». У такому разі учень зможе їх переглянути і вивчити. Основний матеріал модуля має бути максимально змістовним і лаконічним. Вивчаючи модуль, учень може отримати знання, які будуть безпосередньо задіяні у практичних завданнях даного модуля, а також застосовані на практиці.

Розглянуті принципи побудови електронного курсу є загальновизнаними і використовуються викладачами в усьому світі. Ці принципи увійшли в міжнародні стандарти на утримання електронного навчання і є основою підходу до проектування матеріалів для електронного курсу в середовищі Moodle *(Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment*) – модульне об'єктно-орієнтоване динамічне середовище для навчання. Її перша Інтернет-версія була розроблена у 1999 р. Із того часу система *Moodle* постійно оновлюється та доповнюється, тому вона стала більш досконалою, ніж багато комерційних систем управління навчанням (СУН). *Moodle* має добре організовану технічну та інформаційну підтримку на вебсайті. Вказані позитивні особливості СУН *Moodle* зумовили те, що ця система стала найбільш поширеною в навчальних закладах світу.

Важливою характеристикою проекту Moodle є його web-сайт [1] як централізоване джерело відомостей про систему, а також місце для дискусій та співпраці користувачів Moodle: системних адміністраторів, викладачів, дослідників, проектувальників і розробників. Завдяки цьому Moodle підтримує інтерфейс більше, ніж 80 мовами [2], зокрема, є локалізація системи й українською мовою [3]. Moodle – популярна міжнародна платформа підтримки дистанційної освіти (http://www.moodle.org). Поточна статистика використання Moodle (http://moodle.org/stats) така: понад 674252 зареєстрованих Moodle web-сайтів у 230 країнах світу, понад 96 436 310 користувачів/викладачів, 321 469 033 студентів/учнів та 99 462 246 навчальних курсів [4]. Це створить підґрунтя для розгортання електронних навчальних курсів саме на платформі Moodle.

Електронний навчальний курс (ЕНК) складається з:

– анотації навчального курсу, навчального плану і програми предмета;

– навчальної інформації, викладеної у формі лекції, наочно-ілюстраційного матеріалу (презентацій, аудіо-, відео-, фотоматеріалів, малюнків, схем, таблиць, Flash-анімацій), медіаресурсів (віртуальних лабораторій і майстерень), довідкових матеріалів (словників, тематичних довідників, онлайн-енциклопедій) тощо;

– методичних рекомендацій для виконання практичних, самостійних робіт;

– посилань на інформаційні ресурси (навчальну і довідкову літературу, освітні сайти, навчальні й науково-популярні фільми);

– засоби контролю (тестові завдання, есе, кейс-завдання, завдання моделювання) (рис. 1, 2).

Для здійснення контролю за навчальною роботою учнів ПТНЗ, організації досягнення визначеної мети, а саме: моніторинг, контроль і оцінювання якості навчальної діяльності, стимулювання до виправлення неточностей, помилок, у ході засвоєння навчального предмета доцільно розміщувати електронні навчальні курси (ЕНК) у системі управління навчанням – MOODLE [5].

Для створення електронного навчального курсу окремого навчального предмета необхідно виокремити його дидактичну мету і завдання, зміст, структуру і призначення, а також визначити основні види занять.

Весь процес створення ЕНК умовно розмежовується на декілька етапів:

1 етап – структурний аналіз змісту навчальної дисципліни. На цьому етапі визначаються навчальні елементи, які містить дана дисципліна, структура дисципліни, логічні зв'язки у структурі і між навчальними елементами.

2 етап – якісний аналіз змісту навчальної дисципліни. На підставі результатів 1-го етапу визначається ступінь абстракції викладу змісту кожного навчального елемента і рівень засвоєння.

3 етап – синтез змісту навчальної дисципліни. Вибудовується логічна структура електронного навчального курсу для забезпечення систематичності й послідовності навчання. Визначаються компоненти навчальної діяльності учнів, на підставі цього здійснюється вибір методів навчання, а також вибір методів контролю засвоєння учнями навчального матеріалу.

4 етап – синтез електронних компонентів. Вибираються і розробляються компоненти мультимедіа, які відповідають методам навчання.

5 етап – компонування електронного навчального курсу. На підставі розроблених компонентів, з використанням програмної оболонки, формується електронний навчальний курс. Виконуються технічні, ергономічні та естетичні вимоги.

Рис. 1. Змістова структура електронного навчального курсу

Деталізуємо змістову структуру електронного навчального курсу:

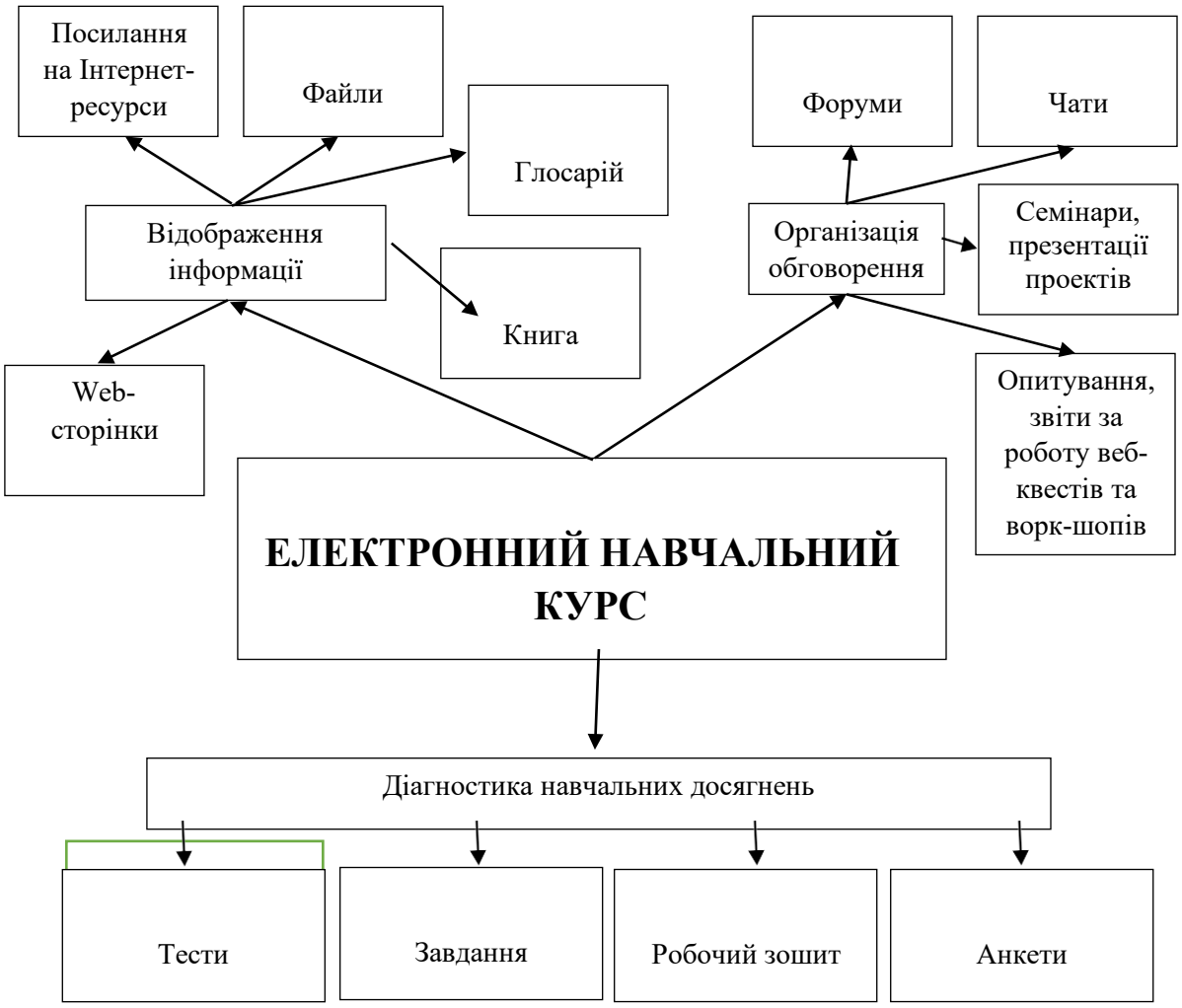


Рис. 2. Детальна змістова структура електронного навчального курсу

Висновок. Отже, стратегічною метою впровадження технологій електронного навчання є розширення освітнього інформаційного простору і реалізація принципу безперервної освіти для всіх верств населення. Тактичною метою впровадження технологій електронного навчання є широке використання в освітньо-науковому процесі професійно-технічних навчальних закладів (ПТНЗ) сучасних інформаційно-комунікаційних і педагогічних технологій. До переваг електронного навчання для учнів ПТНЗ

можна віднести: відсутність жорстких рамок і вимог присутності на заняттях тих, хто навчається; самостійна організація часу, призначеного на навчання; можливість навчання у зручний для цього час і в будь-якому місці; необмежений доступ до навчальних матеріалів і освітніх сервісів; використання сучасних засобів комунікації з викладачами; відсутність витрат на транспорт і проживання.

Відтак, використання технологій електронного навчання дасть можливість ПТНЗ: розширити сферу освітніх послуг; збільшити контингент учнів за рахунок дистанційних слухачів/учнів – тих, хто не може навчатися за традиційними формами з різних причин (матеріальні, фізичні, особисті, географічні тощо); забезпечити освітній процес за всіма формами навчання якісними навчальними матеріалами в електронному вигляді, засобами автоматизованого контролю; раціонально використовувати навчальні площі, зменшити витрати на комунальні послуги; застосовувати особистісно-орієнтований підхід у навчанні на всіх його етапах.

Література

1. Використання системи електронного навчання MOODLE для контролю і оцінювання навчальної діяльності студентів ВНЗ: метод. посіб. / Ю. В. Триус, І. В. Стеценко, Л. П. Оксамитна, В. М. Франчук, І. В. Герасименко / За ред. Ю. В. Триуса. – Черкаси : МакЛаут, 2010. – 200 с.
2. Офіційний сайт системи MOODLE [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.moodle.org
3. Франчук В. М. Методичні рекомендації по створенню тестових завдань та тестів в системі управління навчальними матеріалами MOODLE [текст] / В .М. Франчук. – К.: НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2011. – 58 с.
4. Moodle Statistics [електронний ресурс]. Режим доступу: http://moodle.org/stats. (Дата доступу: 08.12.2016)
5. Писарев А. В. Возможности образовательной платформы MOODLE в обучении информационным технологиям [Електронний ресурс] / А. В. Писарев; Волгоградский гос. ун-т. – Режим доступу: http://new.volsu.ru/upload/ medialibrary/12f/1 Писарев^£ (Дата доступу: 07.12.2016)

Article accented attention on the importance of information resources for the functioning of educational institutions, forming one of the elements of an information resource vocational

educational institution - the knowledge base component of which is e-learning courses. Presents the principles of effective e-learning courses.
Keywords: information resources, e-learning courses, Moodle, module training element.

В статье акцентировано внимание на значении информационного ресурса для функционирования профессионально-технического учебного заведения, на формировании одного из элементов его информационного ресурса - базы знаний, составной частью которого является электронное обучение. Изложены принципы построения эффективных электронных учебных курсов.
Ключевые слова: информационный ресурс, электронное обучение, модуль, учебный элемент.

УДК 658. 382.3

Кравченко Ганна Юріївна,
доктор. пед. н.,
Національний технічний університет
«Харківський політехнічний інститут»,
м. Харків
Мовмига Наталія Євгеніївна,
канд. псих. н.,
Національний технічний університет
«Харківський політехнічний інститут»,
м. Харків

ВИКОРИСТАННЯ СУЧАСНИХ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ В УМОВАХ ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

Авторами розглядається проблема вдосконалення навчального процесу з професійної підготовки фахівців із цивільної безпеки кафедри охорони праці та навколишнього середовища НТУ "ХПІ" за рахунок застосування в навчальному процесі інформаційно-комунікативних навчальних технологій. Розкрито причини та умови реалізації дистанційної форми навчання. Представлено розроблену систему контролю якості дистанційного навчання із фахових дисциплін з використанням системи діагностування рівня оволодіння професійними компетенціями студентів/слухачів.

Ключові слова: інформаційно-комунікаційні технології, дистанційна освіта, цивільна безпека, дистанційне навчання, кваліметрична субмодель оцінювання практичних завдань, система діагностування рівня оволодіння професійними компетенціями

Актуальність проблеми. На сучасному етапі модернізації вищої освіти одними із її стратегічних пріоритетів в концепції інноваційного розвитку України визначено активізацію науково-технічної та інноваційної діяльності вищих навчальних закладів; підвищення рівня їх комп'ютеризації; забезпечення розширеного відтворення знань на основі посилення взаємодії освіти та науки; стимулювання процесу підвищення кваліфікації та розвиток системи дистанційного навчання.

Діяльність людини, спрямована на підвищення комфортності її існування, одночасно стає потенційним джерелом формування численних шкідливих і небезпечних чинників нового антропогенного навколишнього середовища. В зв'язку з цим роль фахівців-професіоналів стає важливою складовою у формуванні суспільної безпеки.

На сьогодні проблема становлення висококваліфікованих фахівців

привертає увагу фахівців різних галузей науки. Випускник вищої школи повинен відповідати вимогам, серед яких значиме місце займає високий професіоналізм, творчість і активність. Суспільству потрібні висококваліфіковані кадри, і завдяки цьому формуються високі вимоги щодо вдосконалення підготовки фахівців з цивільної безпеки.

У сучасному освітньому просторі досить значиму роль відіграють інформаційно-комунікативні навчальні технології в організації засвоєння змісту навчальних програм.

Питання використання засобів інформаційних технологій у процесі професійної підготовки знайшли відображення в роботах А. Андрющак, В. Білошапко, С. Бешенкова, І. Богданової, В. Виноградова, Р. Гуревича, М. Жалдака, Н. Клокар, А. Кузнєцова, В. Лєдньова, Ю. Триуса, І. Роберт, В. Шевченка та ін. Методичні основи підготовки фахівців у системі безперервної освіти в умовах сучасного інформаційного середовища розробляються Н. Астаф'євою, Я. Болюбашем, Я. Ваграменком, М. Цвєтковою та ін.

Мета даної статті полягає у визначенні ролі використання сучасних інформаційних технологій в умовах вищого навчального закладу.

Постановка завдання. Інформаційно-комунікаційні технології в освіті – це комплекс навчально-методичних матеріалів, технічних і інструментальних засобів, що використовуються в навчальному процесі для вдосконалення діяльності фахівців установ освіти та якості професійної підготовки. Останнім часом в системі роботи кафедр вищих навчальних закладів активно застосовуються інформаційно-комунікаційні технології для забезпечення взаємодії викладача і студента. У сучасних системах відкритої освіти такою ефективною формою визначено *дистанційну освіту.*

Аналіз останніх досліджень та публікацій із питань дистанційної освіти свідчить про те, що в наукових дослідженнях О. Андрєєва, Г. Козлакової, А. Манако, Ю. Москаля, С. Мигович, О. Овчарук, В. Олійника, Є. Полат, П. Стефаненко, В. Хохлова тощо висвітлено існуючі проблеми застосування дистанційного навчання у вищих навчальних закладах.

Виклад основного матеріалу. *Дистанційна освіта* є формою навчання (поряд з очною, вечірньою, заочною та екстернатом), яка реалізується через специфічні технології. Дистанційне навчання визначається як процес передачі та засвоєння знань, умінь, навичок і способів пізнавальної діяльності людини, що відбувається при опосередкованій взаємодії віддалених один від одного учасників навчання у спеціалізованому середовищі, створеному на основі сучасних психолого-педагогічних та інформаційно-комунікаційних технологій.

Доцільність дистанційної освіти науковці зумовлюють низкою причин, серед яких:

– позитивний активний вплив на зміст, форми і методи традиційного навчання: збільшується об'єм доступних освітніх масивів, підвищується комп'ютерна грамотність тих, які навчаються, упроваджується модульний підхід до конструювання змісту, планування та організації навчального процесу, в традиційних видах занять ширше застосовуються інформаційні технології, сучасна оргтехніка й телекомунікаційні мережі;

– активізація процесу навчання та посилення його творчої складової; збільшується роль особистості у освіті: постановці освітніх цілей, виборі змісту, форм, методів, темпів та умов навчання – у результаті посилюється мотивація навчання, формуються стійкі пізнавальні інтереси [2].

Науково-методичне забезпечення дистанційної освіти у вищих навчальних закладах передбачає: визначення освітніх рівнів і напрямів підготовки студентів/слухачів; обґрунтований відбір критеріїв, засобів і системи контролю якості дистанційного навчання; виконання єдиних вимог до складання навчальних планів, програм і нормативів дистанційного навчання, які відповідають державним стандартам освіти; дидактичного та методичного забезпечення дистанційних курсів; методики розроблення, апробації та впровадження дистанційних курсів; науково-методичних основ функціонування банку атестованих дистанційних курсів.

Практична значущість *дидактичного забезпечення* роботи кафедри

охорони праці і навколишнього середовища НТУ "ХПІ" в умовах дистанційного навчання полягає в розробці викладачами типових регламентів організації навчального процесу; створенні диференційованих модулів науково-методичного забезпечення для студентів із різним рівнем сформованості навчальних умінь самоосвітньої діяльності; визначенні ефективності впровадження сучасних технологій; створенні банку варіативного науково-методичного супроводу самоосвітньої роботи студента (навчально-методичні комплекси, інформаційна база, залучення сучасних розробок тощо).

Безумовно, дуже важливим напрямом в організації якісного навчання на дистанційному етапі є *навчально-методичне забезпечення*: створення методичного забезпечення для курсів підвищення кваліфікації за дистанційною формою, що містить: навчально-тематичний план; безпосередньо дистанційний курс (матеріали для самостійного вивчення, практичні завдання, глосарій, запитання для самоконтролю, списки рекомендованих джерел інформації); методичні рекомендації для студентів/слухачів щодо проходження курсу; форми анкет для початкового та підсумкового опитування тощо.

Необхідна частина системи дистанційного навчання – самоосвіта, що є цілеспрямованою, самостійною роботою щодо оновлення і вдосконалення наявних знань, умінь і навичок з метою досягнення бажаного рівня професійної компетентності, в тому числі, в галузі цивільного захисту. Завдяки самоосвіті розширюється інтелектуальна сфера особи, розвивається аналітичне мислення, йде активний процес засвоєння знань [3].

З метою *інформаційно-аналітичного забезпечення* дистанційного навчання необхідно мати розроблену систему контролю якості дистанційного навчання з фахових дисциплін (охорони праці в галузі, екологічної безпеки та цивільного захисту). Для реалізації завдання організації та проведення моніторингу якості освітньої діяльності студентів/слухачів за дистанційною формою навчання та підвищення їхньої професійної компетенції доцільним є

впровадження відповідного інструментарію, що передбачає послідовне систематичне відстеження в динаміці процесу дистанційного навчання впродовж усього навчального періоду, якості виконання практичних завдань, засвоєння змісту програми як освітньої діяльності, так і підвищення рівня кваліфікації [1]. Прикладом може бути *кваліметрична субмодель оцінювання практичних завдань* студентів/слухачів курсів як один із ефективних засобів оброблення результатів виконання завдань навчального курсу студентами/слухачами (табл. 1).

Таблиця 1

Кваліметрична субмодель оцінювання практичних завдань для студентів/слухачів дистанційних курсів з фахової підготовки

№ з/п	Фактор	Вагомість фактору	Ступінь проявлення фактору	Критерій	Вагомість критерію	Оцінка в долях одиниць Прим.1	Ступінь проявлення критерію
1.	Термін надсилання роботи	0,1		Дотримання визначеного часу надсилання роботи	1		Прим. 2
Загальна оцінка за фактор			(Множина вагомості параметра та ступеня проявлення фактора) Прим. 3	Загальна оцінка за критерієм			(Сума балів за графою "Ступінь проявлення критерію")
2.	Оформлення роботи	0,3		Відповідність оформлення роботи "Вимогам до звіту про виконану роботу студентів/слухачів за очно-дистанційною формою навчання"	0,67		
				Відповідність обсягу роботи розкриттю теми	0,33		

Прим.[1]0 - відсутність проявлення критерію;
0,25 - ступінь вираження незадовільний
0,50 - ступінь вираження задовільний
0,75 - ступінь вираження достатній
1 - ступінь вираження оптимальний
Прим. [2]- наводиться множина вагомості критерію та оцінки в долях одиниць
Прим. [3] - замість тексту в дужках - (...) - вносяться бали, вже підраховані у відповідних графах

Продовження табл. 1

Загальна оцінка за фактором			(Множина вагомості параметра та ступеня проявлення фактора)	Загальна оцінка за критерієм				(Сума балів за графою "Ступінь проявлення критерію")
3.	Зміст роботи	0,4		Відповідність змісту темі завдання	0,24			
				Дотримання плану виконання роботи	0,15			
				Логічне структурування матеріалу	0,19			
				Розкриття теми дослідження (відповідно до плану)	0,28			
				Обґрунтування результатів роботи (висновки, пропозиції)	0,05			
				Наявність ілюстративних матеріалів (діаграм, схем, програм, таблиць)	0,09			
Загальна оцінка за фактором			(Множина вагомості параметра та ступеня проявлення фактора)	Загальна оцінка за критеріями				(Сума балів за графою "Ступінь проявлення критерію")
4.	Використання джерел інформації	0,2	(Загальна оцінка критерію)	Використання різноманітних джерел інформації (література, Інтернет, бесіда з відповідними фахівцями тощо)		0,67		
				Посилання на джерела		0,33		
Загальна оцінка за фактором			(Множина вагомості параметра та ступеня проявлення фактора)	Загальна оцінка за критеріями				(Сума балів за графою "Ступінь проявлення критерію")
Загальна оцінка = («Сума балів за графами "Загальна оцінка фактора»)								

Наведена субмодель дає змогу проводити оцінювання практичних завдань, визначати найкращі роботи за кожною із тем дистанційного курсу з доведенням цієї інформації до студентів/слухачів (рис. 1, 2).

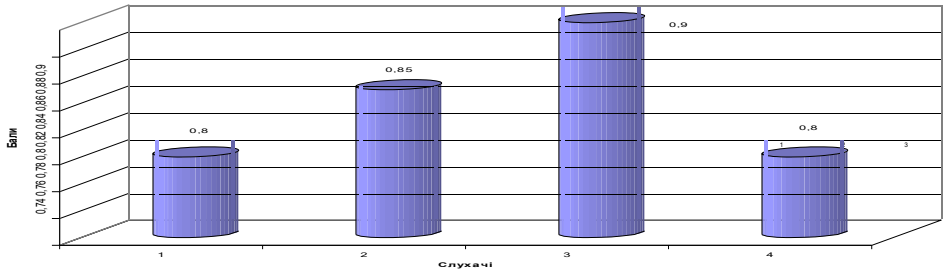


Рис. 1. Найкращі практичні роботи за темою «Надзвичайні ситуації техногенного характеру»

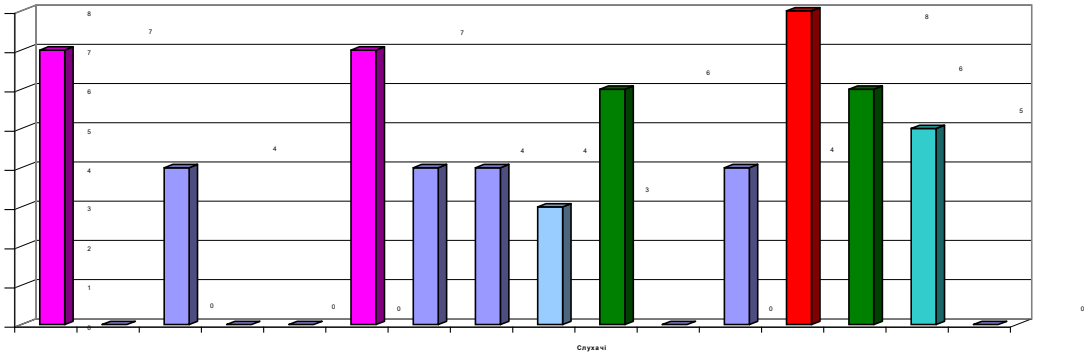


Рис. 2. Результати якості навчальної діяльності студентів/слухачів за результатами 1-4 тижнів дистанційного навчання

Використання системи діагностування рівня оволодіння професійними компетенціями студентів/слухачів та урізноманітнення форм навчання в системі вищої освіти дає викладачам кафедри такі можливості: якнайповніше задовольнити потреби студентів/слухачів в отриманні сучасних науково-теоретичних та практико орієнтованих знань, відповідно до особистісних і фахових уподобань та зацікавлень, визначити рівень професійної підготовки як студентів/слухачів, так і науково-педагогічних працівників кафедр; створити умови для системної самоосвіти впродовж усього періоду навчання; завдяки впровадженню фахових тематичних спецкурсів та семінарів, метою яких є практичне набуття професійної компетентності студентів/слухачів, забезпечити безперервність фахового вдосконалення, а відтак, реалізувати принцип – «освіта впродовж життя» [4].

Узагальнюючи вищевикладене, можна дійти **висновку**, що

кваліметрична субмодель оцінювання практичних завдань для студентів/слухачів дистанційних курсів з фахової підготовки дає змогу кафедрі охорони праці та навколишнього середовища НТУ "ХПІ" реалізовувати сучасні вимоги до освіти, а саме: забезпечити гнучкість організаційних форм навчального процесу, здійснити індивідуалізацію змісту навчання, викладання; упроваджувати сучасні інформаційно-комунікаційні технології управління процесом навчання і підвищення якості процесу фахової підготовки. Тому до перспективних напрямів діяльності кафедри можна віднести запровадження моніторингового інструментарію в системі дистанційного навчання, що надасть змогу підвищити ефективність та результативність упровадження дистанційного навчання; створити науково обґрунтовану систему критеріїв і показників якості дистанційного навчання, в основу яких буде покладено основні положення міжнародних стандартів; на основі отриманих результатів розробити інші кваліметричні субмоделі цілеспрямованого відстеження відповідності фактичних результатів очікуваним; забезпечити здійснення поточного самоаналізу власної діяльності всіх учасників навчального процесу.

Література

1. Аннєнкова І. П. Моніторинг якості освіти у ВНЗ: кваліметричний підхід / І. П. Аннєнкова // Витоки педагогічної майстерності. Збірник наукових праць Полтавського національного університету імені В.Г.Короленка. – Вип.10. – Полтава, 2012. –С.9–15.
2. Базелюк В. Г. Особливості інноваційного розвитку закладів освіти у контексті європейських освітніх цінностей / В. Г. Базелюк // Наукові записки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя. Психолого-педагогічні науки. – Ніжин, 2010. – № 9. – С. 48–51.
3. Бахрушин, В. Якість вищої освіти та сучасні підходи до її вимірювання [Текст] / В. Бахрушин, О. Горбань // Освіта і управління. – 2012. – Т. 15, № 4. – С. 7–11.
4. Кравченко Г. Ю. Адаптивне управління розвитком кафедральної системи інституту післядипломної педагогічної освіти на основі факторно-критеріального моделювання / Г. Ю. Кравченко // Нова педагогічна думка. — 2014. — Вип. 3(79). — С. 26–36.
5. Лунячек В. Моніторинг діяльності кафедри в системі післядипломної освіти / В. Лунячек, З. Рябова, Л. Ярещенко // Нова педагогічна думка. – Луганськ, 2003. – № 3–4. – С. 7–12.
6. Цехмістрова Г. С. Діагностика ефективності навчального процесу у вищих навчальних закладах : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 / Г. С. Цехмістрова; ЦППО АПН України. – К., 2002. – 20 с.

Кравченко Анна Юрьевна,
доктор пед. наук,
Национальный технический университет
«Харьковский политехнический институт», г.
Харьков
Мовмыга Наталия Евгеньевна,
канд. психол. наук.
Национальный технический университет
«Харьковский политехнический институт», г.
Харьков

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В УСЛОВИЯХ ВЫСШЕГО УЧЕБНОГО ЗАВЕДЕНИЯ

Авторами рассматривается проблема усовершенствования учебного процесса профессиональной подготовки специалистов по гражданской безопасности кафедры охраны труда и окружающей среды НТУ "ХПІ" за счет внедрения в учебный процесс информационно-коммуникативных учебных технологий. Раскрыты причины и условия реализации дистанционной формы обучения. Представлено разработанную систему контроля качества дистанционного обучения профессиональным дисциплинам с использованием системы диагностирования уровня овладения профессиональными компетенциями студентов/слушателей.

Ключевые слова: информационно-коммуникационные технологии, дистанционное образование, гражданская безопасность, дистанционное обучение, квалиметрическая субмодель оценивания практических заданий, система диагностирования уровня овладения профессиональными компетенциями.

Kravchenko Hanna Yrievna,
Doctor of Pedagogy,
National Technical University
"Kharkov Polytechnic Institute", Kharkov
Movmyga Nataliya Evgenievna,
PhD of Psychology,
National Technical University
"Kharkov Polytechnic Institute", Kharkov

MODERN INFORMATION TECHNOLOGIES USE IN HIGNER EDUCATIONAL INSTITUTIONS

The authors consider the improvement of educational process of civil security specialists at the department of Labour and Environmental protection of NTU "KhPI" due to the introduction of Information and Communication Technologies. The causes and conditions of distance learning are described. The control system of distance learning quality for professional disciplines using the professional capacity test system to improve the education level is described.

Key words: Information and communication technologies, distance learning, civil security, professinal capacity test system.

УДК 377.091: [004:372.32]

Радкевич В. О.,
доктор педагогічних наук, професор, дійсний член НАПН України, директор Інституту професійно-технічної освіти НАПН України
Гуменний О. Д.,
к. п. н., завідувач лабораторії електронних навчальних ресурсів Інституту професійно-технічної освіти НАПН України

SMART-КОМПЛЕКСИ НАВЧАЛЬНИХ ДИСЦИПЛІН ДЛЯ ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

У статті відображено ознаки та структуру SMART-комплексів навчальних дисциплін, визначено поняття «інформаційний освітнє середовище професійно-технічного навчального закладу». Приділено увагу контекстному навчанню з використанням SMART-комплексів дисциплін. Це уможливить не тільки отримання учнями доступу до цифрових ресурсів, а й забезпечить взаємодію з ними в будь-якому місці і в будь-який час, сприятиме управлінню активним навчанням: порадами, допоміжними інструментами, пропозиціями, коригуванням дій.

Ключові слова: SMART-комплекси, інформаційно-освітнє середовище, контекстне навчання, інформаційні ресурси.

Постановка проблеми. Світова спільнота початку третього тисячоліття характеризується низкою особливостей: все більшого значення надається інтелектуальній праці, використанню інформаційного ресурсу глобального масштабу; здійснюється оперативний обмін даними між експертами, соціальними і професійними групами, спільнотами людей, громадськими організаціями тощо.

Стратегічним напрямом розвитку освітніх систем в Україні є забезпечення інтелектуального і морального розвитку людини на основі залучення її до самостійної, доцільної діяльності в різних галузях знання, актуалізація основного завдання процесу реформування освіти – інноваційної підготовки необхідних суспільству кадрів у потрібній кількості, за мінімальний час і при мінімальних затратах. Цей напрям розвитку визнано головним у ході реформ освітніх систем в країнах світу – США, Великобританії, Канаді, Німеччині, Франції та інших.

Підвищення ролі інформаційного продукту як тенденції розвитку суспільства визначилось необхідністю обробки нарощуваних обсягів інформації,

потребою в різних формах її сприйняття, а також актуальністю і точністю застосовування, так як уміння знаходити необхідну інформацію й використовувати її в повсякденній професійній діяльності стало обов'язковою вимогою до фахівця будь-якого профілю. Це значною мірою визначається рівнем і характером розвитку інформаційно-освітнього середовища як визначального компонента педагогічної системи, що зумовлює формування його якісно нового складу і структури з використанням комп’ютерно орієнтованих засобів та інформаційно-комунікаційних технологій для побудови інформаційно-комунікаційної платформи відкритої освіти.

Швидке оновлення знань в галузі технічних наук, включаючи й базові, ставить перед професійно-технічними навчальними закладами завдання підготовки фахівців, здатних:

- адаптуватися до швидко змінюваних умов сучасного суспільства, самостійно здобувати необхідні для успішної роботи знання і навички, застосовувати їх на практиці у вирішення складних завдань;
- самостійно й критично мислити, бачити проблеми реальної дійсності та, використовуючи сучасні технології, знаходити раціональні шляхи їх вирішення;
- уміло працювати з інформацією, знаходити й ефективно використовувати інформаційні ресурси, в тому числі й світові, для вирішення поставлених завдань;
- уміти працювати в колективах, які об'єднують фахівців різних напрямів і знань.

Тому на часі розроблення та впровадження в навчально-виховний процес професійно-технічних навчальних закладів SMART-комплексів як засобів вивчення базових та спеціальних дисциплін на основі контексного навчання, здатного забезпечити якісну підготовку майбутніх фахівців.

Мета статті: відобразити структуру SMART-комплексів навчальних дисциплін для професійно-технічних навчальних закладів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Створення системи Smart-навчання було метою багатьох дослідників в областях комп'ютерної науки і

освіти. З початку 1980-х років дослідники розробили інтелектуальні навчальні системи, які включають методи штучного інтелекту в освітніх програмах (Martens і Uhrmacher [13]; van Seters, Ossevoort M.A., Tramper J., Goedhart M.J.[16]). Оскільки мета розробки ІОС полягає в підтримці окремих учнів учитися шляхом адаптації навчальних інтерфейсів або матеріалів на основі їхніх потреб, ІВК також називають "адаптивними навчальними системами" (Chu H.C., Hwang G.J., Tsai C.C. [7]; Kinshuk і Lin T. [11]. Крім того, поряд з популярністю комп'ютерних мереж і World Wide Web, багато систем навчання були реалізовані у вигляді веб-систем навчання (Karampiperis P., Sampson D.[10]).

В останнє десятиліття швидкий розвиток мереж бездротового зв'язку і популярність мобільних пристроїв прискорили можливість отримувати доступ до цифрових ресурсів і взаємодіяти з комп'ютерними системами без обмеження місця перебування та часу (Hwang G.J, Chang H.F.[9]). А наявність технологій зондування, зокрема GPS (Global Positioning System), RFID (Radio-Frequency Identification) і QR (Quick Response) кодів, створює додаткові можливості для навчальних систем: виявлення місця розташування контекстів учнів в реальному світі (Hwang G.J., Tsai C.C., Yang S.J.) [8]. Підхід до навчання з використанням мобільних бездротових технологій зв'язку дослідники називають "мобільним навчанням" (Sharples M., Milrad M., Arnedillo Sánchez I., Vavoula G. [14]), а підхід до навчання, в якому використовується мобільний телефон, бездротовий зв'язок і технології вимірювання для уможливлення поєднання учнями подій реального світу і цифрового світу об'єктів (віртуального) має назву "контекстного, повсюдного навчання». Теоретичною основою контекстного навчання є: діяльнісна теорія засвоєння соціального досвіду; технологічний підхід до організації навчального процесу; змістовно утворююча категорія «контекст». Говорити, повідомляти, спираючись на контекст, означає не повторюватись у викладенні фактів та вживаних раніше понять поточного рівня абстракції. Контекст – це система внутрішніх і зовнішніх умов життя і діяльності людини, що впливає на сприйняття, розуміння і перетворення нею конкретної ситуації, надаючи виняткове значення як цілісному її утворенню, так і конкретним, окремим компонентам. Внутрішній контекст являє собою індивідуально-

психологічні властивості, знання і досвід людини; зовнішній – це предметні, соціокультурні, просторово-часові та інші характеристики.

Визначальним у технології контекстного навчання є створення предметного і соціального контекстів професійної діяльності, що доповнює навчальний процес новими реаліями, зокрема:

просторово-часовим контекстом: минуле – сучасне –майбутнє;

системністю й міжпредметністю знань;

можливістю динамічного розгортання змісту навчання, що, зазвичай, дається в статиці;

діяльністю майбутніх фахівців відповідно до технології виробництва;

чітким усвідомленням своїх посадових функцій та обов'зків;

кар'єрними та особистими інтересами майбутніх фахівців.

У багатьох дослідженнях, зокрема, в розробках науковців: А. Бадаєва Н. Бакшаєвої, Н. Борисової, А. Вербицького, М. Гарунова, П. Гребенюка, Т. Дубовицької, Г. Ібрагімова, М. Ільязова, В. Кругликова, О. Литвиненко, О. Ларіонова, І. Марчук, П. Підкасистого, В. Платонова, В. Рибальського, Г. Селевко та ін. було визначено переваги такого підходу і підкреслено важливість того, що учні вчаться в реальному світі з доступом до цифрових ресурсів (B. Bomsdorf [6], Chu H.C., Hwang G.J., Tsai C.C. [7]). Тобто, центр уваги технологій розширеного навчання змістився з веб-орієнтованого навчання до мобільного, і від мобільного до контекстного, повсюдного навчання, як це зазначають Liu G.Z., Hwang G.J .[12]).

Незважаючи на це, *контекстне, повсюдне навчання* забезпечує перспективну форму навчання, хоча й не повністю відповідає раціональному розвитку навчання з використанням SMART-комплексів дисциплін за технологією «розумне навчання». Використання їх уможливить не тільки отримання учнями доступу до цифрових ресурсів і забезпечить взаємодію з ними в будь-якому місці і в будь-який час, а й сприятиме управлінню активним навчанням: порадами, допоміжними інструментами, пропозиціями, коригуванням дій.

Виклад основного матеріалу. Наразі в професійно-технічних навчальних закладах (ПТНЗ) накопичується чимало навчальних інформаційних ресурсів в електронному вигляді. Проте вони використовуються фрагментарно. Насамперед, це відбувається через відсутність наукової та методологічної бази, чіткого уявлення про технічні й методичні проблеми, застосування навчальних інформаційних технологій в освітньому процесі. Відтак, першочерговими в професійно-технічній освіті є такі завдання:

- ✓ створення на базі узагальнень і розвитку досягнутих результатів використання електронних навчальних ресурсів єдиної концепції побудови інформаційно-освітнього середовища (ІОС);
- ✓ розробка методів проектування і впровадження SMART-комплексів дисциплін у навчальний процес з метою подальшого підвищення ефективності навчання, розширення сфери експорту освітніх послуг й адекватної реакції на зростаючу динаміку зміни знань, особливо в професійно-технічній освіті.

Таким чином, на даний час необхідна єдина концепція розвитку інформаційно-освітнього середовища, що в повній мірі враховує нові можливості створення, поширення і застосування багатокомпонентних розподілених й інтегрованих баз даних і знань, орієнтованих на освіту, що враховує національні вимоги та гармонізована зі світовими тенденціями.

Під інформаційно-освітнім середовищем ПТНЗ ми розуміємо цілеспрямовано побудовану інноваційну педагогічну систему, створену на основі сучасних педагогічних, інформаційно-комунікаційних та дистанційних технологій, методів та інтеграції комп'ютерно орієнтованих засобів з інформаційно-ресурсним забезпеченням, призначену для адаптації сучасного навчально-виховного процесу до умов інформаційного суспільства.

В. Биков визначає інформаційно-ресурсне забезпечення як інформаційні ресурси – бази даних і знань, комп'ютерні, в тому числі мультимедіа, системи навчального призначення, відео- та аудіозаписи, електронні бібліотеки, що разом з традиційними підручниками і методичними посібниками утворюють інформаційно-ресурсне забезпечення відкритої освіти, доступне широкій аудиторії користувачів» [1].

SMART-комплекс – цим терміном позначимо електронний підручник нового типу з ознаками, закодованими в абревіатурі SMART (рис. 1):

S - specific, significant, stretching - конкретний, значний.

M - measurable, meaningful, motivational - багатовимірний, значущий, мотивуючий.

A - attainable, agreed upon, achievable, acceptable, action-oriented - досяжний, узгоджений, орієнтований на конкретні дії.

R - realistic, relevant, reasonable, rewarding, results-oriented - реалістичний, доречний, корисний, зорієнтований на конкретні результати.

T - time-based, timely, tangible, trackable – орієнтований на певний період, своєчасний, той, що простежується.

Рис. 1. Ознаки навчального SMART-комплексу

SMART-ознаки навчального комплексу реалізовуються у структурі (рис. 2).

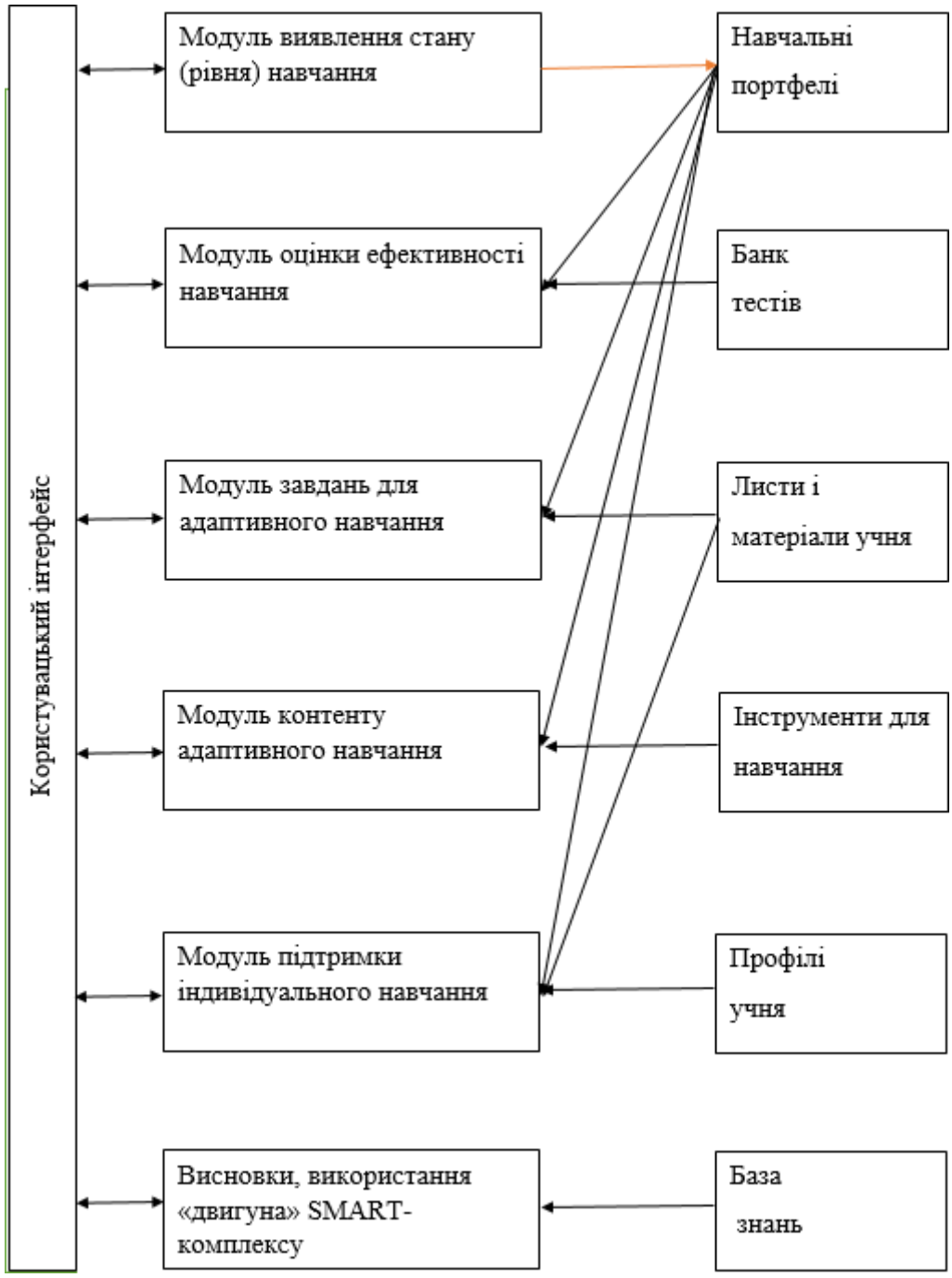


Рис. 2. Структура навчального SMART-комплексу

Варто зазначити, що SMART-комплекси для навчання визначаються як мінімально контекстно залежні (тільки в Інтернеті і в реальному світі стан рівня навченості учнів розглядається в якості контексту навчання), мінімально адаптивні (тобто, адаптивні по відношенню до емоційних стану, а когнітивні – здібності, мотивація, соціально-економічні чинники – не враховуються), і мінімально персоналізовані (тобто, педагогічно-орієнтоване керівництво не

використовується). Як показано на рис. 2, SMART-комплексів навчання в основному складається з таких модулів:

1. Модуль виявлення статусу навчання. Цей модуль визначає реальний статус учня (рівень його навченості), екологічні контексти (температура і вологість в середовищі перебування учня) через підключення до відповідних сенсорних пристроїв (рис.3).

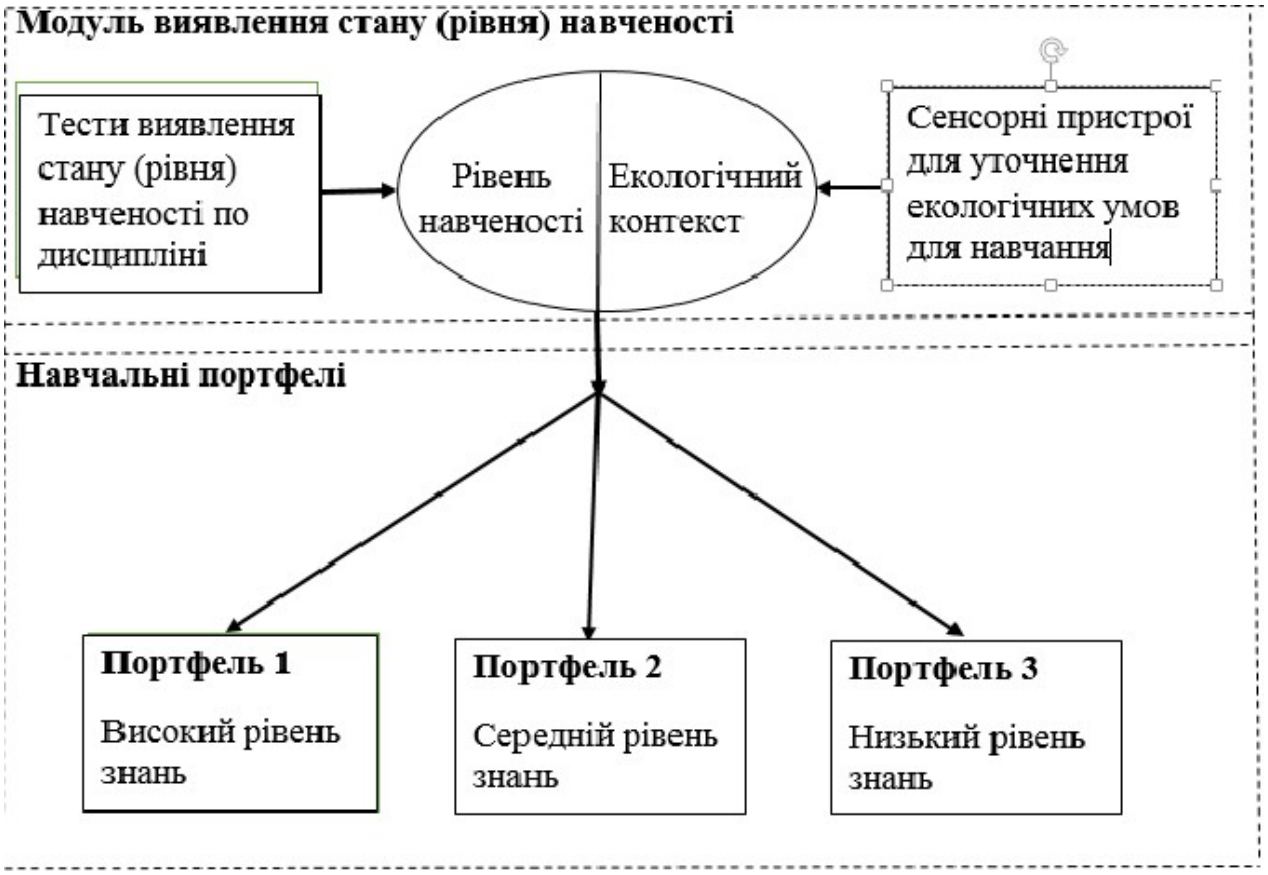


Рис. 3. Зв’язок модуля виявлення стану (рівня) навченості та екологічних умов із навчальними портфелями

Варто врахувати, що навчальні портфелі мають однакову структуру (рис. 4):

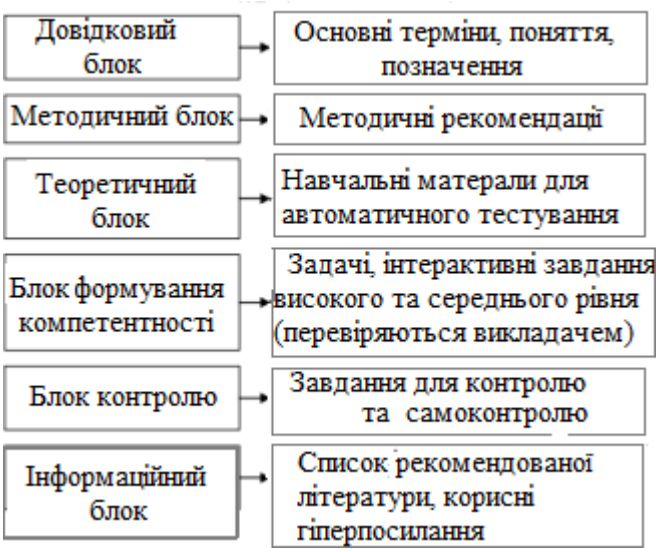


Рис. 4. Структура навчального портфеля

2. Модуль оцінювання результативності професійного навчання – оцінює і реєструє продуктивність навчання учнів шляхом проведення тестів в Інтернеті або в їхньому реальному світі. З метою правдивих випробувань, учнів можуть попросити, аби вони знайшли відповідь на контрольний пункт за допомогою спостереження або взаємодії з реальними цілями (тобто реальними об'єктами, пов'язаними з цілями навчання, наприклад: умови розвитку злакових рослин у даному регіоні тощо).

3. Модуль завдань для адаптивного навчання (рис. 5). Цей модуль розподіляє завдання для учнів залежно від їхніх успіхів у навчанні, продуктивності, особистісних факторів і цілей навчання за всіма дисциплінами. Завдання може бути виражене у формі онлайн – для пошуку учнями інформації в Інтернеті або в реальній ситуації, що передбачає спостереження реальних об’єктів, пошук додаткових матеріалів з Інтернету або в довкіллі; пропонується представити відповіді на запитання. При цьому учні в потрібному місці і в зручний для них час задіяні в найбільш доцільних і важливих завданнях з урахуванням їхнього статусу навчання та особистісних факторів.

Рис. 5. Структура модуля завдань для адаптивного навчання

Системи адаптивного навчання мають відповідати вимогам оцінювання поточного рівня знань відповідно до визнаним стандартом, що уможливлює створення стратегії навчання і виконання алгоритмів згідно з визначеними критеріями для прийняття рішення про необхідність їх коригування. Таким стандартом є таксономія Блума [15], доопрацьована і вдосконалена. Однією з най- відоміших переглянутих версій таксономії є запропонована Андерсоном [4] у 2001, відповідно до якої, завдання систем адаптивного навчання зводяться до приведення відповідності між рівнями знань учнів та окремими когнітивними рівнями: відтворення, розуміння, застосування, аналіз, оцінювання, створення. Таксономія (від грец. táxis – розміщення, стрій, порядок і nómos – закон) – теорія класифікації і систематизації областей знань зі складноорганізованою діяльністю, що була розроблена ще в кінці 1950 р. групою американських психологів і педагогів під керівництвом Бенджаміна Блума [5]. Завдяки її застосуванню процес адаптивного навчання стає структурованим і чітко формалізованим.

4. Модуль контенту для адаптивного навчання. Цей модуль надає навчальні матеріали для учнів. На основі прогресу навчання, його продуктивності, особистісних чинників та статусу окремих учнів в реальному світі, система навчання рекомендує й організовує постачання навчальних матеріалів, а також адаптує інтерфейс користувача для задоволення потреб окремих учнів. Наразі створено досить багато адаптивних (AHA!, MONAP-II, ELM-ART, CALAT, WITS, MLTutor, WebCOBALT, Belvedere тощо) та інтелектуальних систем навчання (Miracle, FLINT, SQL Tutor, ELM ART тощо). Ці системи враховують рівень навченості учня та здійснюють адаптацію, використовуючи різні технології: побудову послідовності навчального курсу, інтелектуальний аналіз рішень, інтерактивну підтримку в розв’язуванні задач, технології адаптивної гіпермедіа тощо.

5. Персональний модуль підтримки навчання. Він забезпечує підтримку навчання учнів на основі їхніх потреб у навчанні. Підтримка навчання може бути орієнтиром у цілях навчання або його змісті, слугувати рекомендацією для виконання визначеного завдання та зворотного зв'язку про роботу, таким чином надаючи учням допомогу навчатися ефективним способом. Для того, щоб визначитися, яку саме підтримку потребує учень, особливо при виконанні творчих завдань, завдань інтелектуального змісту, мають бути враховані та прийняті до уваги особистісні чинники й реальний навчальний статус учнів, ефективність їхнього навчання.

6. Набір баз даних для збереження профілів здатності до навчання, навчальних портфелів, навчальних листів (тобто листів, які відображають навчальні завдання з кожного предмета, блоку або навчання з теми), навчальні матеріали, тестові завдання й інформацію про раціональні засоби навчання. Дані, наведені в цих базах даних, дуже значимі для системи навчання, з точки зору забезпечення відповідної підтримки учнів (у потрібному місці і в зручний час). Наприклад, у базі даних портфеля навчання зберігаються: графіки навчання учнів, їхній прогрес у навчанні, запропоновані і виконані домашні завдання, результати оцінювання та порівняльний аспект з оцінками однолітків. За допомогою аналізу записів у навчальних портфелях, SMART-комплекс навчання

пропонує інформацію для окремих учнів, з позиції доцільності навчальних завдань з рекомендованими стратегіями та інструментами.

7. База знань педагогів з механізмом логічного висновку для визначення «цінності» навчальних завдань, стратегій та інструментів, а також можливих комбінацій, що також може містити правила прийняття рішень, згенерованих на основі аналізу прецедентів, як успішних, так і невдалих. Механізм логічного висновку являє собою комп'ютерну програму за технологією «прецедент», яка симулює прийняття рішення на основі аналізу ситуативного стану (тобто статусу учня, врахування екологічних контекстів тощо).

Прецедент – це вчинок, випадок, що стався в минулому й є прикладом або виправданням для наступних подібних вчинків і випадків [3, с. 873].

Прогнозування за допомогою технології «прецедент» є суперечливим, оскільки, з одного боку, воно не дає достатньо точних прогнозів, бо при його використанні не можна отримати ґарантовано правильного рішення, проте з іншого – вона має істотні переваги, в порівнянні з такими ж технологіями прогнозування, а саме:

– логічно обґрунтована;

– сфера її застосування досить широка, що дає можливість використовувати отримані результати з різних областей знань;

– основним джерелом інформації є досвід, а не теорія.

Актуальність технології зумовлена різноплановістю завдань, суть її полягає в знаходженні відповідного рішення там, де немає чітко сформульованого правила його ухвалення.

Отже, технологія «прецедент» – це прийняття рішення з використанням знань попередніх ситуацій або випадків (прецедентів). При розгляді нової проблеми (поточного випадку) відшуковується подібний прецедент як аналог. Замість того, щоб шукати нове рішення щоразу, можна використовувати прийняте в аналогічній ситуації, адаптувавши його до тієї ситуації, що склався на даний час. Після того, як даний випадок буде проаналізований, він вноситься в базу прецедентів разом із рішенням для можливого подальшого його використання в майбутній діяльності.

Прецедент включає:

– опис проблеми;

– вирішення цієї проблеми;

– результат (обґрунтованість) застосування рішення.

Існує декілька версій цієї технології: від записів у базах даних, деревовидних графів, – до предикатів і фреймів (предикат – частина логічного судження, в якому стверджується властивість конкретного предмета чи відповідність йому певного поняття; фрейм (англ. frame– «каркас», «рамка») – структура, що описує складний об’єкт або абстрактний образ чи модель для представлення конкретної концепції).

Найголовніше – що конкретна форма прецедентів має відповідати загальній меті системи. Проблема подання прецеденту – це, насамперед, проблема вибору інформації, яку треба включати в опис прецедентів, знаходження відповідної структури для опису змісту прецеденту, а також визначення, яким чином має бути організована й індексована база знань прецедентів для ефективного пошуку та багаторазового використання[2][1].

Деталізовані компоненти навчальних SMART-комплексів викреслюють більшу їх фукціональність, аніж комбінація контексного Е-адаптивного навчання. Зокрема, вони спрямовують учнів у навчальній діяльності правильно знаходити завдання, які є найбільш доцільними й важливими на даний час, ефективно визначати стратегії та засоби навчання з урахуванням їхніх особистісних факторів.

Висновки. Отже, потенційні критерії навчальних SMART-комплексів означуються так:

- контекстно-залежні; тобто, з урахуванням рівня навченості учнів у контексті реального середовища, що комплексно враховуються і забезпечуються онлайн-підтримкою;

- адаптивні; можуть запропонувати учням миттєву підтримку з аналізу їхніх потреб (наприклад, продуктивності навчання, його профільності,

[1] Методы добычи данных при построении локальной метрики в системах вывода по прецедентам [Електронний ресурс]. Режим доступу: http://citforum.ru/consulting/BI/data_mining/2.shtml#1. Дата звернення: 28.01.2017.

особистісних факторів – он-лайн і реальних контекстів, у яких учні знаходяться. Крім того, SMART-комплекс може активно надавати персоніфіковану підтримку учням: управління навчанням, можливість через зворотний зв'язок давати інструкції та інструменти навчання;

- генерування нових знань SMART-комплексу навчання. Здатний адаптувати користувальницький інтерфейс (тобто способи подання інформації) і предмет змісту для задоволення особистісних факторів (наприклад, стилі і переваги навчання тощо). В інтерфейсі не обов'язково використовується звичайний комп'ютер: учні можуть взаємодіяти з комплексом за допомогою мобільних пристроїв (наприклад, смартфони, планшетні комп'ютери, гаджети Google Glass тощо).

Учні засвоюють предметний зміст навчання (знання, уміння, навички, досвід) і, займаючи активну позицію у системі взаємодії учасників освітнього простору, обмінюються інформацією, оцінками, думками з одногрупниками. Саме так формуються контури професійної реальності, відбувається процес пізнання інтелектуальної, емоційної та практичної сфер особистості – учень отримує змогу цілісно виявляти власну активність у навчанні з поступовим насиченням навчального процесу елементами професійної діяльності.

Використана література

1. В. Биков. Відкрите навчальне середовище та сучасні мережні інструменти систем відкритої освіти. [Електронний ресурс] / Биков. В. Дата звернення: 29.01.2017. Режим доступу: http://www.ii.npu.edu.ua/files/Zbirnik_KOSN/16/2.pdf - Назва з екрану.
2. Методы добычи данных при построении локальной метрики в системах вывода по прецедентам [Електронний ресурс]. Режим доступу: http://citforum.ru/consulting/BI/data_mining/2.shtml#1. Дата звернення: 28.01.2017.
3. В. Яременко. Прецедент : [Текст] // Новий словник української мови : у 3 -х т. – / [уклад. : Василь Яременко, Оксана Сліпушко]. – 2-т. – К. : Аконіт, 2003. С. 873.
4. A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives / LW. Anderson (Ed), D.R. Krathwohl (Ed), P.W. Airasian, K.A Cruikshank, R.E. Mayer, P.R. Pintrich, J. Raths, M.C. Wittrock. New York: Longman, 2001. 336 p.
5. Anderson L. W. A taxonomy for learning, teaching, and assessing: [Електронний ресурс] / L. W. Anderson, D. R. Krathwohl . – New York : Longman, 2001. – Access mode: http://www.celt.iastate.edu/teaching-resources/effectivepractice/revised-blooms-taxonomy/
6. B. Bomsdorf, Adaptation Of Learning Spaces: Supporting Ubiquitous Learning In Higher Distance Education. Paper Presented At The Meeting Of Mobile Computing And Ambient Intelligence: The Challenge Of Multimedia, Dagstuhl Seminar Proceedings 05181 (Schloss Dagstuhl, Germany, 2005). Retrieved on August 7, 2008 from ,

[http://drops.dagstuhl.de/opus/volltexte/2005/371/pdf/05181.BomsdorfBirgit.Paper.371.pdf] B Bomsdorf, Adaptation Of Learning Spaces: Supporting Ubiquitous Learning In Higher Distance Education. Paper Presented At The Meeting Of Mobile Computing And Ambient Intelligence: The Challenge Of Multimedia, Dagstuhl Seminar Proceedings 05181 (Schloss Dagstuhl, Germany, 2005). Retrieved on August 7, 2008 from

7. Chu HC, Hwang GJ, Tsai CC: A knowledge engineering approach to developing mindtools for context-aware ubiquitous learning. *Comput. Educ.* 2010,54(1):289–297. 10.1016/j.compedu.2009.08.023

8. Hwang GJ, Chang HF: A formative assessment-based mobile learning approach to improving the learning attitudes and achievements of students. *Comput. Educ.* 2011,**56**(4):1023–1031. 10.1016/j.compedu.2010.12.002

9. Hwang GJ, Tsai CC, Yang SJH: Criteria, strategies and research issues of context-aware ubiquitous learning. *Educ. Technol. Society* 2008,11(2):81–91.

10. Karampiperis P, Sampson D.: ***Adaptive learning resources sequencing in educational hypermedia systems.*** Educ. Technol. Soc *2005,**8**(4):128–147.*

11. Kinshuk , Lin T: User exploration based adaptation in adaptive learning systems. *Int. J. Inf. Syst. Educ* 2003,1(1):22–31.

12. Liu GZ, Hwang GJ: A key step to understanding paradigm shifts in e-learning: Towards context-aware ubiquitous learning. *Br. J. Educ. Technol.* 2010,41(2):E1-E9. 10.1111/j.1467-8535.2009.00976

13. Martens A, Uhrmacher AM**:** Adaptive Tutor Processes and Mental Plans. ***Lect. Notes Comput. Sci*** 2002, 2363: 71–80. 10.1007/3-540-47987-2_12

14. Sharples M, Milrad M, Arnedillo Sánchez I, Vavoula G: Mobile Learning: Small devices, Big Issues. In *Technology Enhanced Learning: Principles and Products*. Edited by: Balacheff N, Ludvigsen S, Jong T, Lazonder A, Barnes S. Springer, Heidelberg; 2009:233–240. 10.1007/978-1-4020-9827-7_14

15. Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals. Handbook 1: Cognitive domain / B.S. Bloom (Ed), M.D. Engelhart, E.J. Furst, W.H. Hill, D.R. Krathwohl. New York: David McKay, 1956. 207 p.

Van Seters JR, Ossevoort MA, Tramper J, Goedhart MJ: The influence of student characteristics on the use of adaptive e-learning material. *Comput. Educ.* 2012, 58: 942–952. 10.1016/j.compedu.2011.11.002.

Радкевич В. А.,
доктор педагогических наук, профессор,
действительный член НАПН Украины, директор
Института профессионально-технического
образования НАПН Украины
Гуменний А. Д.,
кандидат педагогических наук, заведующий
лабораторией электронных учебных ресурсов
Института профессионально-технического
образования НАПН Украины

SMART-КОМПЛЕКСЫ УЧЕБНЫХ ДИСЦИПЛИН ДЛЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ТЕХНИЧЕСКИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ

В статье отражены признаки и структуру SMART-комплексов учебных дисциплин, определено понятие «информационный образовательная среда профессионально-технического учебного заведения». Уделено внимание контекстному обучению с использованием SMART-комплексов дисциплин. Это позволит не только получение учениками доступа к цифровым ресурсам, но и обеспечит взаимодействие с ними в любом

месте и в любое время, будет способствовать управлению активным обучением: советами, вспомогательными инструментами, предложениями, корректировкой действий.

Ключевые слова: SMART-комплексы, информационно-образовательная среда, контекстное обучение, информационные ресурсы.

Radkevich V.,
Doctor of Education, Professor, Member of NAPS Ukraine, Director
Institute of Vocational Education NAPS of Ukraine
Gumenniy O.,
Ph.D., Head of Laboratory of electronic educational resources
Institute of Vocational Education NAPS of Ukraine

SMART - COMPLEX ACADEMIC DISCIPLINES FOR VET INSTITUTIONS

The article shows the features and structure of SMART-complex subjects, defined the concept of "information educational environment of vocational education institution." Attention is paid to contextual learning using SMART-complex subjects. This will allow students not only get access to digital resources, but also provide interaction with them in any place and at any time, facilitate active management training, advice, supporting tools, suggestions, correction actions.

Keywords: SMART-complex, informational and educational environment, konteksnaya training, information resources.

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ТЕХНОЛОГІЙ ДО РОЗРОБЛЕННЯ І ВИКОРИСТАННЯ ЕЛЕКТРОННИХ ОСВІТНІХ РЕСУРСІВ

Смирнова І.М.
канд.пед.наук, докторант
Інституту професійно-технічної освіти
НАПН України

Анотація. У статті проаналізовано поняття «педагогічні умови», визначено суть поняття «педагогічні умови підготовки майбутніх учителів технологій до розроблення і використання електронних освітніх ресурсів», визначено і обґрунтовано педагогічні умови підготовки майбутніх учителів технологій до розроблення і використання електронних освітніх ресурсів.

Ключові слова: педагогічні умови, майбутні учителі технологій, електронні освітні ресурси.

Annotation. The article analyzes the concept of pedagogical conditions, Essence concept pedagogical conditions of training future teachers of technology to the development and use of electronic educational resources provided for conditions considered in the study teacher training technology

Keywords: conditions, pedagogical conditions, training future teachers of technology development and use of electronic educational resources, EER.

Постановка проблеми в загальному вигляді. На сьогодні суспільству необхідні спеціалісти нового типу, які володіють багатопрофільними знаннями, вміннями, особи~~стісн~~ими якостями творчої активності. Тому так важлива підготовка майбутніх учителів технологій, що має відповідати рівню розвитку найсучасніших інноваційних досягнень в галузі освіти та промисловості. Саме таких позицій ми підходили до організації експериментального дослідження на фізико-математичному факультеті Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка, в якому взяли участь викладачі кафедри «Теорії і методики технологічної підготовки, охорони праці та безпеки життєдіяльності» та 135 студентів цього ж вищого навчального закладу.

Організація експерименту передбачала визначення і обґрунтування педагогічних умов підготовки майбутніх учителів технологій до розроблення і використання електронних освітніх ресурсів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми. Обґрунтуванню концептуальних засад професійної підготовки майбутніх вчителів технологій, формуванню їхніх педагогічних професійно значущих якостей присвятили свої роботи багатьох науковців (Н. Бібік, А. Гуржій, М. Євтух, М. Корець, В. Лозовецька, Н. Ничкало, Л. Пуховська, В. Радкевич, О. Савченко, В. Сидоренко, В. Тименко, Д. Тхоржевський, В. Юрженко та ін.). Оскільки для нашого дослідження значний науковий інтерес представляє проблема розроблення і використання електронних освітніх ресурсів у навчальному процесі загальноосвітніх і вищих навчальних закладів, то ми акцентувались на наукових працях, в яких висвітлюються результати вивчення даного питання., зокрема, це дослідження В. Бикова, Л. Бєкірова, І. Войтовича, В. Волинського, П. Гороля, Р. Гуревича, А. Гуржія, В. Лапінського, Л. Карташової, Є. Полат, О. Сисоєвої, О. Спіріна, С. Шарова, В. Ясулайтіс та ін.

З огляду на зазначену тему нашого дослідження, свій науковий пошук ми спрямували на вивчення результатів наукових досліджень щодо визначення суті та основного призначення педагогічних умов, які відображено в працях відомих педагогів: Ю. Бабанського, М. Звєревої, Я. Коменського, І. Лернера, В. Максимова, Ю. Сокольникова, К. Ушинського та ін.

Виклад основного матеріалу. Розглядаючи педагогічні умови підготовки майбутніх учителів технологій до розроблення і використання ЕОР, ми вважали за необхідне з'ясувати суть понять «умова» та «педагогічна умова».

З цією метою нами здійснено аналіз психолого-педагогічних джерел, результати якого свідчать про багатоаспектність їх використання різними науковцями. У філософському енциклопедичному словнику умова розглядається як компонент комплексу об'єктів (речей, їх реального стану, взаємодій), з наявності якого випливає існування певного явища. Поняття «умова» тлумачиться як те, від чого залежить інше, і що уможливлює процес, на відміну від «причини», яка неминуче сприяє виникненню чого-небудь [3; 12, с. 453]. Водночас, у великому тлумачному словнику сучасної української мови поняття «умова»

визначається як необхідна обставина, яка уможливлює здійснення чого-небудь або сприяє чомусь, а «умови» – обставини, за яких здійснюється що-небудь [2, с. 1506].

Вивчення результатів наукових здобутків вітчизняних і зарубіжних учених свідчать про те, що більшість з них дотримуються однакових поглядів на суть даного феномену. Педагогічні умови здебільшого розглядаються як ситуація, сукупність об'єктивних і суб'єктивних факторів або об'єктивних можливостей, які уможливлюють результативне управління навчальним процесом, забезпечують ефективне функціонування всіх компонентів освітньої системи та реалізацію поставлених цілей щодо підвищення результативності навчання. Особливістю педагогічних умов є їх подвійний характер. З одного боку, це джерело виникнення, існування та розвитку самого педагогічного процесу, запорука його ефективного функціонування та можливостей подальшого вдосконалення (спеціально створені педагогічні умови мають здатність регулювати педагогічний процес, робити його компоненти взаємозалежними один від одного), а іншого – вони є «атмосферою» навчально-виховного процесу, і саме від їх цілеспрямованості, впорядкованості, логічності та структурованості залежить функціонування цього процесу та його ефективність.

За результатами вивчення суті та основного призначення педагогічних умов нами виявлено, що дане поняття традиційно використовується у трьох значеннях: перше – це відношення предмета до навколишніх явищ, без яких він існувати не може, тобто умови створюють середовище, в якому явище виникає, існує й розвивається; друге – це сукупність об'єктів (речей, процесів, відношень тощо), необхідних для виникнення, існування чи зміни якого-небудь об'єкта; третє – це те, від чого залежить щось інше, істотний компонент комплексу об'єктів (предметів, їх станів, взаємодій), із наявності якого з необхідністю випливає існування цього явища. Отже, педагогічні умови треба розглядати як необхідні обставини, створення яких дає змогу підвищити рівень підготовленості майбутніх учителів технологій до розроблення і використання ЕОР.

Для всебічного розгляду педагогічних умов, з точки зору конкретності, варто розглянути їх відмінності від інших типів, наприклад: соціальних, психологічних, організаційних. Так, соціальні умови відображають особливості ставлення суспільства до проблем розвитку професійної компетентності педагогічних працівників, вимоги до атестації педагогів. Психологічні умови базуються на закономірностях розвитку та самореалізації особистості вчителя і передбачають розроблення психологічного комфорту з урахуванням індивідуальних особливостей особистості. Водночас, організаційні умови визначають загальні вимоги до структури та послідовності здійснення майбутніми вчителями конкретного виду педагогічної діяльності [10, с. 211; 13].

Для нашого дослідження становлять інтерес різні підходи до класифікації педагогічних умов. Так, на думку В. Жернова, педагогічні умови, в залежності від способу впливу на освітній процес, поділяються на зовнішні та внутрішні. Це означає, що зовнішні умови є продуктом функціонування політичної, соціально-економічної, освітньої та інших систем зовнішнього середовища, й реалізуються через відповідні чинники. Під внутрішніми автор розуміє такі педагогічні умови, які є похідними завданнями відповідного педагогічного процесу та являють собою сукупність педагогічних заходів, що забезпечують ефективне вирішення цих завдань [4, с. 85; 7]. Цієї ж думки дотримуються А. Алексюк, А. Аюрзанайн та П. Підкасистий, які під педагогічними умовами розуміють чинники, що впливають на процес досягнення мети. При цьому вчені поділяють педагогічні умови на: а) зовнішні (позитивні стосунки викладача і студента); об’єктивність оцінки навчального процесу; місце навчання, приміщення, клімат тощо, та б) внутрішні (індивідуальні) – індивідуальні особливості студентів (стан здоров’я, особливості характеру, досвід, уміння, навички, мотивація тощо).

Процес визначення педагогічних умов підготовки майбутніх учителів технологій до розроблення й використання ЕОР є достатньо складним, оскільки залежність від багатьох чинників. Базуючись на тому, що кожна умова – це підґрунтя для наступної, що й характеризує їх тісний взаємозв’язок, постає

необхідність розроблення комплексу педагогічних умов, необхідних для формування готовності майбутнього вчителя технологій до розроблення і використання ЕОР. Відтак, визначаємо його як таку сукупність, в якій кожна умова слугує для досягнення однієї з послідовних конкретизованих цілей на шляху до зазначеної кінцевої мети [6; 8; 9].

При визначенні педагогічних умов, за яких розроблення і використання ЕОР буде засобом ефективної підготовки до професійної діяльності, ми надали перевагу таким положенням: успішність розробки педагогічних умов залежить від чіткості визначення основної мети, на досягнення якої спрямована організація навчально-виховного процесу вищого навчального закладу; ефективність педагогічних умов досягається за допомогою їх взаємозв'язків, тобто сукупності взаємодоповнювальних і взаємозумовлених дій і заходів, які забезпечують досягнення поставленого результату; у процесі реалізації педагогічних умов забезпечується мотиваційна налаштованість суб'єктів навчання на аналітичну діяльність, розробку структурно взаємопов'язаних алгоритмізованих програм аналізу (самоаналізу) всіх компонентів навчально-виховного процесу.

З огляду на зазначені положення, потрібно враховувати, які саме педагогічні уміння мають формуватися в процесі підготовки майбутніх учителів технологій до розроблення і використання ЕОР. Заслуговують на увагу різні підходи до класифікації педагогічних умінь учителя, що подані в педагогічній літературі. Одні дослідники, погоджуючись з Н. Кузьміною, розглядають педагогічні вміння у відповідності до основних функціональних компонентів педагогічних систем: гностичних, проектувальних, конструктивних, організаторських, комунікативних тощо. Так, наприклад, Ю. Васильєв, досліджуючи проблему інформаційно-технологічної підготовки майбутнього вчителя середньої школи, виокремив дев'ять основних функцій його професійної діяльності: конструктивну, організаторську, комунікативну, інформаційну, розвивальну, орієнтаційну, мобілізаційну, дослідницьку і технічну. Однак, варто зазначити, що при такому

підході здійснюється поєднання двох типів функцій педагогічної діяльності: функцій завдань і функцій операцій.

На переконання науковців І. Зимньої та Г. Селевка, до педагогічних умов належать: наявність та подальший розвиток педагогічних здібностей викладача; системне й постійне використання демонстраційних та ілюстративних методів; систематичне застосування проблемного, евристичного (частково-пошукового) та дослідницького методів; систематичне використання новітніх педагогічних й інформаційних технологій; використання методів активного навчання, а саме: неімітаційних (дискусії, виїзні заняття – заняття на виробництві, проблемні лекції, екскурсії); імітаційних неігрових (вирішення виробничих завдань, аналіз конкретних виробничих ситуацій, дії за інструкцією); та імітаційних ігрових (рольові та ділові ігри, ігрове моделювання) [5; 9].

З інших позицій, до узагальнення педагогічних умов підходить О. Абдулліна, яка виділяє групи вмінь і навичок, що характеризують діяльність учителя за провідними педагогічними завданнями: дидактичні вміння (стосуються організації навчального процесу і управління пізнавальною діяльністю школярів), виховні уміння (проведення позакласної виховної роботи з учнями і керівництво їхнім самовихованням), уміння проводити освітню роботу серед населення, методичні й дослідницькі вміння (вивчення й узагальнення педагогічного досвіду, аналіз та узагальнення власного досвіду), вміння і навички в галузі самостійної роботи [1, с. 79]. Водночас, на думку Ю. Друзя, до педагогічних умов належать: позитивна мотивація навчально-пізнавальної діяльності студентів; характер стосунків у системі «викладач – студент», що будуються на принципі педагогічної взаємодії, співпраці та співтворчості; різноманітність ігрових ролей, які стимулюють позитивні емоції студентів; високий рівень інтелектуальної активності учасників і сформованість їхніх комунікативних умінь; залучення студентів до активної комунікативно-ігрової діяльності; забезпечення психологічного комфорту кожному учаснику гри та високого рівня професіоналізму викладачів вищої школи [з, с. 82 – 83].

Відтак, серед вітчизняних і зарубіжних учених не існує узгодженості позицій щодо класифікації та ієрархизації педагогічних умов для формування певних педагогічних умінь. На нашу думку, цілком логічно при визначенні педагогічних умов підготовки майбутніх учителів технологій до розроблення й використання ЕОР виходити із завдань, зумовлених специфікою майбутньої спеціальності та одержання ними первинних умінь і навичок із професійно орієнтованих дисциплін. Передусім зазначимо, що вибір педагогічних умов має здійснюватись за спільним напрямом їх впливу, а в основу групування мають бути покладені критерії відповідності кінцевій меті, орієнтації на заплановані результати та їх практичне спрямування.

Водночас, оптимізація педагогічних умов має забезпечити усунення суперечностей між вимогами до майбутніх учителів технологій і рівнями їхньої професійної кваліфікації. Досліджуючи питання активізації навчання в освіті, наші респонденти вбачали такі додаткові його можливості: розроблення національних стандартів освіти, рівнів професійної компетентності майбутнього фахівця-економіста (з урахуванням світових тенденцій) та вдосконалення процесу реалізації освіти (змісту навчальних дисциплін і застосування інтенсивних навчальних технологій, які ґрунтуються на принципах і методах активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів).

На підставі результатів теоретичного дослідження, опитування науково-педагогічних працівників, майбутніх учителів технологій, які брали участь в експерименті, нами запропоновано такі педагогічні умови, реалізація яких, на нашу думку, забезпечить результативність навчання майбутніх учителів технологій до розроблення і використання ЕОР:

- розвиток пізнавального інтересу до розроблення і використання ЕОР у майбутній професійній діяльності;
- використання комплексу активних та інтерактивних методів навчання, що реалізують принцип діяльності в навчально-пізнавальному процесі;

- спрямованість навчання на майбутню професійну діяльність через систему ситуативних завдань, при конструюванні яких враховується специфіка діяльності вчителя технологій;
- стимулювання творчої самостійності майбутніх учителів технологій до розроблення і використання ЕОР;
- підготовка науково-педагогічних працівників до викладання спецкурсів для майбутніх учителів технологій з розроблення і використання ЕОР;
- навчально-методичне забезпечення підготовки майбутніх учителів технологій до розроблення і використання ЕОР.

Кожну з визначених педагогічних умов розглянемо детальніше.

Провідна роль з-поміж виокремлених нами умов належить позитивній мотивації. Її важливість в науковій літературі пояснюється ще й тим, що здібний, але менш мотивований студент, зазвичай, досягає гірших результатів, ніж його менш здібний, але більш мотивований однокурсник. У зв'язку з цим, для успішної реалізації підготовки майбутніх учителів технологій до розроблення і використання ЕОР нами була запропонована *перша педагогічна умова – розвиток пізнавального інтересу до розроблення і використання ЕОР у майбутній професійній діяльності.*

Ефективність навчання значною мірою залежить від рівня пізнавальної активності та рівня інтересу студентів до засвоєння знань. Ученими вагомо доведено, що пізнавальний інтерес проявляється тоді, коли відбувається розуміння студентами предмета, отримується задоволення від його вивчення та відчувається позитивний результат навчання. Пізнавальний інтерес до ЕОР, насамперед, викликаний новизною матеріалу, що вивчається, можливістю використовувати його в повсякденному житті та в майбутній професійній діяльності. Також зазначимо, що в результаті розроблення тривимірних моделей деталей або технологічних виробів студенти відразу бачать результат своєї діяльності. Це дає їм змогу знаходити раціональну конструкцію та проаналізувати, наскільки виріб відповідає вимогам пропорційності та гармонійності форм і

розмірів. Отже, *другою педагогічною умовою підготовки майбутніх учителів технологій до розроблення і використання ЕОР є використання комплексу активних та інтерактивних методів навчання, що реалізують принцип діяльності в навчально-пізнавальному процесі.*

На результативність процесу застосування сучасних освітніх технологій у професійній підготовці майбутніх фахівців до професійної діяльності, вважаємо, що впливають саме такі чинники: стан соціально-психологічного мікроклімату в студентському колективі, соціальна важливість професії; рівень професіоналізму педагогічного колективу вищого педагогічного навчального закладу; наявність науково обґрунтованого, професійно спрямованого плану навчально-виховної роботи; індивідуальні здібності студентів; здатність викладачів ефективно впроваджувати сучасні освітні технології; дидактична орієнтація на вироблення позитивного, мотивованого ставлення студентів до нового.

Очевидно, що значний вплив на активізацію навчально-пізнавальної діяльності студентів здійснюють методи навчання, зокрема інтерактивні, які в педагогічній літературі визначаються як методи взаємодії, основу яких становить міжособистісне та групове спілкування, спрямоване на самостійний пошук необхідної інформації, вироблення правильного рішення, починаючи з його індивідуального обмірковування та планування, поступового переходу на співпрацю в парах або в малих групах, а згодом – у більших групах або фронтально.

Одним з методів, що сприяють підвищенню результативності підготовки до розроблення і використання ЕОР, а також раціонального використання навчального часу, є метод проектів. До основних переваг його використання в навчанні майбутніх учителів технологій до розроблення і використання ЕОР можна долучити такі: бачення перед собою кінцевого результату; орієнтованість на самостійну діяльність; розв’язання проектної ситуації через інтеграцію знань і вмінь із різних дисциплін, що сприяє реалізації міжпредметних зв’язків та формуванню вмінь мислити системно, комплексно; розвиток творчих здібностей;

підвищення соціальної адаптації особистості; сприяння становленню професійної самосвідомості майбутніх учителів технологій; формування комунікативних умінь студентів; можливість вибору теми проекту з урахуванням індивідуальних особливостей студентів; формування графічної, технологічної, естетичної культури. Об'єктами імітації проектної тематики пропонуємо обрати дитячі іграшки, предмети інтер'єру, меблі тощо.

Третьою умовою підготовки майбутніх учителів технологій до розроблення і використання ЕОР є спрямованість навчання на майбутню професійну діяльність через систему ситуативних завдань, при конструюванні яких враховується специфіка діяльності вчителя технологій, адже підготовка і зміст навчання студентів у педагогічному вищому навчальному закладі мають враховувати особливості їхньої майбутньої професійної діяльності в школі [9, с. 61]. Безумовно, професійна спрямованість навчання може бути реалізована лише за умови систематичного й комплексного підходу до організації навчально-виховного процесу з урахуванням рівня підготовки студентів та рівня застосування конкретних дисциплін як у навчальному процесі, так і в майбутній професійній діяльності. На цьому зосереджує увагу О. Богатирьов. Він наголошує, що реалізація умови забезпечення професійної спрямованості змісту здійснюється за рахунок вибору такого навчального матеріалу, який студенти могли б використовувати у своїй майбутній професійній діяльності. Очевидно, що професійна спрямованість навчання на розроблення і використання ЕОР має бути реалізована як на рівні відбору та побудови змісту матеріалу, що вивчається, так і на рівні відповідних методичних підходів до організації навчальної діяльності.

Четвертою педагогічною умовою, на наше переконання, варто визначити *стимулювання творчої самостійної діяльності майбутніх учителів технологій до розроблення і використання ЕОР.* Адже творчість є найбільш значним проявом людської сутності. На підставі аналізу наукової, психологічної, педагогічної і методичної літератури вважаємо, що педагогічне стимулювання в процесі формування творчої самостійної діяльності студентів складається з таких

основних компонентів: мотиваційно-цільового, який забезпечує мотивацію студентів до творчої самостійної діяльності й виражається у формуванні позитивного ставлення до творчої діяльності та установки на її розвиток; змістовно процесуального компоненту, спрямованого на вивчення наявних способів творчої діяльності, знання механізмів і способів генерування нестандартних ідей, формування вмінь, необхідних для даної діяльності. Змістовно-процесуальний компонент орієнтований на використання ресурсів і засобів навчання, необхідних для самостійної участі у творчій діяльності.

Той же вид самостійної діяльності може абсолютно по-іншому бути виконаний різними студентами, але завдання мотиваційного фактору – створити такі умови, які би стимулювали зацікавленість студентів у його виконанні. Адже, саме стимулювання творчої активності сприяє результативності навчання: цікава робота професійного змісту проходить без особливого напруження сил, сприяє розвитку у студентів позитивного ставлення до матеріалу, що вивчається, до майбутньої професії та потреби нею займатися [11, с. 238].

*Наступною педагогічною умовою є підготовка науково-педагогічних працівників до викладання спецкурсів для майбутніх учителів технологій з розроблення і використання ЕОР. С*творити установку на активність, творчість, самостійність, зацікавленість викладачів результатами своєї роботи – важливе завдання формування цілісної системи навчання майбутнього вчителя технологій, який використовуватиме розроблення й використання ЕОР у своїй професійній діяльності. Організація сумісних конкурсів проектів, презентацій стимулює як викладачів, так і студентів до виконання навчальних проектів, при цьому відбувається перевірка знань, умінь, навичок, отриманих під час навчання; разом із перевіркою своїх можливостей вони здобувають: уміння аналізувати, орієнтуватися в додатковій літературі, вміння вільно володіти способами й формами презентації матеріалу, вільно спілкуватися з аудиторією. Окрім цього, викладачі мають уміти самостійно підготувати електронний освітній ресурс, тобто програмно-методичний навчальний комплекс, що відповідає типовій навчальній

програмі та забезпечує можливість студенту самостійно або за допомогою викладача освоїти навчальний курс чи його розділ. Такий продукт створюється із вбудованою структурою, словниками, додатковими можливостями тощо.

Останньою важливою педагогічною умовою підготовки майбутніх учителів технологій до використання ЕОР є навчально-методичне забезпечення їхньої підготовки до розроблення і використання ЕОР. У цьому контексті ми пропонуємо, як обов'язкову, розробку електронного навчально-методичного комплексу (ЕНМК) для студентів, які навчаються за технологічним напрямом підготовки. Розроблений ЕНМК як електронний освітній ресурс дає змогу не тільки максимально використовувати усі наявні можливості для засвоєння інформації, систематизувати наукові відомості, оперативно закріплювати отримані знання на практиці, а й забезпечувати системний підхід до дидактичного процесу, можливість висвітлювати досліджувані питання з різних сторін, формувати універсальні навчальні дії студентів і підвищувати їхню методичну компетентність. До складу ЕНМК входять: навчальна програма освітньої галузі «Технологія» в електронному вигляді; методичні рекомендації щодо вивчення дисципліни: опис послідовності дій, поради з розподілу часу, рекомендації з використання наявних матеріалів; тематичні презентації; тести, що є підсумком вивчення тем, створені у вільно розповсюджуваній програмі SuperTest; навчальні комп'ютерні програми з дисциплін галузі [14].

Висновки. Специфіка педагогічних умов у нашому дослідженні зумовлена не лише суттю і змістом навчання до розроблення й використання ЕОР, а й особливостями застосування набутих знань і вмінь у майбутній професійній діяльності. Як свідчать результати проведеного експерименту, розглянуті педагогічні умови сприяють самовизначенню, самореалізації, розвитку творчої особистості,дають змогу організувати ефективний процес навчання майбутніх учителів технологій до розроблення і використання ЕОР. Запропоновані педагогічні умови тісно взаємопов'язані. Їх дотримання в навчальній практиці ВНЗ сприятиме результативному навчанню майбутніх учителів технологій щодо

розроблення і використання ЕОР. З'ясовано, що зміст педагогічних умов визначається цілями, завданнями, характером майбутньої професійної діяльності та являє собою єдність теоретичної, практичної і мотиваційної готовності випускника вищого навчального закладу здійснювати професійну діяльність, що знаходить своє відображення в матеріальному, соціально та особистісно значущому продукті – виконанні завдань, закладених у зміст моделі, і реалізація яких на практиці забезпечує цілеспрямовану професійну підготовку майбутніх учителів технологій. За результатами проведеного експерименту доведено, що впровадження визначених педагогічних умов покращує процес і результат навчання майбутніх учителів технологій щодо розроблення і використання ЕОР. Теоретична новизна визначених і обґрунтованих нами педагогічних умов підготовки майбутніх учителів технологій до розроблення і використання ЕОР полягає в тому, що раніше вони не розглядалися в поданій нами комбінації; особливості кожної умови представлені в характеристиці; виокремлені та охарактеризовані педагогічні умови є необхідними і достатніми.

Література

1. Абдуллина О. А. Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования : учебное пособие / О. А. Абдуллина. – М. : Просвещение, 1984. – 204 с.
2. Большая Советская Энциклопедия /. – Изд. 3-е. – В 30 т. Т. 16. – Гл. ред. А. М. Прохоров. – М. : Советская энциклопедия, 1974. – 608 с.
3. Друзь Ю. М. Педагогічні умови використання ділової гри в підготовці студентів до іншомовного спілкування : дис. … канд. пед. наук : 13.00.04 / Ю. М. Друзь. –К., 2000. – 186 с.
4. Жернов В. И. Теоретико-методологические основы формирования профессионально-педагогической направленности личности студента педагогического вуза : монография / В. И. Жернов. – Магнитогорск : Магнитогорскийгос. пед. ин-тут, 1999. – 116 с.
5. Зимняя И. А. Вероятностное прогнозирование в смысловом восприятии речи / И. А. Зимняя // Планы и модели будущего в речи. (Материалы к обсуждению). – Тбилиси, 1970. – С. 15 – 18
6. Карташова Л. А. Інформаційно-технологічна система навчання студентів суспільно-гуманітарних спеціальностей у вищих педагогічних навчальних закладах України: Монографія. К.: 2011. – 426с. – Бібліограф. С. 387-426.
7. Коберник О. Проектно-технологічна система трудового навчання / О.М.Коберник // Трудова підготовка в закладах освіти. – 2003. – № 4. – С. 8 – 12.
8. Лапінський В. Навчання з використанням електронних засобів навчального призначення як керований процес / В.В.Лапінський, І. Ю. Регейло // Проблеми сучасного підручника : зб. наук, праць / [ред. кол., головн. ред. О. М. Топузов]. – 2012. – Вип. 12. – 784 с. С.751 – 759.

9. Некрасова Г. Н. Подготовка учителя технологии к использованию средств информационных технологий в профессиональной деятельности : монография / Г. Н. Некрасова. – М. : Изд-во «Школа будущего», 2004. – 255 с.

10. Пасічник В. Ю. Евристичний (частково-пошуковий) метод [Електронний ресурс] / В. Ю. Пасічник, В. В. Гаргін. – Дніпропетровськ, 2009. – Режим доступу до журн. : http://www.rusnauka.com/21_DNIS_2009/Pedagogica/48697.doc.htm

11. Петренко Л. М. Теорія і практика розвитку інформаційно-аналітичної компетентності керівників професійно-технічних навчальних закладів: монографія / Л. М. Петренко. – Дніпропетровськ: ІМА-прес, 2013. – 456 с.

12. Професійна освіта : навчальний посібник / [укл. С. У. Гончаренко та ін. ; за ред. Н. Г. Ничкало]. – К. : Вища школа, 2000. – 149 с.

13. Чижевський Б. Г. Організаційно-педагогічні умови становлення ліцеїв в Україні / Б. Г. Чижевський. – К. : Інститут педагогіки АПН України, 1996. – 249 с.

14. Электронное обучение для підготовки преподавателей: создание потенциала для информационного общества. П. Реста [Электронный ресурс] Информационное общество, 2005, вып. 4, сс. 14-20. 23:05 05.08.2009 г. Режим доступаhttp://emag.iis.ru/arc/infosoc/emag.nsf/BPA/8b5dd09d9175894ec32571da0031 c3f5

УДК 378.126

Твердохлєбова Наталя Євгеніївна, старший викладач кафедри «Охорона праці та навколишнього середовища» Національного технічного університету «Харківський політехнічний інститут»;

ДОСВІД ВИКЛАДАЧІВ ВИЩОЇ ШКОЛИ В ОПАНУВАННІ СОЦІАЛЬНИМИ СЕРВІСАМИ

Анотація. Проведено аналіз дослідження соціальних сервісів, на базі яких створюється персональне навчальне середовище освітянина. Виділені соціальні сервіси, програми, інструменти Інтернет, за допомогою яких забезпечуються комфортні умови для здійснення професійної діяльності викладача, а саме: пошук джерел інформації, створення, редагування, зберігання, подача навчальних матеріалів, їх розповсюдження і публікація в мережі, інформаційне забезпечення навчального процесу.

Ключові слова: персональне навчальне середовище, соціальні сервіси, хмарні технології, куратор змісту, інформаційний аналітик.

Постановка проблеми. На сьогодні одним з головних завдань освіти є підготовка майбутнього фахівця-професіонала, здатного до самостійного активного пошуку ефективних шляхів виконання певної діяльності.

На сьогодні сучасні роботодавці висувають нові вимоги до випускників вузів – не стільки наявність певного рівня освіти (диплом), скільки володіння тими чи іншими компетенціями та вміннями, що добре знають і розуміють студенти старших курсів вищих навчальних закладів.

Для того, щоб випускати фахівців, готових гідно пройти співбесіду і знайти роботу до душі, викладачі повинні самі постійно навчатися, удосконалювати способи подачі студенту необхідної та актуальної інформації, комплексу актуальних практичних умінь та навичок. Комп'ютерні технології все ширше використовуються студентами, а більшість викладачів не встигають опановувати новими інструментами мережі. Щоб іти в ногу з часом і технологіями, встигати за стрімким оновленням інформації і знань, педагогу необхідно не тільки підвищувати свою кваліфікацію в професійному плані впродовж усього життя, а й розвивати власне персональне навчальне середовище.

Персональне навчальне середовище викладача – це сукупність

соціальних сервісів, програм, інструментів Інтернет, на засадах яких забезпечуються комфортні умови для здійснення професійної діяльності.

Соціальні сервіси радикально змінили процес підготовки і планування викладачем навчальних занять, пошуку й роботи з джерелами навчальної інформації, створення, редагування, зберігання, подачі навчальних матеріалів, їх розповсюдження і публікації в мережі, організації спільної діяльності студентів, інформаційного забезпечення навчального процесу, оцінки і контролю навчальних досягнень студентів. У соціальних сервісах викладачі створюють власні правила і підходи ефективного особистого управління знаннями і професійною діяльністю в Інтернет.

Актуальність та публікації з проблем дослідження. Інструменти соціальних сервісів, якими може оволодіти сучасний викладач, дають змогу йому сформувати *персональне навчальне середовище* (ПНС) – засіб створення персональної навчальної мережі для виконання власної діяльності та взаємодії з колегами, партнерами, студентами. Це істотно розширить коло спілкування, дасть можливість отримувати набагато більше професійних знань, тим самим розширити можливості підвищення кваліфікації викладачів і формування компонентів їхньої педагогічної культури.

У 1995 році американські вчені запропонували концепцію нової парадигми освіти, яка сприяє переходу від навчання до активного самонавчання [1]. Персональне навчальне середовище є концепцією нового підходу до організації навчання, основаною на використанні web 2.0 і соціальних мереж. Дана тенденція вимагає активної участі особистості в організації власного навчання: самостійне управління змістом, процесом і контролем – визначення інструментів і потоків даних, що є інформативними [2].

Основні дослідження щодо проблеми формування навчального середовища ведуться переважно західними вченими. Нове покоління людей, які народилися в епоху Інтернету, активно працює одночасно з великою кількістю джерел інформації, потребує постійного зв’язку і реакції на свої дії

з боку інших осіб, створює свої власні джерела інформації і переробляє існуючі мережеві джерела [3–5].

Користувач, взастосовуючи ПНС, створює свою персональну мережу, вузлами якої можуть бути люди, інформаційні матеріали мережі, інші матеріали. [6]. Під впливом нових засобів відбувається перехід від портфоліо до особистого навчального простору, який може бути організований на базі цілої низки соціальних сервісів.

При організації навчання викладачів необхідно враховувати такі їх особливості: практична спрямованість навчання, прагнення до застосування отриманих знань, умінь і навичок; потреба в самостійності; усвідомлене ставлення до навчального процесу; наявність життєвого досвіду; вплив на процес навчання професійних, соціальних, побутових факторів [7].

Опанування соціальними сервісами дозволяє викладачу формувати персональне навчальне середовище (ПНС) – створення персональної навчальної мережі для виконання власної діяльності та взаємодії з колегами, партнерами, студентами. Це істотно розширює коло спілкування, дає можливість отримувати набагато більше професійних знань, тим самим розширюються можливості підвищення кваліфікації викладачів і формування компонентів їх педагогічної культури.

Але більшість інструментів та сервісів Інтернет не створюються спеціально для освітнього процесу, а тому вони можуть використовуватися викладачем вибірково в залежності від його спеціалізації.

Мета і задачі статті. Через призму навчального процесу в дистанційному курсі «Куратор змісту (інформаційний аналітик)» висвітлити підходи до застосування викладачами вищої школи деяких соціальних сервісів, програм, інструментів Інтернет, які сприяють формуванню їх персонального навчального середовища.

Для досягнення поставленої мети вирішувалися наступні задачі:

- зареєструватися та пройти навчання в дистанційному курсі «Куратор змісту (інформаційний аналітик)»;

- оволодіти навичками роботи із запропонованими тьюторами соціальними сервісами, програмами, інструментами, які допомагають викладачу ефективно працювати з інформацією в мережі Інтернет.

Виклад основного матеріалу.

Дослідження проводили через призму навчання в дистанційному курсі «Куратор змісту (інформаційний аналітик)», створеному співробітниками Проблемної лабораторії дистанційної освіти Національного технічного університету «Харківський політехнічний інститут». Системою управління дистанційним навчанням обране середовище Moodle, яке дозволяє виконувати основні адміністративні функції: стежити за навчанням користувачів, контролювати у часі процес їх навчання й успішність, зберігати характеристики учасників, відстежувати кількість відвідувань сторінок сайту, визначати час, витрачений учасниками на проходження окремої частини навчального матеріалу і всього курсу. У дидактичному плані середовище Moodle вирішує три найбільш важливих завдання:

1) організація індивідуальної підтримки навчальної діяльності кожного учасника навчання;

2) організація групової навчальної роботи (дискусій, спільної роботи над проектами і т.і.);

3) організація самостійної когнітивної діяльності.

Тривалість курсу – вісім навчальних тижнів. Курс має метою навчити учасників навчання шукати, систематизувати, аналізувати інформацію з мережі Інтернет в рамках певної тематики, а також створювати на цій основі власну інформацію і представляти результати цієї роботи колегам.

Програма дистанційного курсу «Куратор змісту» складається з восьми тем, на вивчення яких виділяється один тиждень.

В період кожного навчального тижня учасникам були запропоновані цілі навчання і перелік завдань для їх досягнення. Крім того, учасники мали можливість вивчати запропонований додатковий матеріал, представлений переліком посилань на джерела Інтернет, для подальшого його обговорення.

У курсі для учасників навчання запропонований широкий вибір різноманітних інструментів куратора змісту для ознайомлення та використання найбільш зручних з них у своїй роботі.

Розкриємо сутність практичних завдань дистанційного курсу з точки зору його учасника – викладача вищої школи.

Одним із завдань курсу є створення власного тематичного блога для подальшої публікації в ньому власних результатів навчальних досягнень. Блог – один із зручних способів розміщення, пошуку і оперативного обміну інформацією. Для викладацької діяльності особистий професійний блог виступає принципово новим інструментом організації навчання. Можна виділити наступні переваги освітнього блога [8]:

1) розміщення навчальних відеофільмів з лекціями для перегляду;

2) публікації опитувальників, тестів, презентацій;

3) повідомлення про найближчі події, розміщення рекомендації та порад для студентів;

4) обмін корисними посиланнями на ресурси Інтернет;

5) обмін гаджетами з різними функціями (наприклад, інтерактивна таблиця Менделєєва, онлайн-калькулятор і т.і.);

6) підтримка блогів колег, що сприяє створенню професійного мережевого викладацького співтовариства тощо.

Відмінності блогу від традиційного щоденника обумовлюються середовищем: блоги зазвичай публічні і передбачають перегляд інформації сторонніми читачами, які можуть залишати свої коментарі щодо змісту. В даний час особливість блогів полягає не тільки в структурі записів, але і в простоті додавання нових записів.

Інше завдання курсу – опанувати навичками роботи в Твітері.

Твіттер – інструмент для відбору інформації через слідкування за відомими кураторами змісту та фахівцями конкретної предметної області. Це постійний анонс інформації в реальному часі, у будь-якій області і напрямі, ефективна система встановлення контактів.

В Твіттері можна давати посилання, проводити опитування, розміщувати оголошення, читати блоги відомих людей тощо.

Створення щоденної (щотижневої) тематичної газети за допомогою сервіса Paper.li – ще одне завдання тьюторів дистанційного курсу.

Сервіс являє собою агрегатор новин, автоматизований збір інформації. Необхідно тільки один раз задати відповідну тематику за допомогою хештегів, і сервіс автоматично шукає, систематизує і створює добірку матеріалів у газетному форматі.

За допомогою Paper.li викладач може підтримувати трансляцію контенту з Twitter, Facebook, Google+ і будь-якого іншого джерела (за допомогою букмарклета). На основі хештегів і посилань сервіс Paper.li розбиває всі записи за категоріями, наприклад, Technology, Art&Entertainment, Stories тощо. Крім того, окремі блоки представлені в розділах Media, Photos, Business.

Наступне завдання дистанційного курсу – створення аккаунта в DIIGO (https://www.diigo.com/). Сервіс зручний для систематизації інформації, збереження веб-сторінок у вигляді закладок. Аккаунт DIIGO можна пов'язати з аккаунтом Twitter (обрані в Twitter твіти зберігаються в DIIGO). Викладач має можливість писати коментарі до ресурсів, створювати список тегів, включати автоматичний подвійний пошук результатів не тільки в Google, а й у власній бібліотеці по окремим тегам, ділитися закладками в соціальних мережах, додавати стікери на сторінку при спільній роботі. Таким чином, створюється міні-соціальна мережа закладок.

Набуття навичок роботи з хмарним сервісом Evernote – чергове практичне завдання курсу. Сервіс дозволяє викладачу створювати блокноти з нотатками різного характеру: записки, аудіо, фото, нагадування, цитати – будь-яку інформацію для їх подальшого перегляду і редагування. За рахунок реалізації хмарних технологій, де б користувач не створював замітку – на комп’ютері, ноутбуці, смартфоні, планшеті, доступ до неї буде завжди на всіх пристроях, «прив’язаних» до аккаунту Evernote

(при наявності доступу до мережі Інтернет). Цікавим є те, що за допомогою додатка Web Clipper можна зберігати у веб-версії Evernote фрагменти тексту, всю статтю, сторінку цілком, робити закладку або знімок екрана; а додаток Evernote Clearly дозволяє читати великі статті в Інтернеті без реклами, панелі навігації та інших зайвих елементів.

Корисним для викладацької діяльності є сервіс Symbaloo, який дозволяє створювати особистий робочий стіл прямо в Інтернеті. Крім корисних закладок на сервіси, викладачу можна зробити власний каталог контактної інформації, а також колекцію тематичних Інтернет-ресурсів. Symbaloo – агрегатор інформаційних потоків куратора змісту.

Pinterest – цікавий фотохостинг, який дозволяє викладачу додавати в режимі онлайн зображення, рисунки, фотографії, розміщувати їх в тематичні колекції, а також ділитися ними з іншими користувачами.

Дуже часто у викладача виникає необхідність перевірити інформаційний матеріал на достовірність та унікальність. Це можна зробити за допомогою спеціальних інструментів Text.ru та Findcopy.ru (http://text.ru/, http://findcopy.ru/). При оцінці надійності ресурсу потрібно враховувати наявність адреси ресурсу, вказівки контактних даних авторів, мету створення ресурсу, актуальність даних, джерела інформації.

Корисними є сервіси для аналізу фотографій:

- Findexif (http://www.findexif.com/) – дозволяє отримати відомості про дату створення фото, параметри зображення, для деяких фото можна визначити місце зйомки;
- Fotoforensics (http://fotoforensics.com/) – сервіс, що дозволяє виявити області на фотографії, які були відредаговані;
- сервіс TinEye (https://www.tineye.com) – зворотний пошук зображень призначений для пошуку копій зображень в Інтернеті. Сюди можна завантажити фото, щоб знайти його оригінальне джерело і дізнатися, в яких джерелах воно публікувалося.

Web-сервіс Mindmeister являє собою програму, що дає змогу викладачу візуалізувати своє мислення за допомогою методу інтелект-карти – діаграми зв'язків, що використовуються для створення, візуалізації, структуризації та класифікації ідей, а також як засіб для навчання, організації, вирішення завдань, прийняття рішень, а також при написанні наукових робіт.

Викладач у своїй професійній діяльності може широко використовувати:

- інструменти Інтернет для проведення вебінарів, конференцій, наприклад Wiziq (http://www.wiziq.com/)
- соціальні мережі і системи соціальних презентацій (Facebook, MySpace, Vkontakte, Odnoklassniki.ru);
- спільноти фахівців, наприклад LinkedIn (https://www.linkedin.com/), асоціація e-Learning фахівців (http://www.elearningpro.ru/);
- інструменти для створення і розміщення відеоматеріалів (http://screenr.com, https://www.youtube.com/)

За підсумками навчання в дистанційному курсі викладач оволодіває вміннями:

- формувати пошукові запити в мережі Інтернет;
- використовувати в роботі різні методи пошуку, систематизації та подання цифрової інформації;
- використовувати для пошуку, аналізу та систематизації інформації різні безкоштовні он-лайн сервіси;
- використовувати в своїй професійній діяльності портали відкритих освітніх ресурсів, бібліотечні пошукові системи, репозиторії відкритих публікацій і т.ін.;
- оцінювати достовірність знайденої в мережі Інтернет інформації;
- дотримуватися авторських прав інших учасників Інтернет спільноти, ліцензувати власні матеріали за допомогою відкритих ліцензій Creative Commons;

- створювати особисті аккаунти в найбільш популярних соціальних мережах і використовувати їх можливості для пошуку, аналізу та систематизації інформації в межах певної тематики та з визначеною метою.

Отже, останнім часом чимало викладачів беруть на себе відповідальність не тільки за набуття нових знань та навичок, але й за свій безперервний професійний розвиток, використовуючи для власної професійної діяльності соціальні сервіси.

Репутація і довіра куратора змісту є однією з найдорожчих якостей, яка визначає професійну кар'єру, тому важливо правильно використовувати чужий контент [9].

На сьогодні викладачу не обійтися без професійного зростання в освоєнні інформаційно-комунікаційних, хмарних технологій, різноманітних соціальних сервісів, інструментів Інтернет і необхідності їх застосування у власній професійній діяльності.

Висновки. Навички управління контентом є корисними в освіті для забезпечення професійної, педагогічної та технологічної діяльності викладача. Куратор змісту повинен орієнтуватися в інформаційних ресурсах (у тому числі і відкритого доступу), пошукових системах загального та спеціалізованого призначення, бути обізнаним у наукометричних дослідженнях, визначати достовірність та наукову цінність інформації. Методи роботи куратора змісту повинні базуватися на сучасних хмарних технологіях, спрямованих на роботу з великими обсягами інформації, вмінні використовувати краудсорсинг (залучення до вирішення тих чи інших проблем інноваційної діяльності широкого кола осіб для використання їх творчих здібностей, знань і досвіду із застосуванням інформаційно-комунікаційних технологій) і розвинену персональну мережу.

Використана література

1. Barr, R. B. From teaching to learning – a new paradigm for undergraduate education [Text] / B. Barr Robert, John Tagg // Change. – Vol. 27, № 6, 1995. – P. 13–25.

2. Кухаренко В. В., Андрєєв О. О. Педагогічні аспекти відкритого

дистанційного навчання: монографія [Текст] / О. О. Андрєєв, К. Л. Бугайчук, Н. О. Каліненко, О. Г. Колгатін, В. М. Кухаренко, Н. А. Люлькун, Л. Л. Ляхоцька, Н. Г. Сиротенко, Н. Є. Твердохлєбова. – Х. : ХНАДУ, 2013. – 212 с.

3. Siemens, G. Knowing Knowledge [Електронний ресурс] / George Siemens. – Режим доступу: URL: http://www.elearnspace.org/KnowingKnowledge_LowRes.pdf.

4. Downes, S. Connectivism and Connective Knowledge [Електронний ресурс] / Stephen Downes. – Режим доступу: URL: http://www.downes.ca/post/54540.

5. Martin, M. M. Supporting Personal Learning Environments: A Definition of a PLE [Електронний ресурс] / Michele M. Martin. – Режим доступу: URL: http://michelemartin.typepad.com/thebambooprojectblog/2007/08/supporting-pe-1.html.

6. Кухаренко В. М. Создание персональной учебной среды [Електронний ресурс] / В. М. Кухаренко. – Режим доступу: URL: http://el-ukraine.wikispaces.com/1.1.

7. Твердохлєбова Н.Є., Рибалко О. Особливості підвищення кваліфікації викладачів з використанням дистанційного навчання [Текст] / Н. Є. Твердохлєбова, О. В. Рибалко // Інформаційні технології: наука, техніка, технологія, освіта, здоров'я. – 2014. – Ч.ІІІ. – с.84.

8. Твердохлєбова Н.Є., Рибалко О.В. Досвід опанування соціальними сервісами через дистанційний курс «Куратор змісту (інформаційний аналітик)» [Текст] / Н. Є. Твердохлєбова, О. В. Рибалко // Дистанційна освіта у ВНЗ: інноваційні та психолого-педагогічні аспекти. – 2015. – 204 с. – С.190–194.

9. How to Curate Online Content Without Stealing - First Communication Job - Content Curation Marketin... [Електронний ресурс]. - Режим доступу: URL: http://firstcommunicationjob.wordpress.com/2012/11/02/how-to-curate-online-content-without-stealing/ .

Твердохлебова Наталья Евгеньевна,
старший преподаватель кафедры «Охрана труда и окружающей среды» Национального технического университета «Харьковский политехнический институт»;

ОПЫТ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ В ОВЛАДЕНИИ СОЦИАЛЬНЫМИ СЕРВИСАМИ

Аннотация. Проведен анализ исследования социальных сервисов, на базе которых создается персональная учебная среда педагога. Предложены социальные сервисы, программы, инструменты Интернет, с помощью которых обеспечиваются комфортные условия для осуществления профессиональной деятельности преподавателя, а именно: поиск источников информации, создание, редактирование, хранение, подача учебных материалов, их распространение и публикация в сети, информационное обеспечение учебного процесса.

Ключевые слова: персональная учебная среда, социальные сервисы, облачные технологии, куратор содержания, информационный аналитик.

Tverdokhlebova Nataly,
Senior Lecturer of the Department of Labour safety and environmental protection National Technical University "Kharkiv Polytechnic Institute"

HIGH SCHOOL TEACHERS EXPERIENCE THE MASTERY OF SOCIAL SERVICE

Annotation. The article analyzes the research of social services, on the basis of which creates a personalized learning environment for the teacher. Offered social services, programs, internet tools with which provided favorable conditions for the exercise of professional activity of the teacher, namely the search for sources of information, creation, editing, storage, supply of teaching materials, their distribution and publication on the web, information support of the educational process.

Keywords: personal learning environment, social services, cloud-based technology, content curator, information analyst.

УДК 377:[004(075)](438)

Белан В.Ю.,
молодший науковий співробітник
лабораторії електронних навчальних ресурсів
Інституту професійно-технічної освіти НАПН
України

МОДЕЛЮВАННЯ ЕЛЕКТРОННИХ ПІДРУЧНИКІВ: ПОЛЬСЬКИЙ ДОСВІД

У статті охарактеризовано електронні підручники, їх структурні елементи, моделі, освітні пакети до яких вони входять за прикладом Республіки Польща. Окрім того, даються визначення поняття «електронного підручника» різними польськими дослідниками та науковцями. Описується історичний аспект використання електронних підручників.

Ключові слова: електронний підручник, освітній пакет, мультимедійний пакет, структурні елементи підручника, електронні носії, Республіка Польща.

Актуальність теми. Електронні ресурси стали важливою складовою навчального процесу, зокрема, електронні підручники, які прийшли на зміну паперовим. У багатьох розвинутих країнах світу електронні підручники повністю замінили паперові й стали невід'ємною складовою освітнього процесу.

Тому **метою** статті є аналіз наукових джерел щодо визначення поняття «електронний підручник», його складових, а також історичні аспекти виникнення.

Виклад основного матеріалу дослідження. Під поняттям «електронний підручник» слід розуміти підручник, доступний різними мовами, який зовнішньо може виступати набором різного роду навчальних матеріалів й аудіовізуальних засобів, у той же час внутрішньо маючи єдину структуру, у якій виокремлюються елементи, які створюють гіпертекстову систему. Даний підручник доповнений аудіовізуальними матеріалами, у тому числі підказками, а їх структура і форма є подібними до паперового підручника [1].

Сучасний електронний підручник стає основним компонентом освіти.

У своїй структурі може мати такі навчальні компоненти: диски для DVD-плеєрів, відео-касети, фоліо - та фазограми, а також допоміжні фільми-компоненти, навчальні відеоігри і знімні носії, на яких вони записані [2].

Загалом історія сучасного електронного підручника бере свій початок у 70-х роках XX ст. з виникненням у США перших електронних книг (рідерів), які були створені з метою використання лише в окремих сферах і були розраховані на обмежену аудиторію. Вони містили технічні інструкції для поводження зі складним обладнанням, дотримування технологій виробництва тощо. Згодом, починаючи з 90-х років XX ст., коли завдяки Інтернету значно спростилася передача електронних файлів, почався бурхливий розвиток і вдосконалення рідерів, зокрема у форматі PDF. Завдяки урізноманітненню форматів й удосконаленню електронних книг з відкритим вихідним кодом, кількість споживачів почала зростати, що привело до ще більшої фрагментації ринку електронних книг.

Почасти, розвиток цього ринку до певного часу відбувався стихійно, оскільки тоді ще не були на законодавчому рівні врегульовані питання захисту авторських прав, стандартизації пакування і реалізації електронних книг. Розширення ринку рідерів відбувалося суперечливо: з одного боку, чимало електронних книг реалізовували на «чорному» ринку, а неофіційні, а іноді й без дозволу авторів і видавництв, каталоги електронних книг стали доступні через мережу Інтернету, а з іншого – сайти, присвячені електронним книгам, сприяли поширенню інформації про електронні книги для широкого читацького загалу; автори книг, яким відмовили видавництва, виставили свої праці в Інтернеті й набули певної популярності.

Так, американські бібліотеки наприкінці 90-х років почали безоплатно, через веб-сайти, надавати в користування електронні книги. Якщо спочатку таких бібліотек було обмаль, то в 2010 р. 66% публічних бібліотек у США пропонували своїм клієнтам електронні книги [3].

Подібну ініціативу нині намагається переймати сусідня з Україною Республіка Польща, таким чином впроваджуючи електронні книги, у першу

чергу електронні підручники, у всі сфери життя суспільства, зокрема, в освітню. Електронні підручники у Польщі нині стали важливою складовою освітніх і мультимедійних пакетів, які застосовуються під час проведення занять у початкових, середніх і вищих навчальних закладах.

Освітній пакет, у визначенні відомого польського вченого у сфері інформатики Б. Зайонца, має містити:

- підручник для учня;
- підручник для вчителя;
- набір навчальних посібників;
- набір інструкцій для вправ;
- набір інструкцій для самонавчання;
- набір дидактичних інструментів для вимірювання рівня навчання [4].

У той же час, мультимедійний пакет, згідно з визначенням польської вченої Е. Гожліньської – це набір спеціально підібраних мультимедійних засобів, які дозволяють реалізацію багатостороннього процесу викладання-учіння, що, у свою чергу, дає змогу учню контактувати з усіма можливими видами візуалізації. За визначенням вченої, мультимедійний пакет складається з 5 пакетів для різних типів післягімназійних шкіл (аналог українських ПТНЗ), професій і навчальних предметів (рис.1) [5].

Згідно з визначеннями польських вчених Я. Фігурським, Т.Саган і К.Симелі, електронний навчальний підручник має охоплювати низку навчально-методичних матеріалів з усього навчального (професійного) предмету [8].

Система шкільних підручників включає:

1) для учнів:

- програмний (за визначенням польського вченого З. Мислаковського, 1964) або ж універсальний (за визначенням В. Оконя, 1973) підручник, тобто, той, який був би пов’язаний з навчальною програмою;

Рис. 1. Модель мультимедійного пакету за Е. Гожліньською

- підручник, у вигляді зошиту для виконання вправ, який систематично заповнюється учнями та контролюється через системи управління процесом навчання під час проведених технічних заходів (алгоритмів дій), в якості основи для технічних навичок, а також таких, що містять опис проблемних ситуацій (напр., В. Фурманек, В. Валат *«Інформаційні технології для учнів 1 класу середньої школи. Зошит для вправ»*, 2000);
- мультимедійні вправи – в якості комп'ютерних програм, записаних компакт-дисках (напр., Я. Фура «*Інформаційні технології. Електронний зошит для вправ для учнів середньої школи»,* Ч. I, 2002);
- допоміжні навчальні матеріали – словники (напр., В. Фурманек, В. Ліб, В. Валат *«Ілюстрований словник з інформатики та інформаційних технологій»*), лексикони, енциклопедії, інструкції та лекції;

2) для вчителя:

- навчальна програма, яка включає в себе конкретні цілі, навчальний матеріал, процедури досягнення цілей і опис досягнень учня (відповідно до основ детального викладання (дидактики), а також вимогами певного

формально-правового органу, який затверджує його для використання в школах (напр., В. Фурманек, В. Валат *«Інформаційні технології. Навчальна програма для середньої школи»,* 1999);

- методичний посібник для вчителя, що містить телеологічні аналізи та методичні приклади рішень уроків й інших навчальних форм (напр., В. Фурманек, В. Валат *«Методичний посібник для вчителів інформаційних технологій (для учнів 4-го класу початкової школи)»,* 2002);
- допоміжні методичні розробки – навчально-виховні плани роботи (напр., В. Валат *«Перелік річних навчальних планів для вчителя інформаційних технологій у середній школі»*, 2000), навчальні комп'ютерні програми для планування фрагментів чи цілих уроків тощо.

Згідно з судженням відомого польського вченого Б. Бараняка, моделювання електронних (мультимедійних) підручників або ж навчальних пакетів є важливим, з одного боку через нові вимоги, які перед школою ставить сучасний світ, який стрімко розвивається, а з іншого – через культурні зміни. Однак допоки вони будуть опрацьовані та розроблені, більшість авторів передбачає необхідність проаналізувати придатність окремих навчально-методичних матеріалів до процесу навчання і застосування їх з точки зору потреб учня й педагога та використання різних методів передачі інформації. Тому правильним є твердження, що відкрите навчання, яке також називають професійним, або ж гнучким – це новий підхід і філософія навчання, в якій учні, перебуваючи в центрі уваги, є її суб'єктом [6].

Відповідно до потреб моделювання підручників, можна вважати, що їх структура є «довільною системою певних елементів, пов'язаних між собою певними зв'язками, і характеризується окремими елементами» (Я. Кміта, 1970). Побудова структури конкретної системи вимагає перегляду трьох груп чинників: характеристики цілісності набору, відмінності його елементів, а також зв'язків, що маються між цими елементами. Тому, за визначенням Я. Фігурського, Т. Саган, К. Симела та Я. Скшипчака, передбачається, що у

даному випадку, не можна наголошувати тільки про одну лише структуру підручника, так само, як це пропонується у літературі, але і про три її основні типи, з яких перші два є первинними, а третій – вторинним. Це структура змісту (що випливає з логіки даної дисципліни, знань і практики), методична структура (яка випливає з прийнятих методів навчання) і структура форми (яка виникає у результаті редакторських рішень) [7; 8].

Сучасні дослідження часто стосуються змісту підручника з точки зору його структури та змісту. Адже досліджується те, які структурні елементи були впроваджені у сам підручник, а не те, яким чином це було зроблено, як були включені ці елементи в структуру змісту підручника.

Під структурним елементом підручника розуміється необхідний його компонент, який завдяки особливій, характерній йому формі виконує певні функції, і, в зв'язку з цим, залишається у взаємній залежності і взаємодії з іншими елементами. Це, у свою чергу, означає, що структурний компонент підручника є реально існуючою структурною одиницею підручника. Оптимальні їх поєднання створюють єдину структуру загальної моделі сучасного підручника. Як зазначають польські вчені Б. Кошевська, Е. Новак й Е. Погожельська-Бартчак щодо подібності й поєднання класичних та електронних підручників, «структурним елементом називають фрагмент книги, який має характерну форму, виконує певну функцію і, в зв'язку з цим, залишається у взаємному зв'язку і взаємозалежності з іншими елементами» [9]. Слід зазначити, що такий набір структурних елементів називають структурним блоком.

Під час створення електронних підручників застосовуються структурні елементи, яким характерна взаємозалежність (зв’язок) з іншими компонентами, що утворюють систему. Компонент має певну форму і реалізує свої функції за допомогою притаманних тільки йому засобів.

Аналіз структурних компонентів дозволяє визначити такі його особливості:

- це має бути необхідний структурний елемент підручника,

- знаходиться в єдиному взаємозв’язку з іншими елементами, що визначає цілісність системи;
- має правильну форму, характерну лише для шкільного підручника,
- має виконувати певну функцію у вирішенні навчально-виховних завдань;
- має виконувати свої функції за допомогою притаманних лише йому відповідних засобів.

Перелік компонентів системи, структури підручника, а також вивчення кожного з них та визначення сукупності зв'язків між ними, дає загальний структурний аналіз підручника. Кожен структурний елемент підручника виконує своє функціональне призначення через властиві лише йому засоби. Однак у певній ситуації одна з функцій стає домінуючою, і вона має бути основою структурного аналізу підручника.

Польські науковці Б. Кошевська, Е. Новак та Е. Погожельська-Бартчак виділяють таку систему щодо структурних елементів підручника:

- вступ, передмова, зміст;
- інформаційні блоки;
- блоки узагальнення (синтезу);
- блоки для вправ;
- контрольні блоки;
- блоки розширення;
- з’єднувальні елементи навчального матеріалу;
- методичні (навчальні) елементи;
- ілюстративний матеріал;
- пропозиції літератури для учня;
- інформаційні символи [8].

Звичайно, не кожен підручник має включати в себе всі перераховані елементи. На вибір окремих структурних елементів підручника значною мірою впливають: зміст підручника, методика викладання конкретного

предмета і висновки автора щодо функцій, що приписуються цьому підручнику.

Аналіз різних робіт з теорії шкільних підручників призводить до висновку, що, в принципі, всі дослідники чітко виділяють і окремо розглядають текст як носій змісту навчання. По суті справи, аби підручник зміг виконувати вимоги, що виникають з додаткової інформаційної функції, він має містити структурну систему текстів, яка являє собою, на думку Д. Зуєва, основу самого підручника. Він визначає зміст і обсяг матеріалу, призначеного для засвоєння учнями даного класу в межах конкретного предмета викладання. Конструювання змісту підручника може бути проведено у двох різних, але в якомусь сенсі пересічних площинах. Одна з площин випливає з прийняття за основу добору змісту характеру пізнавальних дій. Це, у свою чергу, призводить до виокремлення змісту типу: «знати, що...», «знати, чому...», «знати як» і «знати в тому числі...» (згідно з визначенням К. Крушевського, 1987) [10; 11].

Таке аналізування, однак, має допоміжне значення для створення шкільного підручника, оскільки його окремі структурні елементи можуть бути включені в різні методичні моделі. За визначенням В. Фурманека, учень освоює навчальний зміст в такій формі і в таких когнітивних і функціональних контекстах, в яких вони виступають у своїй методичній структурі [12].

Включення текстів та ілюстрацій для загальної структури підручника вводить багато плутанини в класифікацію структурних елементів, і саме тому, що йде в побудові відповідних моделей підручників. Джерелом цього є різні критерії класифікації. Адже текст та ілюстрації є формою передачі інформації. Водночас вважається, що текст може існувати самостійно, а ілюстрації до нього – ні. Звідси, напевно, бере поділ на основний текст, узагальнювальний і додатковий.

З цих міркувань у створеній моделі використовується поняття структурних блоків (що складаються зі структурних елементів), які

утворюють системно узагальнену структуру електронного підручника:

1) контрольно-організаційний блок:

- вступ;

- зміст;

- назва;

- індекс (УДК) тощо.

2) інформаційний блок:

- основний зміст;

- додатковий зміст;

- розширений зміст тощо.

3) контрольно-вправний блок:

- питання;

- завдання;

- досвід;

- зв’язок тощо.

4) блок синтезу:

- підсумок;

- компоненти;

- правила та теореми тощо.

Однак слід зазначити, що представлений поділ є штучним, оскільки не враховує зв’язок між окремими блоками, а показує лише структурні компоненти, що входять до його складу. Зв’язки між структурними блоками, через навчально-виховні функції, які вони реалізовують, вказані у рис. 2.

Структура підручника, як цілісна система, відображає його композицію, тобто його створення і методичне оформлення, завдяки чому автор підручника виражає основні ідеї, що характеризують цілісність змісту навчання [12].

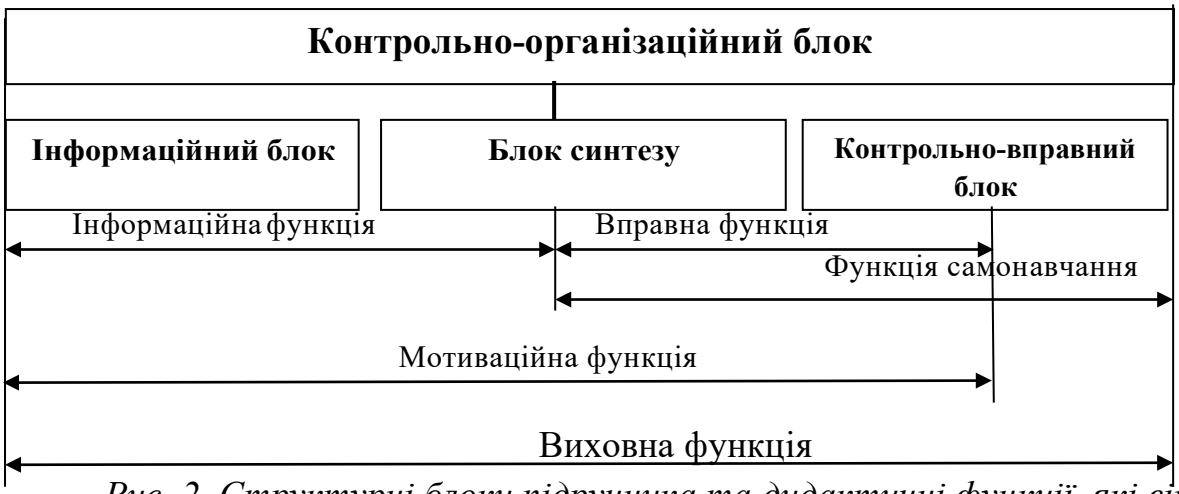


Рис. 2. Структурні блоки підручника та дидактичні функції, які він виконує

Надзвичайно цінним внеском у методологію моделювання та дослідження структури електронних підручників можна вважати досягнення програмування навчання (дидактичного програмування).

Отже, можемо зробити **висновок**, що електронний підручник є важливою складовою освітнього процесу у Республіці Польща. Його можливо і важливо використовувати під час занять у навчальних закладах, з метою зручності пояснення будь-яких термінологічних понять і проведення практичних завдань. Загалом всі структурні елементи електронного підручника тісно взаємопов'язані між собою, а сама історія створення електронного підручника бере свій початок у 70-х роках XX століття з виникненням у США перших електронних книг (рідерів), які були створені з метою використання лише в окремих сферах і були розраховані на обмежену аудиторію.

Список використаних джерел

1. Walat W. Modelowanie podręczników techniki-informatyki. – Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego. – Rzeszów, 2004. – S. 322.
2. Francuz M. W. Nowoczesny podręcznik kształcenia zawodowego. Modele podręcznika do multumedialnego kształcena zawodowego / (red.) J. Figurski, H. Bednarczyk: Materialy z seminarium. – Warszawa 28.05.1995, ITE i OKiDE Radom. – S. 55-61.
3. Про переваги і вразливі місця електронних підручників [Електронний ресурс] / «Євроосвіта» Центр міжнародних проектів НДІ прикладних інформаційних технологій, 2011. – Режим доступу: http://www.euroosvita.net/prog/print.php/prog/print.php?id=1005
4. Zając B. Pakiet edukacyjny dla modulu materiałoznawstwo w łiceum technicznym o profilu mechanicznym. Modele podręcznika do multimedialnego kształcenia

zawodowego / (red.) J. Figurski, H. Bednarczyk: Materialy z seminarium. – Warszawa 28.09.1995, ITE i OKiDE Radom. – S. 61-65.

5. Gożlińska E. Pakiety dydaktyczne na potrzeby kształcenia zawodowego. Modele podręcznika do multimedialnego kształcenia zawodowego / (red.) J. Figurski, H. Bednarczyk: Materialy z seminarium. – Warszawa 28.09.1995, ITE i OKiDE Radom. – S. 65–71.

6. Baraniak B. Programy kształcenia zawodowego. Teoria-Metodologia-Aplikacje. IBE. – Warszawa, 2001. – S. 370.

7. Kmita J. Wykłady z łogiki i metodołogii nauk / J. Kmita. – Warszawa, PWN, 1970. – S. 44-49.

8. Figurski J. Założenia projektowe do konstruowania modelu podręcznika do multimedialnego kształcenia zawodowego / Figurski J., Sagan T., Symeła K.; (red.) J. Figurski, H.Bednarczyk: Materialy z seminarium. – Warszawa 28.09.1995, ITE i OKiDE Radom.

9. Koszewska B. Poradnik dla autorów podręczników zawodowych / Koszewska B., Nowak E., Pogorzelska-Bartczak E. – Warszawa, WsiP,1990.

10. Zujew D. Podręcznik szkolny. – Warszawa, WSiP, 1986. – S. 75.

11. Kruszewski K. Nauczanie programowane w systemie dydaktycznym / Kruszewski K. – Warszawa, PWN,1972. – S. 186.

12. Furmanek W. Zrozumieć technikę / W. Furmanek – Rzeszów, 1998. – S. 204.

Белан В.Ю.,
младший научный сотрудник
лаборатории электронных учебных ресурсов
Института профессионально-технического
образования НАПН Украины

МОДЕЛИРОВАНИЕ ЭЛЕКТРОННЫХ УЧЕБНИКОВ: ПОЛЬСКИЙ ОПЫТ

В статье охарактеризовано электронные учебники, их структурные элементы, модели, образовательные пакеты в которые они входят по примеру Польши. Кроме того, даются определения понятия «электронный учебник» различными польскими исследователями и учеными. Описывается исторический аспект использования электронных учебников.

Ключевые слова: электронный учебник, образовательный пакет, мультимедийный пакет, структурные элементы учебника, электронные носители, РеспубликаПольша.

Vladyslav Belan,
Junior researcher of the
Laboratory of electronic educational resources
of the Institute of vocational education and
training of NAES of Ukraine

MODELING OF ELECTRONIC TEXTBOOKS: THE POLISH EXPERIENCE

The article characterized the concept of e-books and their structural elements, models, educational packages to which they belong on the example of Poland. In addition, given the definition of "electronic textbook" various Polish researchers and scientists. It describes the historical aspect of the use of electronic textbooks.

Keywords: electronic textbook, educational package, multimedia package, the structural elements of the textbook, electronic media, the Republic of Poland.

УДК 378.4(44):282

Бут Яна Віталіївна,
аспірант кафедри педагогіки
факультету психології
Київського національного
університету імені Тараса Шевченка

ВПЛИВ КАТОЛИЦЬКОЇ ЦЕРКВИ НА РОЗВИТОК ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ ФРАНЦІЇ

Анотація. У статті розглядаються проблеми становлення і розвитку вищих навчальних закладів Франції, а також роль католицької церкви в цьому процесі. Однією з найбільш стійких і актуальних проблем правового регулювання освіти в країнах Західної Європи є проблема взаємодії церкви, держави та вищих шкіл. Вища освіта Франції має сильні релігійні корні. Католицька церква зробила значний внесок у процес становлення духовної культури Франції і процес розвитку вищої освіти.

Ключові слова: католицька церква, вищі навчальні заклади, університети.

Постановка проблеми. Від початку виникнення перших цивілізацій суспільство досягло такого освітнього та інтелектуального рівня, що дає змогу займатися на професійному рівні науковою, педагогічною та творчою діяльністю, управляти виробничими процесами та людськими колективами. Вказаний освітній рівень і є вищою освітою. Вища освіта в таких країнах, як Франція, Італія, Англія, Польща спочатку мала сильні релігійні корені, якщо і не виключно релігійне походження. Хоча релігія історично була структурним елементом систем вищої освіти в Європі, існує мало робіт, що досліджують сучасний зв'язок між релігією і вищою освітою. Усвідомлення впливу релігійного становлення та розвиток освітніх закладів, в тому числі й вищих навчальних закладів, породило зростання дослідницьких інтересів до проблем співвідношення релігії і освіти. Багато сучасних філософів, богословів і навіть учених усвідомили, що освіта і релігія є двома найпотужнішими силами, з якими доводиться зустрічатися людині. Європейська культура продукувала свої цінності та ідеали багато в чому під

впливом християнства, а тому для неї важлива проблема відношення між християнською релігією і сучасною освітою.

Аналіз основних досліджень і публікацій. Аналіз історико-педагогічної літератури показує, що з давніх часів релігія була основою у вихованні та у розвитку освіти взагалі. Вплив релігії на розвиток освітніх закладів досліджували: Д. Пивоваров, В. Шохін, А. Пікок, Дж. Брук та інші відомі педагоги. Представники релігієзнавства також відмічають різні можливості присутності релігії у вихованні та освіті, в тому числі і вищій: У. Джеймс, К. Доусон, Е. Жільсон, М. Томпсон, П. Тілліх та ін. Виняткову роль католицької церкви в створенні навчальних закладів розкрито у працях В. Фенича, який вивчав католицьке віровчення, християнське суспільне вчення, богословську освіту. Професор Українського католицького університету І. Курляк у своїх працях велику увагу приділяє українському духовенству та їх відношенню до освіти.

Метою статті є вивчення проблеми впливу релігії на освіту в західноєвропейських країнах.

Виклад основного матеріалу. Проблеми духовно-моральної освіти, соціальне положення народу, взаємодія влади і Церкви, залишаються актуальними для нашого часу, являючись необхідними зовнішніми соціально-культурними чинниками формування особи і суспільства.

Вищі навчальні заклади Франції в різні історичні часи були одними з найбільших освітніх і культурних центрів. Їх вплив на соціально-культурні процеси епохи позначився на становленні і розвитку французької світської і релігійної філософії, формуванні соціально-політичних умов духовного життя, інтелектуальної атмосфери життя і традицій, розвитку книжкової культури. Центром духовного розвитку стали університети при католицькій церкві, які з’явилися в Середньовіччі та пізніше. Вони представляють собою осередок французької культури, органічний представник консервативних

тенденцій різних епох. Це дає можливість глибше зрозуміти католицькі університети як соціально-культурний феномен. Їх вивчення дозволяє збагатити уявлення про культуру Франції, адже університети при Католицькій церкві є її невід'ємною частиною [1].

Наприкінці XIX століття релігія мала великий вплив на суспільство не тільки Європи, а й усього світу. Вона вплинула на мистецтво, культуру, філософію, освіту тощо. Католицькі вищі навчальні заклади зробили вагомий внесок в подолання духовної кризи в багатьох західноєвропейських країнах: створили нові робочі місця за спеціальностями, які не викладались в класичних державних університетах, надали можливість обрати майбутню професію за покликанням та отримати цінні знання тисячам молодих людей, які знайшли належне місце в суспільстві.

Сім'я, церква і держава були осередком освіти в епоху прадавніх цивілізацій. Тому одночасно школи з'являються різних видів: домашні, церковні, приватні і державні. Перші європейські навчальні заклади з'явилися у 395 р., коли велика Римська імперія розпалася на дві: Західну і Східну. З виникненням християнства (середина I ст.) з'явилися навчальні заклади нового типу: перша катехізична школа в Єрусалимі (кінець II ст.); Римі та інших містах Римської імперії – єпископські школи і школи екзегетів (тлумачення Священного писання). Вже на початку I століття християнська церква стала організовувати власні школи катехуменів. Згодом на їх основі були створені школи катехізису, що надалі трансформувалися в кафедральні і єпископальні школи. Поступово освітня система розширювалася під впливом релігії: виникли архієрейські (єпископські), катехізичні, монастирські пасторсько-чернечі школи, школи-гуртожитки при монастирях. У візантійський період виникають духовні семінарії вірмено-григоріанської і грузинської церков. Навчальні заклади при католицькій церкві мало

відрізнялися від духовних шкіл православ'я і мали строго виражену релігійну і професійну спрямованість [5].

Прототип сучасного вищого навчального закладу з'являється в Європі лише в епоху Середньовіччя, що було пов'язано з розвитком міст та посиленням ролі християнської церкви у духовному житті суспільства, розвитком теології й необхідністю належної підготовки священнослужителів. Проникнення духовної культурної меншості до широких кіл суспільства відбувалося протягом XI ст., засновуючи нові школи та культурні центри. Духовна культура витісняла розумову діяльність, створюючи культурне суспільство і спілкування. Цей рух ставав все більш інтенсивнішим, проте зростання виробничих сил в Західній Європі, що виникли в XI-XII ст., вплинуло і на характер духовної культури. Встановлення торгівельних зв'язків між окремими країнами вимагало потреб у нових, реальних знаннях. У зв'язку з цим, середньовічна людина мала розширювати свій кругозір, розвивати нове мислення. Саме в цей час релігія та культура ісламу, внаслідок хрестових походів, стають носіями світської літератури та освіченості. З'являється тяжіння до знань; в свою чергу, теологія робить спробу поєднати віру та знання, вчення церкви та філософію [4].

Найбільшу мережу навчальних закладів усіх типів має католицька церква: семінарії і ліцеї; теологічні університети і факультети при державних університетах, що дають вищу богословську освіту, не обов'язково пов'язану з прийняттям сану; понтифікальні (папські) академії і спеціального вищого типу учбові заклади, що готують священників вищого рангу, церковних дипломатів, керівні і наукові кадри церкви та ін. Найбільший центр підготовки служителів католицизму – Рим, де діє 11 богословських папських університетів й інститутів (1970 р.).

Париж став прообразом для іншої групи університетів. Університети при католицькій церкві виникли у зв'язку з церковними організаціями і під

впливом церковної влади. Відомо, що у ранньому середньовіччі осередками освіти були монастирі, а згодом кафедральні школи. Зазвичай, опікувався кафедральною школою схоластик – керівник соборної школи. Інколи, якщо не було особливого схоластика, справа покладалася на іншого, зокрема на канцлера, який був певною мірою церковним секретарем чи нотаріусом, що складав офіційні церковні грамоти і документи, скріплюючи їх церковною печаткою, яка у нього зберігалася.

Очолював паризькі католицькі школи канцлер капітула собору Нотр-Дам. Володіючи багатими бенефіціями, канцлер слідкував за процесом викладання, займався підбором учителів у школи, видавав їм учительські дипломи. У XII ст. у Парижі було багато приватних учителів, які викладали вдома або просто під відкритим небом. Більшість їх мешкала біля «Малого мосту», який з'єднував Сіте (центральну частину міста, розташовану на острові Сени) з лівим берегом.

У католицьких і протестантських країнах зростало число міських шкіл початкового навчання, що засновувалися владою і релігійними громадами, наприклад, малі школи у Франції, кутові школи в Німеччині. Проте римсько-католицька церква відставала від протестантської в процесі організації елементарного навчання. Тому в усіх католицьких приходах відкривалися недільні школи для нижчих верств населення і початкові навчальні заклади для знаті. У великих містах створювалися благочинні школи для бідних.

Найвідомішими серед шкіл при католицькій церкві Парижу були три школи: кафедральна школа при Нотр-Дам, яка підпорядковувалася кафедральному канцлеру і в якій перевага надавалася викладанню семи вільних мистецтв, і дві монастирські школи – абатства св. Женев'єви та абатства св. Віктора, які переважно були теологічними. Кафедральна школа і школа св. Женев'єви уже в першій половині XII ст. мали добру репутацію, яка привертала увагу багатьох учителів і учнів. Думка богословів паризької

кафедральної школи цінувалася й бралася до уваги під час розглядів теологічних суперечок. Саме в шкільній області св. Женев'єви почався процес утворення земляцтв. Поштовхом до корпоративного об'єднання магістрів, тобто вчителів (з дозволу канцлера), стала потреба регулювання переходу від учнівства до вчительства [2, с. 29].

У першій половині XIII ст. світська і духовна влада починають організовувати нові університети на основі численних різноманітних шкіл, як світських, так і церковних. Визначаються загальні правові норми їхньої діяльності на зразок двох найпопулярніших університетів того часу – Паризького і Болонського. Саме цим пояснюється однотипність організації їхніх факультетів, а також переліку курсів, що вивчалися, ступенів і програм навчання, особливостей викладання. Найбільше серед студентів було магістрів вільних мистецтв, які продовжували навчання на вищих факультетах.

Папи були зацікавлені в університетах насамперед із трьох причин. По-перше, церква прагнула посилити позиції доктрини, яких дотримувалися релігійні ордени і схолари, особливо вони були зацікавлені в боротьбі з поширенням єресей; по-друге, потрібно було посилити вплив папства в боротьбі зі світською владою й регіональними феодальними інтересами; по-третє, підтримуючи університети, папи розширювали свої можливості, обираючи людей собі на службу, збільшували кількість своїх прибічників, по-четверте, студенти університетів розглядалися папами і як місіонери [3, с. 113].

Уже в XII ст. була зрозуміла роль освіти у розв'язанні догматичних і правових проблем у церковній політиці. Папи по-різному залучали на службу не тільки випускників університетів, а й університети загалом. Заснування університету надавало певні переваги в суспільстві. Однак папи організовували їх у виняткових випадках. Уперше це відбулося у 1229 р. в

Тулузі. Безпосередньо папи могли діяти лише в Римі, де у 1245 році папою був заснований власний курнальний університет. В заснуванні інших вищих навчальних закладів їх участь зводилася до підписання юридичних документів і визнання себе як юридичних засновників і захисників цих навчальних закладів, в тому числі й університетів. Все ж таки, такі акти дозволяли папам взяти університет під свій контроль, що давало значні можливості та захист з боку суспільства. Викладачі, студенти та їх родини були покликані захищати надані папами привілеї від утисків чи порушення місцевою владою. Папи використовували університети як засіб поширення і місце вивчення своїх указів.

Отже, розглядаючи вплив католицизму на розвиток освіти Франції, можна виділити кілька основних стратегій католицької церкви у процесі розвитку вищої освіти, а саме:

– створення народних шкіл при церкві;

– розширення шкіл, що згодом переросли в інститути;

– запрошення досвічених викладачів з інших ВНЗ, країн.

Література

1. Вержер Ж. Средневековый университет: учителя / Ж.Верже // Alma mater. Вестник высшей школы. — 1997. — №5. — С. 36–40.

2. Лортц Йозеф. История Церкви : [текст] / Йозеф Лортц. — М. : Издательство Христианская Россия, 2000. — 579 с.

3. От глиняной таблички — к университету: Образовательные системы Востока и Запада в зпоху Древности и Средневековья : [учеб. пособ.]. / Т. Н. Матулис. — М. : Издательство РУДН, 1998. — 531 с.

4. Паульсгн Фр. Немецкие университеты и их историческое развитие: [текст]. — М. : 1898. — С.3.

5. Полікарпов В. С. Лекції з історії світової культури : [текст] / В. С. Полікарпов. — К. : Знання, 2000. — 359 с.

Бут Яна Витальевна,
аспирант кафедры педагогики
факультета психологии
Киевского национального
университета имени Тараса Шевченко

ВЛИЯНИЕ КАТОЛИЧЕСКОЙ ЦЕРКВИ НА РАЗВИТИЕ ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ ФРАНЦИИ

Аннотация. В статье рассматриваются проблемы становления и развития высших учебных заведений Франции, а также роль католической церкви в этом процессе. Одной из наиболее стойких и актуальных проблем правового регулирования образования в странах Западной Европы является проблема взаимодействия церкви, государства и высших школ. Высшее образование Франции имеет сильные религиозные корни. Католическая церковь сделала значительный вклад в процесс становления духовной культуры Франции и процесс развития высшего образования.

Ключевые слова: католическая церковь, высшие учебные заведения, университеты

Yana But,
postgraduate student
at Kyiv national University
of Taras Shevchenko

THE INFLUENCE OF THE CATHOLIC CHURCH ON THE DEVELOPMENT OF HIGHER EDUCATION IN FRANCE

Abstract. The article deals with problems of formation and development of higher educational institutions of France and the role of the Catholic Church in this process. One of the most enduring and topical issues of legal regulation of education in the countries of Western Europe is the problem of the interaction of Church, state and high schools. Higher education in France has strong religious roots. The Catholic Church has made a significant contribution to the process of formation of spiritual culture of France and the process of development of higher education.

Keywords: Catholic Church, educational institutions, universities.

УДК 377/378:331.361.2:006(410)

Леу С. О.,
молодший науковий співробітник
лабораторії зарубіжних систем
професійної освіти і навчання
Інституту ПТО НАПН України, м. Київ

УЧНІВСТВО У ВЕЛИКІЙ БРИТАНІЇ: ОСОБЛИВОСТІ Й СТАНДАРТИЗАЦІЯ

Реферат. У світлі активних процесів євроінтеграційної модернізації системи професійної освіти і навчання України виникає потреба в дослідженні кращих зарубіжних практик сфери професійної освіти і навчання, що дасть змогу розширити можливості адаптації, застосування ефективних практичних форм професійного навчання, однією з яких є учнівство (apprenticeship).

У статті висвітлено особливості й характерні аспекти учнівства саме у Великій Британії, тому що в цій країні учнівство є розповсюдженим та високорозвиненим видом професійної підготовки. Дослідження здійснюється крізь призму історичного розвитку (частково), так як в процесі реформування учнівства чітко прослідковується становлення і практичний прояв його структурних компонентів; аналіз сучасних офіційних засад його надання та реалізації (угода про учнівство); і визначення особливостей стандартизації професійної підготовки такого типу.

У статті представлено структурні складові стандартів учнівства та загальні критерії визначення їхньої якості, умови й засади забезпечення прав та обов'язків сторін-учасників процесу професійного навчання та доповнено структурні компоненти системи учнівства, враховуючи тенденції її розвитку у Великій Британії.

За результатами проведеного дослідження зроблено висновок, що сьогодні, незважаючи на давність та традиційність системи, учнівство у Великій Британії є стрункою системою забезпечення якісної професійної підготовки, відповідно до вимог роботодавців й умов жорсткої конкуренції на ринку праці. Також наголошено на необхідності врахування результатів дослідження у процесах реформування системи професійної освіти і навчання в Україні.

Ключові слова: Велика Британія, учнівство, стандартизація, угода про учнівство, роботодавець, стандарт.

Ринок праці й роботодавці не лише значно впливають на розвиток системи професійної освіти і навчання у Великій Британії, а й сприяють вдосконаленню надання освітніх послуг. Одним з механізмів підвищення якості й ефективності системи професійної освіти і навчання є учнівство. У процесі розвитку системи освіти Великої Британії учнівство також змінювалось, переживаючи періоди підйому та занепаду, але увесь час забезпечувало професійну підготовку учнів і дорослих. Загальна мета сучасної системи учнівства полягає в забезпеченні відповідності й балансу

професійної освіти і навчання, потреб ринку праці й працевлаштування випускників. На сьогодні учнівство у Великій Британії вже набуло того рівня розвитку, коли, окрім доброї організації й функціонування системи в цілому, в планах на найближче майбутнє є й заснування управлінської інституції – Інституту учнівства (the Institute for Apprenticeships) – незалежного органу регулювання якості й ефективності навчання під керівництвом роботодавців. Ці наміри були визначені в 2013 році у Плані впровадження «Майбутнє учнівства в Англії» (The Future of Apprenticeships in England: Implementation Plan) [9], а згодом і в Стратегічних цілях «Англійське учнівство: наше бачення 2020» («English Apprenticeships: Our 2020 Vision») в 2015 році [6]. Початок повноцінного функціонування Інституту учнівства запланований на квітень 2017 року, хоча виконання основних функцій передбачено вже в 2016 році [8]. То ж вивчення такого передового досвіду є вкрай важливим й актуальним також і для розвитку системи професійної освіти і навчання України, яка наразі переживає період реформування і вдосконалення.

Аналіз українських та зарубіжних досліджень і публікацій свідчить, що аспекти розвитку зарубіжних систем професійної освіти і навчання є предметом досліджень багатьох учених. Вони висвітлені в наукових працях Н. Авшенюк, Н. Бідюк, Е. Вольфа, Т. Десятова, К. Еберхардт, К. де Мора Кастро, Л. Локшиної, Л. Лук'янової, Б. Мансфілда, Н. Пазюри, С. Бо Поулсена, Л. Пуховської, А. Селецького та ін. Їхні праці висвітлюють структурні й організаційні особливості систем професійної освіти і навчання зарубіжжя, історичні аспекти їх розвитку, специфіку функціонування систем, аспекти кваліфікацій, особливості стандартизації систем професійної підготовки тощо, та все ж спостерігається брак досліджень саме системи учнівства.

Тому **метою** даної **статті** є розкриття основних аспектів учнівства, як крізь призму його історичного розвитку, так і через аналіз сучасного стану, особливостей практичної реалізації його структурних складових: визначення

характерних засад та критеріїв розроблення стандартів учнівства й умов надання та отримання професійної підготовки і навчання в системі учнівства.

У Європі учнівство відоме ще з XIII століття (професійні асоціації (гільдії) ремісників), і його характерними рисами були: а) *сувора ієрархія* – від учня до підмайстра і майстра; б) *випробувальний термін* – початок навчання після декількох місяців випробування; в) *чіткий контроль професійної підготовки* – тривалість, розмір заробітної плати, зміст й умови навчання. У Англії існувало *ремісниче учнівство* (craft apprenticeship) для контролю доступу до ремесла і як метод передачі технічних умінь і «секретів майстерності».

«Закріплення» учня за майстром в якості неоплачуваного робітника вже в ті часи відбувалося шляхом укладення законної угоди. Офіційно ж відносини, права й обов'язки Сторін в учнівстві були вперше визначені в 1563 р. Положенням про ремісництво та учнівство (Statute of Artificers and Apprentices). Поступово умови всередині системи професійної підготовки і навчання змінювались і сприяли покращенню системи освіти і навчання Великої Британії в цілому. Вже в 50-70-х р.р. XX століття було розроблено Рамку учнівства (Apprenticeship framework) і Рамку вищого учнівства (Higher Apprenticeship Framework), та, незважаючи на всі заходи й зусилля, до 80-х років популярність учнівства занепала. Уряд Маргарет Тетчер відродив учнівство через низку програм, і в 1986 р. вже було створено Національні професійні кваліфікації (National Vocational Qualifications).

90-ті роки також зробили свій внесок у розвиток системи учнівства. Так, у 1994 році Уряд Великої Британії представив *Сучасне учнівство* (згодом Учнівство) на основі Рамок, розроблених Радами навичок секторів (Sector Skills Councils), а в 1997 році професійні кваліфікації (General national vocational qualification) замінено на Професійний загальний сертифікат про середню освіту (Vocational General Certificate of Standard Education) і Професійний сертифікат просунутого рівня (Advanced Vocational Certificates of Education).

Закон про освіту і навички (2008 р., дійсний з 2013 р.) встановив обов'язковий вік навчання учнів до 17 років (2013 р.) й 18 років (2015 р.) та зобов'язав до дотримання таких вікових норм і шляхом часткового навчання для старшокласників, а саме: навчання на основі роботи (work-based learning), учнівство, неповний робочий день чи волонтерська діяльність (більше 20 год. на тиждень) [4; 5].

На сьогодні Акт про учнівство, вміння, дітей та навчання (2009 р.) (Apprenticeships, Skills, Children and Learning Act) (далі Акт) [3] визначає порядок забезпечення системи учнівства і регулює правові аспекти діяльності сторін – *двостороння угода між підприємством* (роботодавцем) *і учнем* [1]. У квітні 2012 року було введено в дію Положення про Учнівство (далі Положення), яке визначило форму Угоди про учнівство (далі Угода). Угода є обов'язковою і має бути укладена на весь термін навчання, а виключення (навчання без укладання Угоди) визначені в окремих пунктах Положення – «про альтернативні умови завершення» [7]. Обов'язковість укладення такої Угоди в 2012-2013 роках також була встановлена і Правилами фінансування (Funding Rules). Акт визначає Угоду як *договір про надання послуг*, а не договір про навчання. За таких умов учень є не особою, що навчається, а повноцінним працівником, який нічим не відрізняється від звичайного працівника і має ті ж самі права та обов'язки. Також чітко визначено, що всі пункти Угоди повинні відповідати чинному законодавству і містити всі аспекти професії, що набувається, зокрема, *опис навичок, ремесла чи професії в цілому* [1]. У *Шотландії* Угода про учнівство має більш розширену структуру і містить не лише стандарті положення, які визначають загальноприйняті умови (тривалість, відпустки, лікарняні, обов'язки Сторін тощо), а ще й розділи про конфіденційність інформації, мобільність (відрядження та стажування), авторське право, винаходи, патенти тощо.

Як правило, строк навчання в системі учнівства становить від 1 до 3 років (1 д./тижд. – навчальний заклад, решта – виробництво/робоче місце) і

залежить від *складності професії*, *попереднього професійного досвіду* та *здібностей учня*. Індивідуальний план і структуру навчання розробляє роботодавець спільно з провайдером навчання, відповідно до Стандарту учнівства (Apprenticeship standard) для заданої професії і Плану оцінювання досягнень (Assessment Plan) [2].

Стандарти учнівства визначають діяльність, необхідні уміння і навички учня для виконання професійних функцій в межах визначеної професії. Основною та обов'язковою ознакою Стандартів учнівства є їх *підпорядкованість потребам та вимогам роботодавця* – в буквальному розумінні, роботодавець повинен «вести» стандарт (truly employer led), тому й розробляють їх саме групи роботодавців, котрі відомі як «першопрохідці» (від англійського «trailblazers»). Така група розробників, як правило, складається із 10 роботодавців (малі підприємці включно), які розробляють стандарт відповідно до встановлених вимог та критеріїв. Затверджують Стандарти учнівства в Департаменті з питань бізнесу, інновацій та навичок (Business Innovation and Skills Department). Слід наголосити, що лише за наявності обох складових – Стандарту учнівства й Плану оцінювання досягнень – Стандарт учнівства затверджують і публікують, тим самим підтверджуючи його офіційне визнання і законність та обов'язковість дотримання й використання у сфері професійної освіти і навчання Великої Британії [10].

Нові Стандарти учнівства *фокусуються* на майстерності учня в межах визначеної професії, відповідно до прийнятих вимог професійного сектору. Чітко визначено, що Стандарт учнівства *обов'язково* повинен бути:

• коротким,

• написаний доступною й зрозумілою мовою,

• містити опис знань, умінь і норми поведінки.

Відповідно до вимог і критеріїв розроблення стандартів учнівства, він *складається з:*

• короткого опису професії,

• термінів навчання,

• профілю зайнятості,

• вхідних вимог,

• знань та вмінь на виході,

• кваліфікації (попередньої підготовки),

• рівня Національної рамки кваліфікацій,

• періодичності перегляду стандарту (кожні 3 роки),

• перспектив розвитку учня після отримання зазначеної кваліфікації.

Послідовність цих складових і дизайн стандарту визначається розробниками, але об'єм, як правило, не перевищує 2 сторінок, в той час, як *План оцінювання досягнень* забезпечує:

• детальні інструкції оцінювання,

• значення запланованих результатів навчання,

• умови їх реалізації та досягнення.

Як правило, такий План є більш об'ємним (в межах 20 сторінок), але дуже *лаконічним за змістом* документом [2].

Тож, щоб узагальнити основні ознаки Стандартів учнівства й визначити їх якість, існують **сім критеріїв** оцінювання, а саме:

1) стисліть та лаконічність;

2) наявність інформації про знання, навички й поведінку (behaviours), необхідні для виконання заданої професії на рівні грамотного виконання професійних функцій, відповідно до вимог будь-якого роботодавця певного сектору промисловості;

3) обов'язкова підтримка роботодавців зі сфери малого бізнесу та підприємництва;

4) адекватна тривалість навчання, починаючи щонайменше від одного року, 20% часу якого має бути відведено на навчання поза межами робочого місця, тобто в навчальних закладах системи професійної освіти і навчання;

5) наявність професійної реєстрації, якщо така існує, для заданої професії;

6) наявність вимог до мінімального рівня володіння англійською мовою, математикою та відповідними цифровими навичками (ключовими компетенціями);

7) наявність лише обов'язкових кваліфікацій для виконання визначеної професійної діяльності.

За останніми даними, від 22 грудня 2016 року, у Великій Британії вже розроблено й затверджено 157 Стандартів учнівства, а станом на 16 грудня 2016 року 204 стандарти знаходяться на стадії розроблення. Над їх створенням працює 109 робочих груп розробників [2].

Звичайно ж, учнівство, як і будь-яка інша система, має *обов'язкові структурні складові*, але шляхи і способи їх реалізації можуть відрізнятися, відповідно до політичного й системного устрою країни. Спираючись на вищевикладене та попередні дослідження [11], можна стверджувати, що у Великій Британії усі структурні компоненти учнівства є яскраво й повноцінно вираженими та реалізованими. На основі аналізу даних про розвиток системи учнівства і його перспективи в системі професійної освіти і навчання Великої Британії, до вже визначених структурних компонентів системи учнівства можна додати ще й компонент *контролю якості послуг, що надаються, та результатів навчання*, які буде реалізовано через діяльність Інституту Учнівства. Наочно та більш детально й зрозуміло ця інформація представлена автором у таблиці «Обов'язкові структурні компоненти системи учнівства та їх реалізація у Великій Британії» (табл. 1).

Таблиця 1

Обов'язкові структурні компоненти системи учнівства та їх реалізація у Великій Британії

Компонент	Реалізація
Правова база, управління	Акт про учнівство, вміння, дітей та навчання (2009) Державні програми
Законна угода між підприємством та учнем	Двостороння угода між підприємством та учнем

Освітня мета	Отримання професійної кваліфікації ще під час навчання в школі підвищення якості професійної підготовки
Тривалість	1-5 років по 30 годин на тиждень
Дуальне навчання на базі навчального закладу та на підприємстві	2 дні на тиждень на підприємстві для школярів і 1 день на тиждень у навчальному закладі, а решта – на підприємстві, для осіб старших 19 років
Оплата праці учнів	Від 3.00 £ /год., залежно від складності професії і рішення роботодавця
Стандартизація	Стандарт учнівства і План оцінювання досягнень
Сертифікація	(Вищий) Національний Диплом та/або Сертифікат про професійну освіту
Залучення соціальних партнерів	Повноцінне залучення
Контроль якості послуг, що надаються, та результатів навчання	Незалежний орган регулювання якості послуг – Інститут Учнівства

Джерело: розроблено автором

Висновки. Отже, сьогодні, незважаючи на давність та традиційність системи учнівства у Великій Британії, ця система має стрункy і виважену структуру й чіткий порядок забезпечення якісної професійної підготовки, відповідно до вимог роботодавців та умов жорсткої конкуренції на ринку праці. Також варто ще раз наголосити, що учнівство є перспективним напрямом розвитку системи професійної освіти і навчання у Великій Британії, що офіційно підтверджено у стратегічних баченнях та цілях розвитку системи професійної освіти і навчання країни. Чіткість розподілу функцій учасників процесу, забезпечення їхньої повноцінної й ефективної взаємодії, лаконічність інструкцій та правил розроблення стандартів учнівства, структурна довершеність системи свідчать про високий рівень розвитку системи учнівства Великої Британії в цілому та гармонійність упорядкування й практичної реалізації її складових, зокрема. Враховуючи практико орієнтовані тенденції розвитку систем професійної освіти і навчання країн Європейського Союзу, «євроінтеграційне реформування» системи професійної освіти і навчання України, «відкриті питання» порядку і правил розроблення професійних стандартів в Україні, можна стверджувати, що результати дослідження досвіду розвитку і функціонування учнівства у Великій Британії як однієї з кращих практик сфери професійної освіти і

навчання, повинні віднайти своє відображення й у системі професійної освіти і навчання України. Це може сприяти поліпшенню якості професійної підготовки та підвищенню конкурентоспроможності й цінності працівника на ринку праці.

Література

1. Apprenticeship agreement: template [Elektronnyi resurs].– Rezhym dostupu : https://www.gov.uk/government/publications/apprenticeship-agreement-template
2. Apprenticeship standards [Elektronnyi resurs].– Rezhym dostupu : https://www.gov.uk/government/collections/apprenticeship-standards
3. Apprenticeships, Skills, Children and Learning Act [Elektronnyi resurs].– Rezhym dostupu : http://www.legislation.gov.uk/ukpga/2009/22/part/1
4. Education and Skills Act 2008 [Elektronniy resurs].– Rezhim dostupu : http://www.legislation.gov.uk/ukpga/2008/25/contents
5. Education leaving age [Elektronniy resurs].– Rezhim dostupu : http://www.politics.co.uk/reference/education-leaving-age
6. English Apprenticeships: Our 2020 Vision [Elektronniy resurs].– Rezhim dostupu : https://www.gov.uk/government/publications/apprenticeships-in-england-vision-for-2020
7. The Apprenticeships (Alternative England Completion Conditions) Regulations 2012 [Elektronniy resurs].– Rezhim dostupu : http://www.legislation.gov.uk/uksi/2012/1199/made
8. The Future for Apprenticeships in England. Guidance for Trailblazers – from standards to starts [Elektronniy resurs].– Rezhim dostupu : https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/487350/BIS-15-632-apprenticeships-guidance-for-trailblazers-december-2015.pdf
9. The Future of Apprenticeships in England: Implementation Plan [Elektronniy resurs].– Rezhim dostupu : https://www.gov.uk/government/consultations/future-of-apprenticeships-in-england-richard-review-next-steps
10. The Small Business Q&A: What are Apprenticeship Trailblazers? [Elektronniy resurs].– Rezhim dostupu : http://apprenticemakers.org.uk/the-small-business-qa-what-are-apprenticeship-trailblazers/
11. С. Леу Науковий вісник Інституту професійно-технічної освіти НАПН України. Професійна педагогіка : зб. наук. праць : Вип. 12 / Інст-т проф.-тех. освіти НАПН України ; [Ред. кол.: В. О. Радкевич (голова) та ін.]. – К. : ТОВ «НВП Поліграфсервіс», 2016. – 118 с. – С. 95-105.

Леу С. А., младший научный сотрудник,
лаборатории зарубежных систем профессионального образования и обучения
Института ПТО НАПН Украины,
г. Киев

УЧЕНИЧЕСТВО В ВЕЛИКОБРИТАНИИ: ОСОБЕННОСТИ И СТАНДАРТИЗАЦИЯ

Реферат. Ввиду активных процессов евроинтеграционной модернизации системы профессионального образования и обучения Украины, возникает потребность в исследовании лучших зарубежных практик сферы профессионального образования и обучения, что позволит расширить возможности адаптации или применения эффективных практических форм профессионального обучения, одной из которых является ученичество (apprenticeship).

В статье освещены особенности и характерные аспекты ученичества именно в Великобритании, так как в этой стране ученичество является распространённым и высокоразвитым видом профессиональной подготовки. Исследование осуществляется через призму исторического развития (частично) так как в процессе реформирования ученичества, четко прослеживается становление и практическое проявление его структурных компонентов; анализ современных официальных основ его предоставления и реализации (соглашение об ученичестве); и определение особенностей стандартизации профессиональной подготовки такого типа.

В статье представлены структурные составляющие стандартов ученичества и общие критерии определения их качества, условия и принципы обеспечения прав и обязанностей сторон-участников процесса профессионального обучения, и дополнены структурные компоненты системы ученичества, учитывая тенденции ее развития в Великобритании.

По результатам проведенного исследования сделан вывод, что сегодня, несмотря на давность и традиционность системы, ученичество в Великобритании является стройной системой обеспечения качественной профессиональной подготовки, в соответствии с требованиями работодателей и условиями жесткой конкуренции на рынке труда. Также отмечена необходимость учета результатов исследования в процессах реформирования системы профессионального образования и обучения Украины.

Ключевые слова: Великобритания, ученичество, стандартизация, соглашение об ученичестве, работодатель, стандарт.

S. Leu, Junior researcher
Laboratory of foreign systems of vocational education and training
Institute of VET of NAES of Ukraine, Kyiv

APPRENTICESHIP IN THE UK: SPECIFIC FEATURES AND STANDARTISATION

Abstract. In a view of active euro-integrative modernization processes of vocational education and training system in Ukraine there is a need to study the best international practices in the field of vocational education and training. This will extend the use and/or adaptation of effective practical VET forms where the apprenticeship is one of them.

The article represents the features and characteristic aspects of apprenticeship in the UK as it is widely used and highly developed. The research is carried out in the light of its historical development (some way) to light-up its evident formation, practical features and structural components while the reforming process. The article also provides the analysis of current official principles for its provision and implementation (Apprenticeship agreement) and standardization features for the training of that type.

The article represents the structural components of apprenticeship standards and general criteria to determine their quality, conditions and the Parties' responsibilities, structural components of the apprenticeship in the United Kingdom.

The results of the research conclude that today, no matter how old and traditional the apprenticeship system in the UK is, it is the exact system to provide quality training, according

to the employers' requirements and high competitiveness at labor market. The article also emphasizes on the need to incorporate the research results in the reforming processes of VET system of Ukraine.

Keywords: Great Britain, apprenticeship, standardization, Apprenticeship agreement, employer, standard.

УДК 378.147: 378.115

Мельник Оксана Валеріївна

ЗМІСТ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ В СТРУКТУРІ НАВЧАННЯ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ЕКОНОМІКИ ДЛЯ ЗАКЛАДІВ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ ЗА ОКР «БАКАЛАВР» НА ПРИКЛАДІ УКРАЇНСЬКИХ ТА НІМЕЦЬКИХ ВНЗ

Анотація. Стаття присвячена порівняльному аналізу змісту психолого-педагогічної підготовки в структурі навчання за ОКР «Бакалавр» майбутніх викладачів економічних дисциплін для закладів професійної освіти у ВНЗ України та Німеччини. Актуальність дослідження зумовлена процесами модернізації вищої освіти в Україні та відсутністю цілісного порівняльного аналізу змісту психолого-педагогічної підготовки саме викладачів економіки для професійної освіти в українському науковому просторі. Метою статті є виявити розбіжності та спільні для обох країн елементи змісту психолого-педагогічної підготовки з перспективою подальшого використання результатів порівняльного аналізу для покращення якості професійної педагогічної освіти в Україні.

Ключові слова: психолого-педагогічна підготовка, зміст, дисципліни, кредити, навчальне навантаження, університет.

Постановка проблеми. Українська вища школа знаходиться в процесі інтеграції до світового освітнього простору, а зважаючи на європейський вибір України, то передусім інтеграції до європейського освітнього простору. Перші кроки вже здійснено – Україна приєдналась до Болонської декларації, в результаті чого була введена система, що забезпечує рівнозначність дипломів, система дворівневої підготовки (бакалавр, магістр), єдиний облік трудової ємності навчальних курсів, впроваджені заходи підвищення мобільності студентів, дослідників та педагогічних кадрів, розпочато співробітництво у сфері забезпечення якості освіти з метою створення рівнозначних критеріїв. Однак простір для покращення якості вищої освіти України відповідно до європейських стандартів ще є [1]. Важливу роль у благополуччі країни відіграє професійна освіта, педагогічні кадри для якої готуються в системі вищої

освіти, тому заходи для модернізації вищої освіти перед усім варто впровадити у професійній підготовці майбутніх викладачів для закладів професійної освіти. Одним із методів є вивчення кращих світових практик з подальшою адаптацією для українських освітніх реалій. До кращих світових практик професійної педагогічної освіти належить система педагогічної освіти Німеччини.

Останні дослідження та публікації. Питанням професійної педагогічної підготовки викладачів, а також психолого-педагогічному елементу в її структурі присвячені роботи багатьох українських науковців. В монографії «Педагогічна освіта магістрантів вищих навчальних закладів непедагогічного профілю» Н. Мачинська розкриває організаційно-методичні засади, зміст, форми, методи та засоби педагогічної освіти магістрантів вищих навчальних закладів непедагогічного спрямування. Дослідженню у галузі підготовки викладачів економіки присвячено публікації М. Артюшиної (психолого-педагогічні засади підготовки студентів економічних спеціальностей до інноваційної діяльності), Г. Ковальчук (формування професійних педагогічних умінь у студентів — майбутніх викладачів економіки) Г. Романової (підготовка викладачів вищих економічних закладів до проектування навчальних технологій) Л. Савенкової (формування комунікативної компетентності педагогів в умовах економічного ВНЗ), О. Саркісової (професійна підготовка майбутніх викладачів економіки на основі групової взаємодії), В. Сгадової (формування творчого ставлення до педагогічної діяльності у майбутніх викладачів економіки), В. Стрельнікова (проектування дидактичних систем) та ін. Змісту психолого-педагогічної підготовки вчителів в Німеччині приділено увагу в роботах Л. Дяченко, (психолого-педагогічна підготовку майбутніх учителів загальноосвітніх шкіл в університетах федеративної республіки Німеччина), Н. Махині (реформування педагогічної освіти Німеччини), А. Турчина (підготовка вчителів для закладів професійної освіти у Німеччині), Л. Чулкової (теорія та практика підготовки вчителя до педагогічного спілкування у вищих

навчальних закладах Німеччини) та ін. Однак відсутність цілісного порівняння змісту психолого-педагогічної підготовки майбутніх викладачів економіки в Україні та Німеччині зумовила проведення даного дослідження.

Отже, **метою** даного дослідження є порівняти зміст психолого-педагогічної підготовки викладачів економічних дисциплін за спеціальністю «Економічна педагогіка» і «Професійна освіта. Економіка» у вищих навчальних закладах Німеччини та України, та виявити спільні моменти та розбіжності в ньому.

Виклад основного змісту. Н. Мачинська звертає увагу на те, що проблема відбору змісту освіти найважливіша у педагогічній науці загалом. Саме в змісті освіти закладено ті найважливіші складові людської культури, як сім'я, школа, суспільство, які прагнуть передати молодому поколінню. Цей відбір змісту не є завданням базової науки, а визначається метою навчання, а також рівнем розвитку здібностей студентської молоді [3, с. 283].

Метою навчання на бакалаврській програмі «Економічна педагогіка» університету Мангейму є отримання ґрунтовних фундаментальних знань: студенти поглиблено вивчають економічні питання на рівні підприємства та держави, доповнюючи темами з економічного права та економічної інформатики. Характерним для цієї навчальної програми є те, що студенти не тільки здобувають фахові знання з економічних дисциплін, але й одночасно вчаться аналізувати організацію навчального середовища на підприємстві, навчальних закладах безперервної освіти і підготовки кадрів. Навчальні заходи програми «Економічна педагогіка» націлені на те, щоб поєднати отримання ґрунтовних фахових знань і набуття професійних педагогічних умінь. Семінари та лекції доповнюються т'юторами, заняттями в робочих групах та коучинг-заняттями. Для того, щоб сприяти набуттю комунікативних і соціальних навичок, курси включають командні форми роботи, а також презентації і відгуки щодо результатів роботи. Зворотний зв'язок щодо продуктивності студентів і коучинг є невід'ємним частинами навчання [5].

Навчальна програма ОКР «Бакалавр» за спеціальністю «Економічна педагогіка» університету Мангейм складається з 9 галузей: економічна педагогіка (30 ECTS); економіка підприємства (51 ECTS); політична економіка і статистика (29 ECTS); цивільне право і економічне право (14 ECTS); предмети другої спеціальності на вибір (20 ECTS); педагогічні науки (5 ECTS); практичні студії (15 ECTS); загальні студії (4 ECTS); бакалаврська робота (12 ECTS). В загальному психолого-педагогічна підготовка охоплює близько 20% від загальної кількості кредитів. Кожна галузь має певну кількість модулів, а кожен модуль містить набір дисциплін. В контексті нашого дослідження особливої уваги заслуговує галузь економічної педагогіки, яка складається з наступних модулів: модуль «Основи економічної педагогіки», модуль «Розвиток професійних компетентностей», модуль «Освітній менеджмент», модуль «Методичні основи». Як очевидно зі змісту галузі економічна педагогіка, студенти поступово отримують знання про розвиток, принципи, концепції та інструменти професійної освіти, теорії та концепції розвитку компетентностей, основи організації освітнього процесу на підприємстві, основи методики проведення наукових досліджень. Галузь педагогічних наук доповнює економічну педагогіку. Вона складається з одного модуля, який містить дисципліну «Вступ до педагогічної психології» або «Вступ до загальної педагогіки» на вибір студента.

Отже, зміст психолого-педагогічної підготовки ОКР «Бакалавр» за спеціальністю «Економічна освіта» в університеті Мангейм характеризується акцентом на вивченні основ професійної освіти. Психологічні дисципліни складають невелику частку і є вступом до глибшого вивчення в магістратурі.

Підготовка студентів за ОКР «Бакалавр» в університеті Констанцу побудовано, окрім характерних для Німеччини принципів професіоналізації та полівалентності, за принципом елективності, який передбачає більше свободи вибору предметів для студента. Економічний факультет пропонує абітурієнтам отримати економічну освіту з різними поглибленими напрямами. Про те, що студенти хочуть вивчати поглиблено, вони приймають рішення

після другого або третього семестру. У них на вибір є такі напрями: кількісна економіка, економічна педагогіка, навчання персоналу (ділова педагогіка), міжнародна фінансова економіка, економічна психологія, прикладна економіка. Навчання поділяється на основне та поглиблене. Основне навчання складається з дисциплін, які всі студенти, незалежно від обраного напряму повинні успішно здати. Поглиблене навчання, як було зазначено вище, починається з третього («Економічна педагогіка») або четвертого семестру і складається практично з дисциплін спеціальності поглибленого вивчення.

Оскільки студенти отримують кваліфікацію економістів, основною метою, зазначеною в каталозі модулів, є озброєння ґрунтовними знаннями з організації, функціонування та управління економічних систем, оволодіння математичними і статистичними методами, які використовуються в економіці, розуміння різних економічних систем, державного регулювання, а також уміннями аналізувати і критично оцінювати ідеї та концепції, самостійно та в команді здійснювати проекти, самостійно та незалежно планувати, організовувати, проводити, описувати та оцінювати наукове дослідження. Крім того студенти мають оволодіти комунікативними навичками в англійській та німецькій мовах для активної участі в навчальному процесі [6].

Зміст навчання поділений на наступні галузі: математика (18 ECTS); статистика (12 ECTS); основи економічної теорії (27 ECTS); економічна політика (12 ECTS); основи економіки підприємства 1 (16 ECTS); основи економіки підприємства 2 (10 ECTS); приватне право (3 ECTS); економічна педагогіка (8 ECTS); дидактика та практика проведення уроку (9 ECTS); міжнародні інвестиції та фінанси (5 ECTS); основи управління персоналом (13 ECTS); спеціальність на вибір (економічні студіїабо другий предмет викладання) (16 ECTS); практичні студії (19 ECTS); бакалаврська робота (12 ECTS). В загальному психолого-педагогічна підготовка охоплює близько 20%, що зумовлено економічною спеціалізацією.

Предметом нашої особливої уваги є цикл психолого-педагогічних дисциплін. Від складається з двох галузей, а саме економічної педагогіки та дидактики і практики проведення уроку. До першої галузі належать модулі:

- «Основи професійної та економічної педагогіки 1», в якому вивчають історію розвитку, завдання, наукові проблеми професійної та економічної педагогіки як педагогічної науки, дуальну систему у професійній освіті, освіту та зайнятість на стику суспільних та особистих потреб;
- «Основи професійної та економічної педагогіки», в якому розглядають питання диференціації професійно-технічних закладів освіти та їхніх функцій, систематичний та історичний аналіз концепту професія в класичній німецькій теорії професійної освіти, основи дидактики в професійній освіті, актуальні питання професійної освіти.

До другої галузі належать три модулі, а саме:

- «Дидактика 1», темами якого є поняття та сучасний стан дидактики, навчання як дидактична та методологічна проблема, дидактичні моделі, теорії навчання, цільові аспекти професійного навчання, розвиток дидактики в професійній освіті;
- «Вступ в практику проведення уроку», зміст якого складають планування, структурування та підготовка до занять, проведення власних занять, аналіз відвіданих занять, підготовка до шкільної практики;
- «Методика викладання економіки 1», під час якого співвідносять дидактичні моделі та шкільну практику, розглядають основні аспекти і розвиток шкільної практики з науково-теоретичної точки зору.

Отже, характерною ознакою навчання за ОКР «Бакалавр» за спеціальністю «Економіка» навчальний напрям Б (поглиблене вивчення економічної педагогіки) в університеті Констанц є невеликий відсоток психолого-педагогічних дисциплін, особлива увага в яких приділяється основам професійної освіти та методиці викладання економіки.

Київський національний економічний університет ім. Вадима Гетьмана започаткував підготовку бакалаврів за напрямом 6.010104 «Професійна освіта

(економіка)» з галузі знань 0101 «Педагогічна освіта» у 2014 році. На даний час підготовка магістрів за цим напрямом в процесі розробки. Випускники ОКР «Бакалавр» отримують можливість працевлаштування у двох сферах: педагогічній та економічній, у напрямах, що пов'язані з соціально-виховною діяльністю, навчанням персоналу, підвищенням його кваліфікації, тренінговою роботою; можуть реалізувати свої педагогічні здібності у професійно-технічних навчальних закладах, де надається економічна освіта чи здійснюється викладання економічних дисциплін, у закладах післядипломної професійної освіти; у популярній на сьогодні бізнес-освіті, освітніх проектах, консультативній роботі (коучінгу) тощо; можуть працювати у сферах малого та середнього бізнесу, страхуванні, банківських та фінансових послуг, управління та державного регулювання економічними процесами; успішно виконувати функції керівників та менеджерів різних рівнів та сфер діяльності організацій. Що стосується психолого-педагогічної підготовки, то її частка становить близько 20 % від загального навчального навантаження. Зміст психолого-педагогічної підготовки складають такі обов'язкові для вивчення дисципліни «Психологія», «Педагогіка», «Педагогічне спілкування», «Психологія професійної діяльності», «Навчальний менеджмент», «Методологія та дидактика професійної освіти», «Педагогічна риторика», «Теорія і методика виховної роботи», «Методика професійного навчання», «Основи педагогічної творчості», «Вікова та педагогічна психологія», «Інноваційні технології навчання». До вибіркових дисциплін з цього циклу належать «Історія вітчизняної педагогіки», «Порівняльна педагогіка», «Педагогічна конфліктологія», «Основи андрагогіки», «Методика викладання загальноекономічних дисциплін», «Методика викладання дисциплін професійного спрямування», «Управління освітою», «Управління проектною діяльністю в освіті», «Інформаційні технології в освіті і ТЗН» [2].

Отже, зміст психолого-педагогічної дисципліни ОКР «Бакалавр» за спеціальністю «Професійна освіта. Економіка» в ДВНЗ «КНЕУ» складають дисципліни, які розглядають як основи педагогіки та педагогічної діяльності,

так основи психології. Дисципліни, що стосуються методики викладання, винесені в блок дисциплін на вибір студента.

Українська інженерно-педагогічна академія пропонує підготовку бакалаврів із органічним поєднанням психолого-педагогічних умінь та глибоких знань в галузях економіки підприємства, маркетингу і менеджменту за спеціальністю: 6.010104 «Професійна освіта. Економіка». Професійна діяльність фахівця зі спеціальності «Професійна освіта. Економіка» здійснюється у таких напрямах:

- викладання економічних і управлінських дисциплін у закладах освіти;
- керівництво підрозділами та їх окремими ланками у системі управління персоналом промислових підприємств;
- діяльність в економічних підрозділах бюджетних організацій та промислових підприємств за професіями бухгалтера, економіста, менеджера, маркетолога та ін. [4].

Навчання поділяється на декілька циклів підготовки, а саме соціально-особистісна, інструментальна, загальнонаукова, загальнопрофесійна, спеціалізовано-професійна, фахова підготовка, практична підготовка.

Психолого-педагогічна підготовка становить близько 20% навчального навантаження. Її зміст складають такі дисципліни: методологічні засади професійної освіти, теорія та методика виховної роботи, дидактичні основи професійної освіти, основи інженерно-педагогічної творчості, теоретико-правові основи освіти, психологія, вікова та педагогічна психологія, комп'ютерні технології навчання, МПН (модульне професійне навчання):дидактичне проектування, МПН: основні технології навчання, креативні технології навчання, комунікативні процеси у педагогічній діяльності, основи корекційної педагогіки, психологія праці.

Отже, основний акцент у змісті психолого-педагогічної підготовки лежить досліджені і вивчені основ професійної освіти, методологічним та дидактичним основам навчання у професійній освіті.

Висновки. Здійснене порівняння змісту психолого-педагогічної підготовки майбутніх викладачів економічних дисциплін для закладів професійної освіти за ОКР «Бакалавр» у ВНЗ України та Німеччини виявив наступні спільні та розбіжні елементи. Вивчення основ професійної освіти є характерним для обох країн, однак в Україні їхнє вивчення залежить віт типу ВНЗ, так ДВЗН «КНЕУ» є економічним університетом, відповідно акцент зміщений на вивчення загальних основ педагогіки та психології, методика викладання винесена до елективного блоку, УІПА − спеціалізований освітній і науковий центр інженерно-педагогічної освіти, відповідно більша увага приділяється вивченню основ професійної освіти та методиці навчання в закладах професійної освіти. В Україні в більшій мірі, ніж в Німеччині, реалізована психологічна підготовка. Крім того, в Україні варіативність дисциплін цього блоку більша. Об'єм кредитів для психолого-педагогічного циклу є приблизно однаковим, а саме близько 20%. Невеликий об'єм кредитів в університеті Констанцу пояснюється економічною спеціалізацією ОКР «Бакалавр». Методика навчання в закладах професійної освіти – це основний елемент змісту психолого-педагогічної підготовки майбутніх викладачів економіки в обох країнах.

Предметом подальших наукових розвідок є вироблення рекомендацій для покращення професійної підготовки викладачів економіки для закладів професійної освіти у ВНЗ України.

Використані джерела

1. Зязюн А. І. Учитель в тенетах Білої книги [Електронний ресурс] / А. І. Зязюн – Режим доступу до ресурсу: http://lib.iitta.gov.ua/6144/1/%D0%B7%D1%8F%D0%B7%D1%8E%D0%BD5.pdf.

2. Київський національний економічний університет імені Вадима Гетьмана. Напрям підготовки: 6.010104 − Професійна освіта (Економіка) [Електронний ресурс] – Режим доступу до ресурсу: http://kneu.edu.ua/ua/plicants/missions/edine_vikno_vstupnika/new_sp/economy/.

3. Мачинська Н. І. Педагогічна освіта магістрантів вищих навчальних закладів непедагогічного профілю: монографія / Н. І. Мачинська; за ред. докт. пед. наук, проф., член-кор. НАПН України С. О. Сисоєвої. – Львів: ЛьвДУВС, 2013. – 416 с.

4. Українська інженерно−педагогічна академія. 6.010104 Професійна освіта. Економіка [Електронний ресурс] – Режим доступу до ресурсу: http://www.uipa.edu.ua/ua/science/spec−rad/594−2011−12−03−20−35−32/osvitni−programi−2016/3535−2016−op−ek.

5. Modulhandbuch Bachelor. Wirtschaftpädagogik. Stand: Juni 2016. – Universität Mannheim, 2017. − Режим доступу до ресурсу: https://wipaed.uni−mannheim.de/de/studium/bachelorstudiengang/modulkatalog/.

6. Modulhandbuch Bachelor. Wirtschaftwissenschaften. Stand: 01.05.2017. – Universität Konstanz, 2017. − Режим доступу до ресурсу: https://www.uni−konstanz.de/studieren/im−studium/portale−modulhandbuecher−und−lehrveranstaltungen/modulhandbuecher/.

Мельник Оксана Валериевна

СОДЕРЖАНИЕ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ В СТРУКТУРЕ ОБУЧЕНИЯ БУДУЩИХ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ЭКОНОМИКИ ДЛЯ УЧРЕЖДЕНИЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ПО ОКУ «БАКАЛАВР» НА ПРИМЕРЕ УКРАИНСКИХ И НЕМЕЦКИХ ВУЗОВ

Аннотация. Статья посвящена сравнительному анализу содержания психолого-педагогической подготовки в структуре обучение по ОКУ «Бакалавр» будущих преподавателей экономических дисциплин для учреждений профессионального образования в вузах Украины и Германии. Актуальность исследования обусловлена процессами модернизации высшего образования в Украине и отсутствием целостного сравнительного анализа содержания психолого-педагогической подготовки именно преподавателей экономики для профессионального образования в украинском научном пространстве. Целью статьи является выявить различия и общие для обеих стран элементы содержания психолого-педагогической подготовки с перспективой дальнейшего использования результатов сравнительного анализа для улучшения качества профессионального педагогического образования в Украине.

Ключевые слова: психолого-педагогическая подготовка, содержание, дисциплины, кредиты, учебная нагрузка, университет.

Melnyk Oksana Valeriivna

THE CONTENT OF PSYCHO-PEDAGOGICAL TRAINING IN THE STRUCTURE OF BACHELOR PROGRAM FOR VOCATIONAL TEACHERS OF ECONOMICS ON EXAMPLES OF UKRAINIAN AND GERMAN UNIVERSITIES

Annotation. The article is devoted to the comparative analysis of the content of psychological and pedagogical study fields (training) in the structure of the bachelor study program of future vocation teachers of economics at universities of Ukraine and Germany. The relevance of the study is due to the processes of modernization of higher education in Ukraine and the lack of a comprehensive comparative analysis of the content of psychological and pedagogical study fields (training) in bachelor programs for vocational teachers of economics in the Ukrainian scientific space. The aim of the article is to reveal the differences and common elements of the content of psychological and pedagogical training for both countries with the prospect of further using the results of comparative analysis to improve the quality of professional teacher education in Ukraine.

Key words: psychological and pedagogical training, content, disciplines, credits, study load, university.

УДК 378.37.012.5

Pyzh Nataliia,
the candidate of pedagogical science,
teacher of
Kyiv national linguistic university

THE STRATEGIES OF IMPROVING THE PRACTICAL PREPARATION THE TEACHERS OF FOREIGN LANGUAGES AT THE UNIVERSITIES OF UKRAINE (on Canadian experience)

The article is devoted to the problem of improving practical preparation of future teachers of foreign languages in Ukraine using the Canadian experience. The importance of developing and improving practical preparation in the universities of Ukraine for successful teaching is substantiated; the most significant factors affecting the improving practical preparation the teachers of foreign language are indicated; several effective ways of improving practical preparation are proposed in the article.

Key words: practical preparation, development and improving, communicative approach, effective ways, future teacher of foreign language.

Problem setting

The strategic course of our country is to integrate into the European and the world cultural, educational, and economic space inevitably affects the educational sphere, the current priority direction of which is to form a new generation of teachers, particularly their practical preparation. As each modern teacher of a foreign language, one of the urgent tasks of a high linguistic institution is to optimize the professional practical training of future teachers who are able to form their practical preparation not only outside the institution but also inside it, according to the schedule existed.

In other words, the main aim and strategy of the practical foreign language teacher's preparation are developing and improving. Future Ukrainian teachers have to acquire the ability to be practically targeted at a governmental, economical and educational levels, which will give them the possibility not to be just theoretically prepared and not to waste time for searching the ways to improve themselves in this field. Moreover, the issential problem existed nowadays is to provide them with effective functioning in academic and professional environment as well as mobility and competitiveness at the global labour market.

Last scientific researches and publications analysis

The question how to approach the teaching of speaking skills best has long been the focus of methodological debates. It has become a subject of investigation of many native and foreign researchers.

Different aspects of the practical preparation the future teacher of foreign language have been investigated so far: the issue of improving the practical training and its place in the system of continuous professional education the subject of many scientific works of Ukrainian and foreign scientists-teachers were studied by: V. Andrushchenko, J. Behan, I. Zyazyuna, N. Nychkalo, S. Goncharenko, GA Kozlakova, S. Maksimenko O. Pyehota; teacher education as a higher education activity were under the research of Sybil Wilson, Terrance Boak; multicultural education Gill, J. R., Mock, K.R., Masemann V.L; practical teaching solving problems Cooper, James M.

Formulation of the article's purpose

While analysing the recent publications, it was found out that the problem of improving the practical preparation of future teachers of foreign languages is topical and it has been studied by a great deal of linguists and methodologists. It was investigated that improving the teachers' practical preparation at the Canadian universities depends on the governmental desicions towards the problem and the each province's political actions to solve it in order to make the future proffesionals practically strong and the country to be the leader in practice preparation, moreover, the atmosphere in the auditorium, technically equipped and prepared to study at, modern methods, forms, tasks and schedules made by the universities' authorities for their students etc.

However, despite the number of investigations which contain recommendations on how to choose the best way to make the practical studying better, this important aspect is paid of little attention by our country on not just educational level of importance but also on financial one and needs further development.

The aim of the article is to overview the ways of creating the new strategies in practical preparation and improving the already existed in order to make future teachers's of foreign languages preparation more modern, well-equiped and popular for the person to get job abroad and be at the same time well-estimated; to work out practical recommendations on improvement of abovementioned needs which institutions and establishmenbt of high educational preparation can use in their practice.

The statement of basic material of investigation

Theoretical preparation the teachers of foreign languages is vital, but practical one is, to our mind, the most difficult part in the aspect of any sphere, not just a foreign language because it involves the manifestation either of the personal peculiarities to be well-prepared or the possibility to get high practical preparation in other university abroad. To form strategies on preparing the new schedules to change the persentages of theoretical to practical aspect to:

- make the studing more productive in oreder to remember and practice what was learnt at theoretical courses;
- use the worlds's – European or Canadian experience to make the programmes be better applied to study the foreign language;
- select disciplines according to the proper social setting, audience, situation, and subject matter;
- organize the classes according to theoretical lectures in a meaningful and logical sequence;
- support rooms with technical equipment and the Internet for the students to prepare for their classes and to get acquainted with a new lecture that is sent by a teacher;
- use university studying platform to get in touch with its members and be ready to solve problems in a fast [1,2,7].

Thus, the forming and developing of practical prerаration the teachers of foreign languages should be the priority area in the universities of Ukraine. We are sure that one of the best ways of improving the aspect of practice is to start

creating the programmes related and specified starting with the first year of studying where students are inspired and encouraged to practice with entering the university. It is possible to use the approach of using the informational technologies as well. As we know, practical approach to studying a foreign language teaching is not just an environment in which students are have to be offered to study, but directly the involvement of students into activities in the proposed conditions. When students are involved in practice starting with the first year, their natural strategies for language acquisition start to be used, and this allow them to learn how not just to use the language, and thus to develop their practical skills in order to teach them in future.

It's a common knowledge, that producing spoken or practical skills has often meant a difficulty and an obstacle for English learners. There are many reasons of it: speaking fears, as a personal factor based on the historical background of a country or a particular family, uncertainty in the knowledge gained or misunderstanding in a sphere, lack of motivation from childhood and exactly at an educational establishment, frightening atmosphere in the auditorium because of the authoritarian teacher, rooms that are not equipped well to be given practical slasses, and the most significant is the absence of schdedules, programmes for disciplines with a practical aspect and a practice itself starting with the beginning of entering the university or institute etc. Therefore, according to the practice given in Canadian universities, the main task is to help students overcome the difficulties which arise in practice, because it is the way to become a true professional and practitioner. In other words, they have to create comfortable environment in auditorium, to organize work in right curricular and technical way, to activate the development of practical skills by making practice. This goal can be successfully achieved through three steps, which are:

- reducing psychological and personal fear;
- maximizing time spending working on the platform with teacher and tasks given;
- spending time practicing the language starting with the first course.

As it was mentioned by Rusova Y.V. students often hesitate to speak because they are afraid of pronouncing foreign words incorrectly or feel really shy about talking in the presence of other students [6]. So, communicating with your foreign language teacher online the educational platform can help to reduce this fear, as we think, by maintaining a friendly atmosphere and psychological comfort. Scientist admits that students feel a sense of support from their teacher and peers, it is likely that they will be more willing to speak the target language[6]. It is considered that to make the practical studying more useful is important to:

- encourage to the practice, as the objective is to make students speak fluently;
- communicate with students online as well as in live form in order to get rid of fears and differents stresses;
- creat places for practicing on the territory of the univercities not outside in order to see other students' practice also and discuss it together to get an important experience;
- encourage students to do scientifical researches to accelarete their studying and development;
- pay attention to their self work to investigate what is to be done to reduce time for making mistakes;
- differentiate disciplines and let students to choose the period to pass the module and then semester exam to choose the priorities;
- let students pass the exams later at disciplines that they are not well prepared for in a term to be finished till their graduation.

Aa a Canadian researcher Sybil Wilson mentions the situations should also avoided which make students anxious such as enlarging the amount of tasks given for the exam and minimizing the time to prepare, calling on students at random, and calling on students without allowing them to prepare for the lesson and without controlling them online. In this way future teacher of foreign language will definitely be reduced of fears and raise general motivation making personal practice interesting and ueful for future carreer [8].

Maximizing the persentege of a programme to contain more time for practice and practical disciolines is as important as starting a carreer straightly graduating without learning how to do it later. Therefore, practical classes and theoretical should be well organized together, students have to be allowed to have practice exactly after the lecture period and before the semester to finish. Foreign language practical classes should include lots of pair and practice work that will help reduce time to learn where to find a place to practice later. During practice student should concentrate on the process of work not on the process to be ready to pass exam or make papers ready till credit term. A student has to prepare scientific papers while studying paying into attention the interest of work that is done in order for their research to be helpful in future carreer.

At the end of practical term a student at the univercities of Canada are proposed to perforn the scintifical analyses of the work which is done and in case of a satisfactory mark, a student is given a period to get ready for passing the practical and theoretical exam [8].

We would like to point out that taking into account the Canadian experience its important to mention that future teacher of foreign languageshould be provided to use a lot of different activities to promote practice. With the help of the strict and exact system of practical preparation it is simplier to find a better decision according to each student. In any anadian there exist a lot of strateges and systems varying from province to province, but here we will mention only the most popular and effective of them.

Critical analysis according to the definition of the Bradford University's researches is a very significant approach used in Canadian studies which is:

- 'marked by a tendency to find and call attention to errors and flaws';
- 'characterized by careful evaluation and judgement';
- 'occupied with or skilled in criticism';
- 'involving skillful judgement as to truth, merit, etc.' (note that 'skillful' is an Americanism – in British English, this word is spelt 'skilful');

Analysis as a term is:

- ‘an investigation of the component parts of a whole and their relations in making up the whole’;

- the separating of any material or abstract entity into its constituent elements’;

- ‘this process as a method of studying the nature of something or of determining its essential features and their relations: the grammatical analysis of a sentence’ [9].

As a result critical thinking may be defined as a form of intelligent criticism which helps people to reach independent and justifiable conclusions about their experiences and will help while practical praperation to reach a significant tasks on the way to professional growth.

The second one is an individual creativity techniques by which efforts are made to find a conclusion for a specific problem by gathering a list of ideas spontaneously contributed by its members, a teacher and a student, or a student and a student. Without a limitation in time students can perform their tasks in a scientifical way or practically attending lectures, classes or practice itself. Reling on the researches, both aspects as an individual or critical one are effective and students generate ideas quickly and freely [2,8].

From our point of view, the use of all these recommendations can make sthe practical preparation more effective, help improve not only their speaking skills but also strengthen theoretical background with practical, and at the same time, make their learning more meaningful for future.

Conclusion

Thus, we are of the opinion that speaking is a crucial part of second language learning and teaching. The ability to be a good practitioner in English, to clear and efficiently enlarge practical skills, contribute teacher’s success in preparation for future practical teaching career at school and success later in their professional and private life depends not only on a personal will to study and improve yourself but also the importance in existing the exact strategy on a governmental level or the possibility of any university to establish and launch such

strategies on their own, as Canadian ones do. Therefore, it should be paid great attention to improving the future teachers' practical skills and abilities by different means, remembering the main factors which affect the future of practical development in our country and particulary each university: comfortable technically equipped environment, the ability to financially enlarge the amount of programmes and strategies, activities and forms of students' work during not just practical classes but also practical terms or semesters which are better to launch with the first course of studying at any university. So, for the future of practical preparation the teachers of foreign languages at Ukrainian universities to be changed on several levels need be done an amount of steps, such as reducing teaching problems in upcoming professional life, maximizing the possibility to make studying more comfortable and also effective, and the usage of different activities to promote the popularity of this proffesion for next generations.

The next step of our research is to study the problem of using modern informational technologies in the process of mastering foreign language practicing skills as one of very effective way to make the progress to become faster.

References

1. Canadian Education Association. (2007). Public Education in Canada: Facts, Trends and Attitudes. Retrieved January 8, 2008, from www.cea-ace.ca.Council of Ministers of Education, Canada, with links to the Web sites of the provincial and territorial ministries and departments responsible for education www.cmec.ca
2. Cooper, James M. (1995). (Ed.) Teachers' problem solving: A casebook oa award winning teaching cases. Needham Height, Mass: Allyn&Bacon.
3. Council of Ministers of Education, Canada, Human Resources and Social Development Canada, and the Canadian Commission for UNESCO. (2007). United Nations Literacy Decade 2003-2012: Progress Report for Canada 2004-2006. Retrieved January 3, 2008, from www.cmec.ca/international.
4. Gill, J. R. (2003). Multicultural education, power and ideology: a critical analysis of teacher training textbooks and education policy in Alberta. Unpublished master's thesis, University of Alberta, Edmonton, Alberta, Canada.
5. Mock, K.R., & Masemann V.L. (1987). *Multicultural teacher education in Canada: a directory of programs and practitioners*. Toronto: Masemann and Mock Consultants.
6. Rusova Y.V. The ways of improving future primary school teachers' English speaking skills. Вісник психології і соціальної педагогіки. Збірник наук. праць. - Випуск 11, 2013.
7. Statistics Canada and Council of Ministers of Education, Canada. (2007). Education Indicators in Canada: Report of the Pan-Canadian Education Indicators Program 2007. Retrieved January 3, 2008, from www.cmec.ca/stats/indexe.stm.

8. Wilson, Sybil and Terrance Boak (1996). Teacher education as a higher education activity. Issues in teacher education (pp1-14). Victoria: Felicitas Academic Press.
9. http://www.bradford.ac.uk/academicskills/media/academicskillsadvice/documents /academicskillsresources/criticalthinking/teach-yourself-critical-analysis.pdf

СТРАТЕГІЇ ПІДВИЩЕННЯ ПРАКТИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ ДЛЯ ВУЗІВ УКРАЇНИ (на канадському досвіді)

Статтю присвячено проблемі поліпшення практичної підготовки майбутніх вчителів іноземних мов в Україні з використанням канадського досвіду. Обгрунтовано важливість розвитку і вдосконалення практичної підготовки у вищих навчальних закладах України для успішного навчання майбутніх викладачів іноземної філології; найбільш значущі фактори, що впливають на поліпшення практичної підготовки вчителів іноземної мови, досліджено та запропоновано декілька ефективних способів поліпшення практичної підготовки.

Ключові слова: практична підготовка, розвиток і вдосконалення, комунікативний підхід, ефективні шляхи, майбутній вчитель іноземної мови.

СТРАТЕГИИ ПОВЫШЕНИЯ ПРАКТИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЕЙ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ ДЛЯ ВУЗОВ УКРАИНЫ (на канадском опыте)

Статья посвящена проблеме улучшения практической подготовки будущих учителей иностранных языков в Украине с использованием канадского опыта. Обоснованно важность развития и совершенствования практической подготовки в высших учебных заведениях Украины для успешного обучения будущих преподавателей иностранной филологии; наиболее значимые факторы, влияющие на улучшение практической подготовки учителей иностранного языка, исследованы и предложены несколько эффективных способов улучшения практической подготовки.

Ключевые слова: практическая подготовка, развитие и совершенствование, коммуникативный подход, эффективные пути, будущий учитель иностранного языка.

УДК 37.013.83

Babakina Oksana,

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor

Municipal Establishment 'Kharkiv Humanitarian Pedagogical Academy' of the Kharkiv Regional Council, Kharkiv, Ukraine

INTEGRATIVE ASPECTS OF DEVELOPING LIFELONG LEARNING SYSTEM

The article highlights some aspects of implementing a lifelong learning system. The scientific fundamentals of training new generation personnel in two directions are revealed: using foreign experience, adapting it to realities of our country; applying own historical experience taking into account modern tendencies. The author concludes that continuing education should be aimed at adult education through the use of scientifically organized and theoretically explained system of adult education.

Keywords: continuing education, forms and methods of learning, traditional and integrative learning, system of professional development.

Research relevance. The future of Ukraine, fulfilling priorities and national interests of our country in foreign policy and foreign trade, strengthening positions and authority in the international arena, widening the geography of business relations and ensuring national security depend on understanding and skills of experts to navigate in the rapidly changing world, abilities to analyze and predict changes, high civic responsibility for the state, society and each citizen in decision-making.

A. Kharkivska notes that the purpose of training new generation of experts "should be primarily dependent on the general task of education, upbringing and personal development, due to current and future social needs, a shift to a new information society" [6, p. 172].

The new educational paradigm corresponds to a continuous model of education. Its feature is the concept of Lifelong Learning (LLL). In the National Doctrine of Education Development in Ukraine in the XXI Century, it is stated that introducing continuity of education will lead to socio-economic, technological and socio-cultural changes in our society.

To succeed in life one must constantly update and deepen knowledge, otherwise finding a professional niche will be challenging due to peculiarities of today's world: increased intellectualization and dynamism of labour, growth of scientific knowledge in the world, rapid renewal of techniques and technologies. They force experts to retrain all the time. Economic conditions have become one of the reasons for the growing popularity of lifelong learning both in getting the first higher education and retraining. Social processes have identified not only trends among people studying in different areas and using different forms, but also changes in motivation to get education due to the labor market variability.

Main material. Until recently with a slow development of social production and society in general, the education acquired in general and vocational schools has been valuable during lifetime. However, since the mid-1950s, the time of scientific and technological revolution, informatization, computerization, introduction of new technologies, etc., vocational education has not fully satisfied the training of specialists to maintain professional and personal characteristics necessary to develop a rapidly changing society.

Due to the rapid acceleration of knowledge recovery process, researchers began to use the concept "period of half-decay of specialist's professional competence," its duration is constantly decreasing (in the 1940s it was 10-12 years, in the 1960s - about 8 years, in the 1980s - 4-5 years, etc.) [1, p.181]. Thus, the development and distribution of continuing education concept has become an essential attribute. The essence of this concept is a need for continuous improvement and development during lifetime.

Therefore, integrating higher and postgraduate professional education into European and world educational structures, provided that the achievements and traditions of the national school are preserved, is one of the principles of developing educational policy in Ukraine.

Such convergence involves modernization and reform of the higher education system, the main purpose of which is to build a potential sufficient to train a qualified specialist of the appropriate level and profile, competitive in the labor market, with an arsenal of information and communication technologies at world standards, capable of continuous professional development, mobility, fully demonstrates innovative and creative activity [2, p. 5 – 6].

The basis for the theoretical and, consequently, practical development of the continuing education concept was the study of R. Dave, which identified the features of continuing education, including: education across the lifespan, understanding the educational system as a whole, which includes preschool, general, consecutive, repeated, parallel education, which combines and integrates all its levels and forms; introducing into the education system, except educational institutions and retraining centers, formal, non-formal and non-institutional forms of education, etc. [3].

The leading role in the formation of the idea of continuing education belongs to UNESCO, the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. The concept of continuing education was first introduced at the UNESCO Forum (1965) by P. Lengrand. His interpretation of continuing education embodies a humanistic idea: it puts at the center of all educational principles a person who needs to create conditions to fully develop learning abilities throughout life.

The structure of continuing education should be developed so that everyone can choose a learning environment, educational trajectory, work and country to improve knowledge, skills and competencies for optimal implementation. When there is a

developed system of continuing education, one wishes to compete and implement new technologies, which are the main achievements of Europe's strategic goals.

Continuing education in Ukraine is not always possible. The reasons are a low level of professional mobility, low information culture, lack of access to new information sources, unwillingness to acquire new knowledge due to lack of material and moral incentives, lack of free time and so on.

The introduction of innovative technologies, including distance learning will stimulate getting high-quality continuing education in our country.

Introducing the system of continuing education is impossible without studying and solving the following issues: theoretical and methodological support of continuity and perspectives of education under conditions of continuity, sequence of educational standards and system of evaluating educational results during continuing education, personal development in the process of professional activity, new technologies in adult education, methodological and methodical principles of introducing distance technologies in continuing education, quality categories, etc. According to the National Doctrine of Education Development in Ukraine in the 21st century, lifelong learning is realized due to the following factors: optimizing the system of retraining and advanced training, creating integrated curricula and plans, introducing and developing distance education, forming needs and abilities for self-education.

The new educational paradigm in Ukraine was formed gradually during the development of the most important directions in higher school reform. Its main elements are outlined in the guidlines of the Ministry of Education and Science of Ukraine and in the Memorandum of the UNESCO International Symposium Fundamental (Science and Humanities) University Education, 1994). Referring to these documents, the new educational paradigm as a priority of higher education focuses on interests of individuals, adequate to current trends in social development.

The 14th General Conference of UNESCO defined continuing education as “unlimited either in time in terms of study or in space in terms of methods of

teaching; it brings together all activities and resources in the field of education and aims to achieve the harmonious development of potential abilities of the individual and the progress of changes in society."

At present, it is almost impossible to acquire lifelong knowledge in a higher educational institution. Adult education is relevant. In Europe it is called lifelong learning. Now it is becoming popular in our country, so the experience of other countries, which turned to the path of market relations, is useful for Ukrainians.

Thus, the primary task at the current stage of modernizing higher education is forming a system of continuing education. Reforming education in Ukraine is considered in the context of socio-economic changes both within our country and abroad. An important condition for building such a system is the complementarity of general and postgraduate education.

To improve the quality of educational services, a system of lifelong education has been established which helps to optimize the professional and qualification structure of the workforce and increase competitiveness level.

The task of higher education as a social institution is to promote professional self-realization of individuals, teaching professionally oriented interaction with the natural and social environment" [4, p. 70 – 71].

Researchers who study adult education note influence of the population category on the educational process, cultural and ethnic characteristics of adult learners, a need for humanization and an informal approach to learning.

One of the main requirements for adult education is a close connection with experience and considering the needs of each student. It is also necessary to take into account the selective attitude of adults to the value of the acquired knowledge, practical orientation, an ability to fully and quickly help solve real problems. Hence, adult education should be as much individualized as possible. It should contribute to the realization of each person, rehabilitation, strengthening faith in abilities, improving social status.

Taking into account high value of education, students are focused on postgraduate studies. Recent trends in labor market competitiveness have shown that prestige of higher education, including continuing education, in Ukraine will increase as a stimulus to find highly-paid qualified jobs in Europe. As a result, young people will have additional incentives to get a degree. (In addition, while studying at higher education institutions of Europe with mobility programs, Ukrainian students will be able to get acquainted with the real living and working conditions in the West, which will prevent mistakes when deciding to look for work abroad).

One of higher education priorities in Ukraine, lifelong learning contains all phases (from preschool to postgraduate) and covers the full range of formal and non-formal learning. The transition from an industrial to an information society leads to rapid changes in society and much information involve the timely acquisition of knowledge adequate to the requirements of nowadays, which is possible only with continuing education. Lifelong learning thus becomes a principle of the education system to take out of the social crisis as a whole.

At the same time, the process of integrating national education into European education is not unambiguous and painless, and the above principles will help solve a number of significant issues. Thus, continuing education faces many problems as it involves acquiring personal knowledge, developing skills and abilities duringlifetime.

One of the conditions for continuing education is credit module. On the one hand, it is one of the factors of optimizing the educational process, a tool for implementing student and teacher mobility, and on the other hand, it is a way for the national education system to join with the common European space. In addition, credit module technology of knowledge control is an incentive for students and teachers to work systematically during the semester, academic year and during the whole process of lifelong learning. It enables establishing a clear individual trajectory of higher education, taking into account all types of student work and academic achievements while studying at different universities. Thus, it can be possible to interrupt and then continue training, taking into account the

accumulated credits. It should be noted that such a system has a more objective assessment system of student achievements, which to some extent makes it impossible for teachers to be subjective. Finally, as a cumulative system, the credit system will lead to effective work within the lifelong learning concept, creating a unique opportunity for self-development, self-improvement and realization in the professional field.

The state policy on continuing education is carried out taking into account world trends in the development of lifelong learning, socio-economic, technological and socio-cultural changes.

Education continuity is implemented as follows: ensuring the consistency of the content and coordination of educational activities at different levels of education, which continue the previous ones and provide training for possible transition to next levels; forming a need and ability for self-education; optimizing the retraining system of employees and qualification improvement, updating the postgraduate education system on the basis of the corresponding state standards; creating integrated curricula and programs; forming and developing educational materials of level-after-level training of specialists; introducing and developing distance education; organizing training in accordance with needs of individuals and labor market based on vocational and higher education institutions, postgraduate institutions, as well as introducing other forms of education; providing communication between general secondary, vocational, higher and postgraduate education [5].

Thus, further improvements in the structure and continuity of higher professional education in Ukraine have been closely linked to integrating Ukrainian higher education into the integrated European educational space.

Conclusions. With a developed system of continuing education, qualified personnel aim at competing and introducing new technologies. The system of national education in Ukraine has considerable experience of lifelong learning, but new opportunities and new perspectives open up in the European educational space. As a

result, European countries, including Ukraine, will have a knowledge society and will be able to compete for leadership.

References

1. Poliakov A.O., Sotsialno-ekonomichni ta psykholoho-pedahohichni peredumovy stanovlennia teorii neperervnoi osvity. Zb.nauk.prats: Umovy i faktory formuvannia osobystisno-oriienovanykh pidkhodiv do navchannia. Kh., 2006. S.180-186.

2. Prohramnyi dokument «Osnovni zasady rozvytku vyshchoi osvity Ukrainy», ch.4 2008r. 86s.

3. Dave R. Sistema nepreryivnogo obrazovaniya. Vestnik vyisshey shkolyi. 1991. # 6.

4. Prohrama rozvytku vyshchoi osvity Ukrainy «Osnovni zasady rozvytku vyshchoi osvity Ukrainy», ch.4, 2008r.

5. Turba O.O. Bezperervna osvita yak odyn z pryntsypiv osvitnoi systemy v konteksti Bolonskoho protsesu. Materialy hazety „Akademiia" №3 (98). Zaporizhzhia: ZDIA, 2007. S.6

УДК 377:331.5:656.61

Герганов Л.Д.,
заступник начальника
ВП «Учбовий центр»
Українського Дунайського
пароплавства»,
доктор. пед. наук, доцент кафедри
інженерних дисциплін ДІ НУ «ОМА»

ПРОФЕСІЙНА ТА СЕРТИФІКАЦІЙНА ПІДГОТОВКА РОБІТНИКІВ МОРСЬКОГО ПРОФІЛЮ НА СУДНІ ПІД ЧАС ВИКОНАННЯ РЕЙСУ

У статті зазначена необхідність проведення професійної та сертифікаційної підготовки робітників морського профілю безпосередньо на робочому місці у процесі виконання професійної діяльності у складі суднового екіпажу на борту судна. Проаналізовано вимоги міжнародної Конвенції та Кодексу про підготовку і дипломування моряків та несення вахти 1978 року (з поправками)(ПДНВ) згідно розділу А-1/4 щодо процедури оцінки компетентності моряків на їх робочому місці, виконання належних дій у небезпечних та аварійних ситуаціях. Встановлено критерії до підбору осіб, які будуть задіяні у підготовці та оцінці компетентності моряків під час роботи на судні, забезпечення умов для попередження негативного впливу слухачів курсів на нормальну експлуатацію судна. Зумовлено використання у період навчання та оцінки компетентності методів демонстрації, зазначені в частині А Кодексу ПДНВ. Розкрито роль судноплавних компаній у підвищенні якості навчання, впровадження гнучких методів навчання та їх необхідності приділяти більше уваги професійному розвитку моряків. Зазначено, що впровадження інформаційних технологій на сучасних суднах призвело до скорочення суднових екіпажів та пришвидшило знецінення раніш здобутих професійних знань, умінь і навичок, що, у свою чергу, потребує перегляду змісту професійної підготовки кваліфікованих робітників морського профілю за новими вимогами. Установлено відповідальність судноплавних компаній за кваліфікований підбір екіпажів суден і якісну підготовку робітників морського профілю; визначено, що ефективність системи професійної підготовки й дипломування моряків може бути оцінена лише на підставі тих навичок, умінь і здатностей, які вони демонструють під час виконання своїх професійних обов'язків на судні. На підставі проведеного дослідження виявлено недоліки в розвитку професійної компетентності робітників морського профілю та рекомендовано вжити заходів щодо їх усунення відповідно до вимог мінімальних стандартів компетентності. Розглянуто процесуальний підхід до розвитку професійної компетентності робітників морського профілю під час виконання рейсу на прикладі Навчального центру ПрАТ «Українське Дунайське пароплавство», який має вигляд: план – дія – контроль – оцінка навчання й удосконалення, що розглядаються як окремі процеси і є логічно упорядкованими послідовними етапами педагогічної діяльності з урахуванням вимог стандарту ISO 9001 – 2008 у навчальному підрозділі.

Ключові слова: кваліфікований робітник морського профілю, навчання на робочому місці, професійна підготовка під час роботи судна, оцінка компетентності, Конвенція та Кодекс ПДНВ, навчання на виробництві.

Постановка проблеми. Розвиток професійної компетентності фахівців на морському транспорті завжди був умовою стабільності роботи флоту. Але зміна економічних обставин у державі, введення нових вимог до професійної компетентності моряків на міжнародному рівні та відповідальності судноплавних компаній за якісний стан придатності моряків змушує судновласників знаходити нові шляхи підвищення якості навчання, впроваджувати гнучкі методи навчання та приділяти більше уваги професійному розвитку моряків. Однак, попри за все, першочерговим завданням судновласників є отримання додаткового прибутку та підвищення економічних показників компанії, що, в свою чергу, потребує оновлення підходу до професійного навчання на виробництві. Такий підхід може бути здійснений в результаті швидкого реагування навчальних закладів на вимоги керівництва судноплавних компаній до мобільності і професіоналізму моряків. Судновласники як соціальні партнери у даному разі виконують роль не тільки замовників навчальних закладів на виробництві, але є й роботодавцями, які потребують кваліфікованих робітників морського профілю для суден компанії. У ЄС соціальні партнери відіграють важливу роль у циклі «потреба у фахівцях – професійне навчання – наявність фахівців – зайнятість фахівців». Вони визначають і першу, і останню ланку, або ж – початок і закінчення процесу професійної підготовки персоналу. Така кооперація є обов'язковою умовою на європейському ринку праці для організації професійного навчання на робочому місці.

Первинними джерелами інформації про потребу моряків до роботи на суднах судноплавної компанії і доцільна комплектація їх кваліфікаційним складом, згідно з посадами на судні, є попит судноплавної компанії в кадрах та економічна ситуація на морському ринку праці взагалі.

Заходи щодо забезпечення судноплавних компаній кваліфікованим персоналом повинні мати комплексний характер. Це, насамперед, такі, що концентрують в собі професійну і сертифікаційну підготовку не тільки в умовах берегових тренажерних центрів, але й на робочому місці, під час

роботи судна, що передбачено підпунктом 1.3 правила 1/4 Кодексу про підготовку і дипломування моряків та несення вахти 1978 року (з поправками) (ПДНВ) [1, с.136-138]. Такі зусилля, перш за все, направлені на підвищення рівня компетентності та на полегшення процесу адаптації моряків при працевлаштуванні їх на судна компанії, або які прагнуть отримати роботу на суднах «під прапорами» (іноземних компаній). Все це має сприяти забезпеченню рівного доступу людей до якісної професійної освіти і навчання, а також отримання ними кваліфікації, що вимагається для дипломування згідно з Конвенцією ПДНВ.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Професійна мобільність робітників, розуміння ними змін, що відбуваються на ринку морської праці, готовність до перенавчання та перекваліфікації набуває першорядного значення. Крім цього, також варто зазначити, що зміни в міжнародних конвенціях до професійної компетенції моряків, упровадження інформаційної техніки і сучасних технологій на суднах, скорочення суднового екіпажу призводять до швидкого знецінення раніше здобутих професійних навичок і вмінь, а це потребує підготовки кваліфікованих робітників морського профілю за новими вимогами.

Про важливість такого підходу відмічали у своїх працях як вітчизняні, так і зарубіжні вчені, які досліджували проблеми професійного становлення робітника на виробництві: Н. Ничкало, В. Радкевич, В. Савченко, І. Сенченко, І. Стариков, О. Ховов, М. Шкодін, дослідження яких спрямовані на підвищення кваліфікації кадрового потенціалу підприємств, формування системи підготовки кадрів за умови проходження стадійного навчання.

Проблеми обґрунтування змісту підготовки кваліфікованих робітників широкого профілю розкриті у працях А. Біляєвої, Т. Іщенко, І. Носаченко, Л. Федотової, А. Шильникової тощо. Проблеми організації навчального процесу в ПТНЗ і на виробництві, його науково-методичного забезпечення, досліджувалися С. Батишевим, М. Думченко, М. Кравцовим, А. Лейбовичем, О. Новиковим, В. Радкевич, І. Стариковим, О. Щербак тощо.

Розвиток інноваційних форм освітнього процесу в системі безперервної освіти, зокрема, концентроване навчання, відкрите навчання, модульне навчання, дистанційна освіта, інноваційна діяльність освітніх закладів та систем, забезпечення їх розвитку досліджували: В. Биков, В. Єрмоленко, М. Зиновкіна, Е. Ібрагімова, Т. Ломакіна, А. Орешкина, Г. Стайнов, С. Щенников тощо.

Заслуговують на увагу результати досліджень з проблем освіти дорослих таких вчених, як: Т. Василькова, С. Вершловський, М. Громкова, О. Ерліх, С. Змєєв, І. Колєсникова, Ю. Кулюткін, Т. Ломтєва, Л. Лук'янова, Н. Міцкевич, Т. Паніна, А. Ситник, зокрема? щодо її ролі як у соціальному, так і виробничому аспектах, в адаптації дорослої людини до нових вимог виробництва в ринкових умовах, у визначені своєї участі у виробничому, соціальному і культурному житті суспільства, плануванns своєї професійної кар'єри та набутті професіоналізму при роботі в небезпечних та екстремальних умовах.

Педагогічні аспекти підготовки персоналу до дій у складних умовах досліджували: В. Бездольний, М. Дяченко, В. Крайнюк, В. Леонтьєв, Б. Ломов, А. Новиков, Є Сурков, В. Пліско, Я. Повзик, О. Самонов та ін.

Мета статті полягає в обґрунтуванні можливостей судноплавних компаній поповнення екіпажу морських суден через професійну підготовку кваліфікованих робітників морського профілю на робочому місці під час виконання рейсу за умови постійного зв'язку між отриманням теоретичних знань та обслуговуванням суднового обладнання у процесі роботи, надбання практичного досвіду на суднах необхідної потужності, а також тренування та підтримки психологічного й фізичного стану моряків у рейсі.

Виклад основного матеріалу. Професійний розвиток (саморозвиток), самореалізація як базові категорії фактично вбирають в себе всі аспекти конструктивних змін, що розширюють можливості фахівця у професійній діяльності. Водночас, доцільно в подальшому дослідженні виокремити поняття «професійне вдосконалення (самовдосконалення, саморозвиток)» як

процес позитивних перетворень, що відбуваються на певному рівні досягнутої професійної компетентності, та «професійний розвиток (саморозвиток, самореалізація)», який охоплює розмаїття відповідних процесів, починаючи від первинного рівня. Таким чином, «професійне вдосконалення (самовдосконалення, саморозвиток)» спирається на вже досягнутий рівень, тобто є своєрідною довідкою фахівця [2].

Аналіз розглянутих наукових джерел з розвитку професійної компетентності та вимоги Конвенції ПДНВ до приведення компетентності рядового плавскладу суднових екіпажів до рівня якісного обслуговування сучасних суден світового флоту підтверджують, що впровадження сучасних форм, методів і технологій у навчання, внесення змін до навчальних планів і програм підготовки, згідно з вимогами ринку праці в морській галузі та судновласників, є актуальною проблемою. Навчальний заклад на виробництві разом із судновласником (роботодавцем) ставить завдання оновлення змісту професійного навчання робітників морського профілю як мету підготовки компетентного та конкурентоспроможного моряка. Для морської галузі проблема професійної компетентності актуальна тому, що Резолюцією 7 Конвенції ПДНВ встановлена відповідальність судноплавних компаній за підбір і підготовку кадрів моряків, а також визнається, що ефективність процесів відбору, підготовки й дипломування моряків може бути оцінена лише на підставі навичок, умінь і здатностей, які вони демонструють під час роботи на судні. Рекомендовано вживати заходів щодо усунення усіх недоліків, пов’язаних з необхідністю контролю та відповідальністю компанії за розвиток професійної компетентності моряки, відповідно до вимог мінімальних стандартів компетентності. Проведене дослідження в навчальних та навчально-тренажерних центрах судноплавних компаній України дало змогу виявити окремі *недоліки в розвитку професійної компетентності* робітників морського профілю, а саме:

формування контингенту слухачів курсів для професійного навчання відбувається за вимогами підрозділів судноплавної компанії у формі заяв, без

необхідного вивчення ринку праці та з'ясування перспектив забезпечення їхнього професійного зростання під час виконання рейсу;

професійне навчання слухачів курсів не завжди має під собою підґрунтя та можливості для проведення цих занять на нових суднах із сучасним обладнанням, що не дає можливості якісно розвивати рівень їхньої професійної компетентності;

під час професійного навчання на робочому місці у ході рейсу слухачі курсів більше уваги приділяють відпрацюванню практичних навичок та недостатньо опановують наданий теоретичний матеріал з використанням сучасних інформаційних технологій, а це веде до зниження рівня їхньої кваліфікації з професії.

Для вирішення цієї проблеми інструкторсько-викладацький склад, задіяний на судні для проведення професійної підготовки робітників морського профілю, обов'язково має пройти допідготовку з питань професійної і спеціальної підготовки моряків та атестацію в незалежній комісії Укррічморінспекції з Типового курсу ІМО 6.09. – «Курс підготовки для інструкторів» і Типового курсу ІМО 3.12. – «Оцінка компетентності, проведення екзаменів та дипломування моряків» та Резолюції MSC/64(67) [3, с. 117].

Професійне навчання робітників морського профілю під час рейсу потрібно розглядати як окрему педагогічну систему, в основу якої покладено принципи андрагогіки, та яка спрямована надати допомогу судновласникам у комплектуванні екіпажів морських суден компетентним й кваліфікованим персоналом, а також розвитку професіоналізму, майстерності, сучасного економічного мислення моряків, вміння працювати в багатонаціональному екіпажі і виконувати спільні завдання в небезпечних та аварійних ситуаціях.

За такого підходу, навчальному закладу на виробництві, за вимогами судновласника, необхідно контролювати рівень засвоєння моряками теоретичних знань і практичних навичок під час рейсу шляхом підбору для керівництва навчанням кваліфікованих фахівців із числа командного складу

суден (інструкторів та викладачів) по обслуговуванню обладнання сучасних суден у рамках вимог навчальної програми, Конвенції і Кодексу ПДНВ. В основному, це стосується, практичних дій моряків, для яких мінімальні стандарти компетентності доповнено новими методами демонстрації компетентності та критеріями для її оцінки, а саме: застосування систем охорони судна для забезпечення безпеки судноплавства; використання навичок і вмінь працювати в команді; вимогами до безаварійної роботи персоналу судна тощо.

Проведене наукове дослідження з розвитку професійної компетентності моряків і досвід національних та міжнародних судноплавних компаній з навчання на робочому місці дає можливість зробити висновок, що це досить складний і тривалий процес, котрий залежить не тільки від інструкторсько-викладацького складу але й від всього екіпажу судна, та вимагає надбання у слухачів певних професійних навичок і значного практичного досвіду, розвитку професійно важливих якостей, передусім, ділової активності, енергійності, вміння працювати в команді тощо. Ці вимоги відображені в мінімальних стандартах компетентності допоміжного рівня, що входять до складу навігаційної вахти (табл. A-II/4 колонка 1 Кодексу ПДНВ) і включені у сферу компетенції осіб рядового складу щодо вміння працювати в команді, прагнення до лідерства та взаємодії. Аналогічні компетенції включено і в специфікації мінімальних стандартів компетентності допоміжного рівня машинної команди (табл. A – III/4 колонка 1 Кодексу ПДНВ).

Під час виконання рейсу, інструкторам та викладачам, з числа командного складу суден, які задіяні у професійному навчанні на судні, варто звертати увагу слухачів на те, що досвід, навіть при багаторічному плаванні на суднах, сам по собі не забезпечує набуття в необхідному обсязі професійних навичок і вмінь, і не розвиває достатню професійну компетентність моряка. Причому, помилки виникають не стільки від нестачі знань, скільки від неправильного оцінювання навігаційної обстановки,

прогнозу її розвитку і прийняття правильного рішення щодо виконання тих чи інших дій на судні. Згідно Правилу 1/6 Кодексу ПДНВ, особи, які відповідають за підготовку та оцінку компетентності моряків, повинні мати достатню кваліфікацію стосовно відповідного виду та рівня підготовки чи оцінки. При цьому, за вимогами розділу А-1/6 Кодексу ПДНВ, судновласник забезпечує, щоб уся підготовка та оцінка моряків була структурована до письмових програм, уключаючи такі методи та засоби навчання, процедури та навчальний матеріал, які є необхідними для досягнення приписаного стандарту компетентності. Це ще раз свідчать про значну увагу міжнародної морської спільноти до професійної компетентності моряків у забезпеченні безпеки морського судноплавства, а також особливої уваги до отримання моряками якісної професійної освіти.

Судновласник змушений використовувати внутрішні резерви для розвитку професійно підготовлених екіпажів суден шляхом організації підготовки персоналу під час виконання рейсу, що має характеризуватися високим ступенем гнучкості, безперервності та відкритості. Така підготовка має забезпечувати потреби судновласника у кваліфікованих робітничих кадрах та розвиток їхньої професійної компетентності при заданому рівні кваліфікації. Однак, Кодекс ПДНВ зазначає, що особи, які проводять підготовку під час роботи або оцінку на судні рівня професійної підготовки, повинні робити це лише тоді, коли така підготовка чи оцінка не чинить негативного впливу на нормальну експлуатацію судна, та вони можуть присвятити свій час і увагу професійній підготовці або оцінці, що має відповідати вимогам належного виконання моряком функцій на судні з урахуванням критеріїв, узгоджених на міжнародному рівні, і включати прописані стандарти чи рівень знань, розумінь і продемонстрованих навичок. Крім цього, в Кодексі ПДНВ чітко прописано таке важливе поняття, як *професійна придатність*, що встановлюється шляхом: з'ясування наявності стажу роботи на судні під час виконання функцій згідно з наявним дипломом; проходження встановленої перевірки, або успішного закінчення

відповідного курсу; проходження курсів перепідготовки та підвищення кваліфікації щодо охорони життя на морі, охорони і захисту морського середовища, а також швидко сприймати будь-які вдосконалення відповідного стандарту компетентності [1, с. 152].

Наприклад, у судноплавній компанії ПрАТ «Українське Дунайське пароплавство» спільно з Інститутом професійно-технічної освіти НАПН України розроблено процесуальний підхід до розвитку професійної компетентності робітників морського профілю під час виконання рейсу, який має такий вигляд:

План – це розроблене навчально-методичне забезпечення навчального процесу на судні, що включає: навчальний план і програму професійного навчання, лекційний матеріал, методичні вказівки до практичних і лабораторних робіт, методичні вказівки до виконання професійних обов'язків на судні, таблиці з професійної компетентності згідно мінімальних стандартів ПДНВ, рекомендовану навчальну, довідкову та спеціальну літературу, критерії оцінювання, графік виконання робіт та атестації, вихідні данні куратора навчального підрозділу компанії.

Дія – навчальний процес на судні під час рейсу, що складається з проведення інструкторами і викладачами теоретичних та практичних занять згідно затвердженого графіка і безпосередньо виконання робіт з професії у складі екіпажу судна.

Контроль передбачає: ефективний контроль занять, супровід відповідним мовним контактом та візуальним спостереженням за діяльністю особи, яка проходить професійну підготовку, а також звіти про оцінку, що складаються до і після занять; ефективне опитування осіб, які проходять професійну підготовку, для забезпечення досягнення цілей підготовки та

встановленого стандарту компетентності з експлуатаційних навичок, продемонстрованих під час занять.

Оцінка навчання та вдосконалення – передбачає: використання в якісній і чіткій формі дійсних та доступних для слухачів критеріїв з виконання завдань; чітко встановлені та ясно висловлені критерії оцінки для забезпечення надійності й однозначності оцінки, а також підвищення об'єктивності виміру й оцінки для зведення до мінімуму суб'єктивного підходу; отримання чіткого інструктажу слухачами курсів стосовно завдань та навичок, що підлягають оцінці, а також завдань та критеріїв їх виконання, на основі яких буде визначатися професійна компетентність слухача; врахування в оцінці роботи звичайних експлуатаційних процедур та будь-якої поведінкової взаємодії з іншими слухачами на реальному обладнанні під час проведення контролю, або екіпажем судна, що обслуговує дане обладнання; використання у процесі контролю методів демонстрації компетентності зазначених у відповідних таблицях мінімального стандарту компетентності Кодексу ПДНВ, а також як головний критерій оцінки компетентності, здатність слухача безпечно та ефективно демонструвати виконання завдання, згідно вимог навчальної програми.

Усі види дій, що впроваджені в процес професійної підготовки моряків під час рейсу, розглядаються як окремі процеси, і є логічно впорядкованими послідовними етапами педагогічної діяльності. Для здійснення такого переходу на професійну підготовку робітників морського профілю на робочому місці під час виконання рейсу з урахуванням вимог стандарту ISO 9001 – 2008 у навчальному підрозділі виконана така робота:

з'ясована повна система процесів і оформлена окремими процедурами (всього 14 процедур);

визначено послідовність, взаємозв'язок і взаємодію в системі процесів;

призначена відповідальна особа за цей процес, за його якість і достовірність (куратор);

визначені споживачі процесу і дано опис його кінцевому результату;

визначені постачальники процесів і вимоги до їх елементів;

сформульовані критерії ефективного управління окремими процесами;

зазначені для кожного виду процесу вхідні й вихідні документи.

Навчальний підрозділ судноплавної компанії надає капітанам суден, до яких для професійного навчання і сертифікації направлені слухачі курсів, навчально-методичне забезпечення та інструкції, у котрих викладена політика і процедури із системи менеджменту та якості судноплавної компанії щодо професійної підготовки моряків. Кваліфіковані фахівці командного складу суден, задіяні у професійному навчанні на робочому місці, забезпечують можливість для всіх моряків, які проходять професійне навчання на судні під час рейсу, ознайомитися досконало із судновим обладнанням, експлуатаційними процедурами та іншими заходами, необхідними для належного виконання їхніх професійних обов'язків.

Висновки. Завдяки співпраці Інституту професійно-технічної освіти НАПН України та ПрАТ «Українське Дунайське пароплавство» щодо підвищення якості професійного навчання робітників морського профілю для потреб пароплавства та інших судноплавних компаній вдалося визначити перспективи і переваги цього підходу в розвитку професійної компетентності моряків за такими важливими напрямами:

вирішення проблем адаптації в початковий період професійній діяльності робітника морського профілю на судні, з урахуванням нових вимог мінімальних стандартів компетентності, зазначених у Кодексі ПДНВ;

упровадження в практику професійної підготовки та сертифікації робітників морського профілю на робочому місці під час рейсу, дидактичного забезпечення тренажерної підготовки щодо фундаментального та професійного підходу при вирішенні питань в аварійних і нестандартних ситуаціях, що пов'язані зі специфікою праці екіпажу в морі;

створення умов для самоосвіти слухачів курсів, уміння самостійно вирішувати в ході несення вахт питання, що виникають, приймати рішення і відповідати за них;

формування соціальної толерантності моряків, уміння правильно й адекватно реагувати на потенційно можливі міжособистісні конфлікти при роботі у змішаних екіпажах на суднах «під прапорами»;

удосконалення і професійне зростання кваліфікації робітників морського профілю на етапі первинного професійного навчання, яке спирається на енергію молодості, мотивацію професійного зростання і пошук себе як особистості (Я-концепція) та фахівця.

Проведені наукові дослідження виявили й певні недоліки, на які варто звернути увагу в процесі розвитку професійної компетентності моряків, а саме:

слабка загальноосвітня підготовка слухачів, що ускладнює освоєння всього комплексу знань для роботи на сучасних суднах;

стримане ставлення капітанів суден до професійного навчання слухачів на борту судна та подальшому їхньому працевлаштуванню, через малий практичний досвід роботи на суднах;

недостатня робота відділів управління персоналом компаній та інших підрозділів зі слухачами курсів у процесі направлення їх на навчання на судна компанії (бесіди, анкетування, зустрічі, участь у спільних заходах, що проводяться колективом пароплавства тощо);

недостатня психолого-педагогічна підготовка інструкторсько-викладацького складу, задіяного в навчальному процесі слухачів на борту судна, відсутність досвіду педагогічної роботи та умінь правильно організувати навчальний процес на судні при освоєнні морської професії.

Все це засвідчує, що система професійного навчання робітників морського профілю на робочому місці потребує подальшого дослідження і вдосконалення та має забезпечувати не лише професійну підготовку майбутнього моряка, а й виховувати його як особистість і громадянина, який буде гідно представляти нашу країну на суднах іноземних судновласників.

Література

1. Міжнародна конвенція про підготовку і дипломування моряків та несення вахти 1978 року (консолідований текст з манільськими поправками). – К. : ВПК «Експрес–Поліграф», 2012. – 568 с.
2. Бідюк Н. М. Концептуальні засади прогностичного розвитку системи професійного навчання безробітних України / Н. М. Бідюк // Педагогіка і психологія. Вісник НАПН України. – 2011. – №1(70). – С. 87 – 95
3. Тематический указатель документов ИМО по безопасности судоходства и предотвращению загрязнения окружающей среды: [в 12 т.] Т.1. [Серия: Официальная библиотека моряка]. – Одесса: Инф.–изд. центр «Укрморинформ», 2000. – 240 с.

Герганов Л.Д.,
заместитель начальника
ОП «Учебный центр»
Украинского Дунайского пароходства»,
доктор пед. наук, доцент кафедры
инженерных дисциплин ДИ НУ «ОМА»

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ И СЕРТИФИКАЦИОННАЯ ПОДГОТОВКА РАБОЧИХ МОРСКОГО ПРОФИЛЯ НА СУДНЕ ВО ВРЕМЯ ВЫПОЛНЕНИЯ РЕЙСА

В статье определена необходимость проведения профессиональной и сертификационной подготовки рабочих морского профиля непосредственно на рабочем месте в процессе выполнения профессиональной деятельности в составе судового экипажа на борту судна. Проанализированы требования международной Конвенции по подготовке и дипломированию моряков и несению вахты 1978 года (с поправками) (ПДНВ) в соответствии с разделом А-1/4 относительно процедуры оценки компетентности моряков на их рабочем месте, выполнение соответствующих действий при возникновении опасных и аварийных ситуаций. Установлены критерии для подбора лиц, которые будут задействованы при подготовке и оценки компетентности моряков во время работы на судне, создание условий для предупреждения негативного влияния слушателей курсов на нормальную эксплуатацию судна. Обусловлено использование в период обучения и оценки компетентности методов демонстрации, отмеченных в части А Кодекса ПДНВ. Раскрыта роль судоходных компаний в повышении качества обучения, внедрения гибких методов обучения и необходимости больше уделять внимание профессиональному развитию моряков. Отмечено, что внедрение информационных технологий на современных судах привело к сокращению численности экипажей судов и значительному обесцениванию ранее полученных профессиональных знаний, умений и навыков, что, в свою очередь, потребовало пересмотра содержания профессиональной подготовки квалифицированных работников морского профиля в соответствии с новыми требованиями. Установлена ответственность судоходных компаний за квалифицированный подбор экипажей судов и качественную подготовку работников морского профиля. Доведено, что эффективность системы профессиональной подготовки и дипломирования моряков может быть оценена только при условии демонстрации профессиональной компетентности во время выполнения своих профессиональных обязанностей на судне. На основании проведенного исследования выявлены недостатки в развитии профессиональной компетентности работников морского профиля и даны

рекомендации по их устранению, в соответствии с требованиями минимальных стандартов компетентности. Рассмотрен процессуальный подход в развитии профессиональной компетентности работников морского профиля во время выполнения рейса на примере Учебного центра «Украинское Дунайское пароходство», который имеет вид: план – действие – контроль – оценка обучения и совершенствования, которые рассматриваются как отдельные элементы процесса и логично взаимосвязаны со всеми этапами педагогической деятельности, в соответствии с требованиями стандарта ISO 9001 – 2008 в учебном подразделении.

Ключевые слова: квалифицированный рабочий морского профиля, обучение на рабочем месте, профессиональная подготовка во время работы судна, оценка компетентности, Конвенция и Кодекс ПДНВ, обучение на производстве.

L. D. Gerganov
Dr.Ped.Ed., Associate Professor,
Deputy Head "Training Center", PJSC
"Ukrainian Danube Shipping Company"
(Ismail).

PROFESSIONAL TRAINING AND CERTIFICATION OF SEA PROFILE EMPLOYEES ON BOARD DURING THE VOYAGE

The advantages of certification and professional training of qualified sea profile employees in the educational and training centers of shipping companies using the opportunities of vessels and qualified employees. It is shown the essence and conditions of professional trainees learning during the voyage in the workplace, through constant communication between the theoretical knowledge and maintenance the marine equipment, the acquisition of practical experience of professional activity on the necessary capacity vessels in accordance with the requirements provided for in subparagraph 1.3 rules1/4 Code, Certification and Watchkeeping for Seafarers, 1978 (as amended) (STCW).

The main shortcomings in the development of professional competence of employees of marine profile in the professional and certification preparation on board during the voyage were outlined; there were defined conditions for the passage of instructors and teaching staff additional training on professional and special training for seafarers and certification in an independent commission Ukrainian Transport’s Safety Model Course IMO 6.09. - "Training for instructors" and IMO Model Course 3.12. - "Assessment of competence, examination and certification of seafarers" and Resolution MS / 64 (67); it was defined the role of ship-owner to ensure the passage of students and professional certification training courses during the voyage through the use of internal reserves to replenish the fleet, its professionally trained staff and a

reduction in the period of adaptation of seafarers in the exercise of their professional duties during the initial period of work on the ship. For example, the institution of the shipping company PJSC "Ukrainian Danube Shipping Company" discussed procedural approach to the development of professional competence of the sea profile employees when the vessel is given the characteristics of each stage. It was defined the role of company's management and shipmasters on the organization of vocational training at the vessel and the conditions for ensuring safe operation at bringing to fulfillment the work trainees.

Key words: professional training in the workplace, skilled sea profile employee, the Convention on Training, Certification and Watchkeeping for Seafarers, 1978 (as amended), professional training and certification of seafarers during voyage, school at work, on the job training.

УДК 378.046.4

О.О. Рибчук,
ад'юнкт,
Національний університет оборони України
імені Івана Черняховського

ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД ПІДГОТОВКИ ВИКЛАДАЧІВ ВНЗ У СИСТЕМІ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ

Статтю присвячено узагальненню досвіду організації перепідготовки та підвищення кваліфікації викладачів ВНЗ у системі післядипломної освіти в провідних країнах світу – США, Англії, Німеччині, Франції та Японії. Здійснено порівняльний аналіз поглядів на розв'язання окресленої проблеми за кордоном та у вітчизняній педагогічній практиці. Досліджені інноваційні підходи та альтернативні організаційні форми, що використовуються для підвищення кваліфікації викладачів у системі післядипломної освіти у цих країнах. Визначені ключові суб'єкти, у тому числі різні структури усередині і поза системою освіти, які беруть участь у розвитку фахової компетентності педагогічних працівників. Встановлено провідні ідеї та шляхи формування програм підготовки викладачів у системі післядипломної освіти, а також особливості й умови їх реалізації.

Ключові слова: підготовка, підвищення кваліфікації, викладачі, система післядипломної освіти, компетентність, досвід.

Постановка проблеми. Важливим завданням системи військової освіти України залишається підготовка викладачів для військових ВНЗ. Успішному професійному зростанню військових викладачів, розвитку їхньої фахової компетентності сприятиме вивчення та врахування зарубіжного досвіду підготовки викладачів ВНЗ у системі післядипломної освіти. Сучасні тенденції розвитку педагогічної освіти і сфери професійної педагогічної діяльності, практична потреба їхньої модернізації, прагнення інтегруватися до світового освітнього простору ставлять на порядок денний нові вимоги до рівня організації підготовки викладачів ВНЗ у системі післядипломної освіти. Досвід ефективної реалізації розвитку фахової компетентності викладачів ВНЗ нагромаджено у багатьох зарубіжних країнах, що й обумовлює актуальність його дослідження.

Аналіз досліджень і публікацій. Проблемі підготовки та підвищення кваліфікації викладачів ВНЗ у системі післядипломної освіти у своїх працях приділяли увагу вітчизняні та зарубіжні вчені: В. Андрущенко, І. Зязюн,

В. Кремень, О. Чалий, О. Чорна та ін. Організація підготовки викладачів ВНЗ у системі післядипломної освіти розглядалася у науково-дослідній роботі – «Обґрунтування перспективної системи підготовки та підвищення кваліфікації наукових і науково-педагогічних працівників для Збройних Сил України» [1].

Мета статті. На основі аналізу зарубіжного досвіду підготовки та підвищення кваліфікації викладачів ВНЗ у системі післядипломної освіти з'ясувати ключові організаційні форми, підходи до формування програм підготовки викладачів у системі післядипломної освіти, особливості й умови їх реалізації.

Виклад основного матеріалу. У США федеральним урядом здійснюється активна цілеспрямована освітня політика щодо професійного розвитку викладачів ВНЗ: забезпечується належне нормативно-правове регулювання цього процесу; розроблено національні стандарти професійного розвитку, які визначають зміст, контекст і процес його реалізації.

Федеральний уряд США здійснює освітню політику, головним пріоритетом якої є забезпечення професійного розвитку педагогічних працівників, готових до ефективної діяльності в умовах динамічних змін освітньої системи. Особливостями професійного розвитку американських педагогів є активне впровадження альтернативних форм і програм навчання, які передбачають гнучкість умов їх професійного зростання, забезпечують їхні індивідуальні потреби, сприяють неперервному професійному розвитку та відповідають реаліям педагогічної практики вищої школи [2, с. 60].

Нормативною основою професійного розвитку педагогів є національні стандарти, які визначають його зміст, види та форми, які були розроблені Американською національною радою з розвитку персоналу США (National Staff Development Council) у 2001 р. [3, с. 103].

У США існують різні форми підвищення кваліфікації викладачів: денні, вечірні, заочні; суботні та недільні курси, які працюють при консультаційних фірмах і наукових центрах. Програми навчання можуть бути як теоретичного, так і практичного спрямування. Багато американських ВНЗ координують

діяльність так званих «літніх шкіл» інтенсивної підготовки тривалістю від 1–2 тижнів до 3-х місяців [4].

Аналіз стандартів професійного розвитку педагогів дає змогу визначити зміст цього процесу. Встановлено, що він охоплює проблеми якості викладання; прозорості освіти; об'єктивності оцінювання; тісної співпраці учасників освітнього процесу; розвиток знань соціального середовища у навчальному процесі; створення можливостей для вивчення основних механізмів залучення громадськості до роботи навчального закладу з метою покращення освітнього процесу [3, с. 104].

У США виокремлюють різні види професійного розвитку педагогів: традиційний і стандартизований. Традиційний професійний розвиток – це «розвиток за місцем роботи». Стандартизований професійний розвиток передбачає його реалізацію на основі встановлених стандартів і враховує реальні потреби повсякденної педагогічної діяльності викладачів [5]. Професійний розвиток педагогів реалізується за допомогою різноманітних форм. Найбільш поширеними формами професійного розвитку є: науково-практичні дослідження, складання письмових звітів про педагогічну діяльність, ведення педагогічного щоденника, який є засобом професійного самоаналізу.

В США широко використовується форми професійного розвитку викладачів, які передбачають рефлексію викладача над своєю педагогічною діяльностю, осмислення змін, експериментів та інновацій, які можна реалізовувати у ньому.

У США особливе зацікавлення викликає інноваційна колегіальна форма професійного розвитку – супервізія. Завдання супервізії: допомагати викладачам освоїти нову посаду чи місце роботи; здійснювати інтенсивне спостереження за діяльністю тих педагогів, які мають недоліки у виконанні своїх обов'язків; оцінювати ефективність педагогічної діяльності колег. Серед інноваційних колегіальних форм професійного розвитку викладачів особливе зацікавлення викликає каскадна форма, суть якої полягає у проходженні кількома досвідченими педагогами широкомасштабної програми професійного

розвитку, в процесі якої вони отримують професійну підготовку з конкретної навчальної дисципліни чи теми.

На прикладі досвіду підвищення кваліфікації викладачів ВНЗ в Англії, О. Чорна наголошує, що у цій країні велику увага приділяють добору на викладацьку діяльність через запроваджене обов'язкове тестування на професійну придатність.

В умовах децентралізованої системи управління освітою в Англії, удосконаленням педагогічної компетентності викладачів ВНЗ займаються на всіх рівнях: національному, регіональному та місцевому. Розрізняють «внутрішні» та «зовнішні» джерела підвищення кваліфікації педагогів. До внутрішніх джерел належать заходи, які плануються і організовуються школою та безпосередньо педагогом, а до зовнішніх – різноманітні курси в навчальних центрах при міських і регіональних управліннях освіти, університетах, вищих педагогічних навчальних закладах, а також проведення консультацій [6].

Суто національним надбанням англійського досвіду слід вважати так звану «систему підготовки», до складу якої входять різні недержавні організації, місцеві адміністрації, професійні асоціації, видавництва, що підтримують і сприяють розвитку педагогічної освіти в країні, зокрема, удосконаленню педагогічної компетентності.

В Англії система післядипломної освіти педагогів концентрується на двох напрямах: а) удосконалення здобутих умінь і навичок; б) оволодіння новими знаннями, формування нових умінь і навичок.

Вибір методів викладання залежить від мети конкретного курсу післядипломної освіти або перепідготовки, їхня типологія включає як загальноприйняті педагогічні форми, види (наприклад, лекції, групові дискусії і дистанційне навчання), так і спеціальні методи, які можна віднести до окремої методики.

Значну увагу професійному розвитку викладачів ВНЗ приділяють у Німеччині. Відповідно до Конституції цієї країни правом верховенства у сфері культурної політики, яка включає в себе й освіту, володіють федеральні землі.

Тому розробка законодавства, створення освітніх систем і управління ними є, головним чином, сферою компетенції і відповідальності окремих федеральних земель. Це стосується і системи професійного розвитку викладачів ВНЗ [7].

Сучасна система професійного розвитку педагогів у всіх землях Німеччини має багато рівнів. У системі підвищення кваліфікації і професійного розвитку педагогів цієї країни чітко відслідковуються чотири рівні організації: міжземельний, земельний, регіональний і внутрішньовузівський.

Міжземельний рівень є найбільш глобальним рівнем підвищення професійної майстерності педагогів, який охоплює своїми заходами викладачів ВНЗ багатьох федеральних земель, а інколи і всієї країни. На цьому рівні здійснюються програми міжнародного обміну досвідом, організовуються спільні заходи Земельних Інститутів: навчальні поїздки по Німеччині та інших країнах, заочне навчання та інше.

Система професійного розвитку викладачів ВНЗ на земельному рівні включає в себе, зазвичай, систему роботи, направлену на підвищення фахового рівня викладачів на території однієї із федеральних земель і часто ототожнюється із роботою Земельного Інституту підвищення кваліфікації педагогів, хоча зміст діяльності цих інститутів не обмежується заходами професійного розвитку на земельному рівні.

Система професійного розвитку викладачів ВНЗ на регіональному рівні включає в себе курси підвищення кваліфікації у ВНЗ, різноманітні курси, семінари, конференції. До їх проведення в Німеччині існує система вимог: заняття мають бути короткотерміновими; вони мають проводитися недалеко від місця проживання і праці педагогів; на них мають розглядатися проблеми, які особливо актуальні для викладачів ВНЗ цього регіону; зміст занять має плануватися з врахуванням побажань самих слухачів і допомагати вирішувати їм конкретні проблеми та труднощі, що мають місце в їх практичній діяльності.

На четвертому рівні об’єктом організації системи професійного розвитку викладачів ВНЗ і безпосереднім місцем її реалізації є безпосередньо ВНЗ та його педагоги. У сучасній Німеччині цей рівень є найбільш поширеним.

Земельні міністерства вбачають у цій формі професійного розвитку педагогів можливість перетворити їх з «інструмента» в «рушійну силу» реформ освіти в цій країні.

На внутрішньовузівському рівні найбільшого поширення набули такі форми професійного розвитку викладачів: наради; засідання, присвячені аналізу питань певної навчальної дисципліни; засідання, на яких розглядаються педагогічні проблеми; відвідування занять; наукові дослідження; гуртки; форуми і педагогічні наради. Кожна із вище названих форм роботи має свої особливості і переваги. Так, наприклад, наради в вишах Німеччини, як форма професійного розвитку на внутрішньому рівні, проводяться тоді, коли виникає потреба ознайомити педагогів з державними документами в галузі освіти, з директивами стосовно змін в навчальних програмах, обговорити нові технології навчання [7].

Особливостями розвитку системи перепідготовки педагогічних кадрів в сучасній Німеччині в контексті неперервної освіти є: педагогічна супервізія як інноваційна форма підвищення кваліфікації викладачів (персоніфікація, тобто облік індивідуальних особливостей професійно-особистісного розвитку; консультування педагогів; створення психологічно комфортних умов для суб'єктів професійної діяльності; діагностування і вирішення професійних конфліктів; сприяння в розвитку і саморозвитку, як самої організації, так і окремих її працівників; формування додаткових компетентностей у рамках компенсуючої освіти і дистанційна форма підвищення кваліфікації педагогічних кадрів).

У сучасних умовах система професійного розвитку викладачів ВНЗ спрямована на оволодіння ними сучасними новітніми технологіями навчального процесу, що в значній мірі зумовлене тотальною комп'ютеризацією сучасної Німеччини. При цьому акцент робиться на обов'язковому оволодінні кожним педагогом інтерактивними технологіями і використанні їх в освітньому процесі.

У Франції існує розгалужена мережа наукових освітніх закладів, на відміну від багатьох інших західних держав, де наукові дослідження зосереджується переважно на кафедрах університетів. У Франції вони здійснюються, як правило, у державних науково-дослідних установах. До них належать: Міжнародний центр педагогічних досліджень, Французький центр технічних засобів навчання, Центр аудіовізуальних засобів при Вищій школі, а також науково-педагогічні підрозділи університетів під назвою «Науково-дослідні об'єднання педагогічної науки», а також педагогічні, соціологічні, психологічні лабораторії чи інститути при університетах, що здійснюють фундаментальні розробки у сфері освіти.

Крім вказаних центрів, існує низка державних закладів, які тією чи іншою мірою дотичні до проблем освіти, зокрема, Центр соціологічних досліджень, Національний інститут демографічних досліджень. Головним науково-педагогічним центром Франції є Національний Інститут Педагогічних досліджень, підпорядкований Міністерству Національної освіти. У Франції існує Комітет наукової оцінки досліджень в освіті, працюють Академічні заклади післядипломної підготовки та Університетські інститути підготовки.

Ознайомитись з передовими методами навчання та інформаційно-комунікативними технологіями у Франції можна у Центрах педагогічної документації – установах з інформаційними, технологічними і методичними ресурсами, які швидко реагують на зміни у суспільстві та педагогічній сфері. Головним завданням таких Центрів є забезпечення інформаційними та технологічними ресурсами користувачів, розповсюдження ефективних педагогічних технологій, видавнича діяльність [8].

Уряд і місцева влада Японії докладають багато зусиль для здійснення заходів щодо створення і розвитку цілісної системи професійної компетентності педагогів. Ці заходи спрямовані на об'єднання навчальних закладів різних типів, які належать до системи неперервної освіти. З одного боку, влада забезпечує взаємодію та координацію громадських програм і програм у галузі освіти, професійного навчання з іншими програмами, що

належать до неперервної освіти, з другого – створює механізм для отримання інформації про можливості навчання, а також забезпечення консультаційних послуг завдяки використанню комп'ютерної інформаційної мережі.

Висновки. Системи післядипломної освіти в різних країнах постійно зазнають змін, трансформуються відповідно до нових завдань, що постають перед ними з урахуванням їх зростаючої ролі у розвитку сучасного суспільства. Відзначається тенденція до збільшення і урізноманітнення суб'єктів, що організовують та проводять перепідготовку викладачів у системі післядипломної освіти, організовуються різні структури усередині і поза системою освіти. Зростає варіативність в організаційних формах та підходах, змісті і процесі підвищення кваліфікації викладачів ВНЗ у системі післядипломної освіти.

Слід відзначити, що спільним для систем післядипломної підготовки викладачів ВНЗ у зазначених країнах є те, що післядипломна освіта здобувається як у формальний, так і у неформальний та інформальний формах. У практиці цих країн спостерігається тенденція до зменшення формалізованого підходу, коли викладачів ВНЗ зобов'язують проходити курси підвищення кваліфікації з певною періодичністю без врахування їхнього фахового рівня та особистісних потреб щодо самовдосконалення, проте відзначається надання переваги індивідуальному, диференційованому підходу, коли враховується участь викладачів в інноваційних проектах, дослідницькій роботі, неформальних освітніх заходах (різноманітні курси, майстер-класи, практикуми тощо).

Особливої уваги та подальшого дослідження заслуговують інноваційні форми організації підвищення педагогічної кваліфікації, що набули широкого застосування у провідних країнах світу, а саме: у США – супервізія та каскадна форма; в Англії – дистанційні форми навчання; у Німеччині – педагогічна супервізія, педагогічні гуртки, форуми і педагогічні наради; у Франції – долучення педагогів до педагогічних досліджень, фундаментальних розробок у сфері освіти.

Список використаних джерел

1. Звіт про НДР шифр “Підготовка-В” (заключний) / Національний університет оборони України імені Івана Черняховського. – К. : НУОУ, 2016. – 121 с.

2. *Нісімчук А. С.* Сучасні педагогічні технології: навч. посіб. / А. С. Нісімчук, О. С. Падалка, О. Т. Шпак. – К.: Просвіта, 2000. – 368 с.

3. *Овчарова Р. В.* Справочная книга социального педагога / Р. В. Овчарова. – М.: Сфера, 2001. – 480 с.

4. *Колеснікова О. В.* Соціальна, соціально-педагогічна і психологічна робота в школі / О. В. Колеснікова. – Харків: ТОВ “Славена”, 2010. – 136 с.

5. *Eraut A. M.* Developing professional knowledge withina client – centered orientation. In Guskey T. Huberman M. (Eds.). New paradigms and practices in Professional development / A. M. Eraut. – New York: Teachers College Press. – 1995. – c. 625.

6. *Чорна О.* Сучасні тенденції підготовки та підвищення кваліфікації викладачів ВНЗ (на прикладі відповідного досвіду Великої Британії) / О. Чорна // Наукові записки Серія: Педагогічні науки. – Кіровоград: РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2010. – Вип. 88. – С. 273–276.

7. Die besten Hochschulen in Deutschland // Stern. – 2001. – Heft 17. – S. 57–68.

8. *Платонова Н. М.* Дидактика социального образования: особенности обучения социальной работе / Н. М. Платонова. – СПб: С-Петербургский ун-т, 2001. – 168 с.

INTERNATIONAL PRACTICES OF HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTIONS LECTURERS PREPARATION IN POSTGRADUATE EDUCATION SYSTEM

The article is concerned with the generalization of higher educational institutions lecturers retraining and in-service education experience in postgraduate education systems of the advanced counties – USA, Great Britain, Germany, France and Japan. Comparison study of approaches to the mentioned problem solving abroad and in national pedagogical practice is conducted. Innovative approaches and alternative organizational forms used for lecturers in-service education in postgraduate education system of these countries are investigated. Key subjects, including different structures inside and outside the system of education, which are taking part in the lecturers professional competence development, are defined. Governing ideas and ways of forming the lecturers development programs in the system of postgraduate education, as well as special aspects and conditions of realization of these programs are defined.

Key words: preparation, in-service education, lecturers, postgraduate education system, competence, experience.

ЗАРУБЕЖНЫЙ ОПЫТ ПОДГОТОВКИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ВУЗОВ В СИСТЕМЕ ПОСЛЕДИПЛОМНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Статья посвящена обобщению опыта организации переподготовки и повышения квалификации преподавателей вузов в системе последипломного образования в ведущих странах мира – США, Англии, Германии, Франции и Японии. Проведен сравнительный анализ взглядов на решение обозначенной проблемы за рубежом и в отечественной педагогической практике. Исследованы инновационные подходы и альтернативные организационные формы, которые используются для повышения квалификации преподавателей в системе последипломного образования в этих странах. Определены

ключевые субъекты, в том числе различные структуры внутри и вне системы образования, участвующие в развитии специальной компетентности педагогических работников. Установлено ведущие идеи и пути формирования программ подготовки преподавателей в системе последипломного образования, а также особенности и условия их реализации.

Ключевые слова: подготовка, повышение квалификации, преподаватели, система последипломного образования, компетентность, опыт.

УДК 371.398:378.147

О. Л. Тракалюк,
полковник, Науково-методичний центр кадрової політики Міністерства оборони України

РОЗВИТОК ФАХОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПОСАДОВИХ ОСІБ КАДРОВИХ ОРГАНІВ У СИСТЕМІ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ

У статті обґрунтовується розвиток фахової компетентності посадових осіб кадрових органів Збройних сил (ЗС) України як інтегрального професійно-фахового утворення фахівців кадрового органу, яке характеризує їхню фахову підготовленість, суб'єктну та фахову здатність, фахову, психологічну та суб'єктну готовність, необхідні для успішного здійснення ними своєї фахової діяльності як суб'єкта кадрового органу. Виявлено специфіку її розвитку, особливості організації підготовки фахівців та її змістовної частини.

Розвиток фахової компетентності визначається як розгорнутий у часі процес і результат кількісних і якісних змін посадових осіб кадрових органів, в їхньому практичному мисленні, почуттях і поведінці, а його результат – їхнє становлення як суб'єктів фахової діяльності в кадрових органах Збройних Сил України. Цей розвиток представляє складний педагогічний процес, поступальний рух, тобто прогрес, удосконалення, еволюція, зростання, розвиненість, їхній фаховий світогляд.

Акцентовано увагу на необхідності формування чіткої ієрархічності системи професійного навчання фахівців для кадрових органів Збройних Сил України.

Ключові слова: фахова компетентність, розвиток фахової компетентності, посадові особи кадрових органів.

Постановка проблеми в загальному вигляді. Концепція кадрової політики в ЗС України на сучасному етапі їхнього реформування визначає, окрім стратегічного бачення перспектив розвитку кадрової політики в цілому, сучасні вимоги до організації та проведення кадрової роботи у військах (силах). Провідна роль у виконанні цього завдання покладається на суб'єктів цієї діяльності – посадових осіб кадрових органів (ПОКО), які реалізують безпосередні функції щодо управління кар'єрою військовослужбовців. Складність і висока суспільна значущість покладених на них завдань висуває особливі вимоги до рівня військово-професійної підготовленості та фахової компетентності. Але суттєва суперечність в їхній військово-професійній діяльності полягає у тому, що вони, не маючи, як правило, фахової освіти як фахівці по роботі з персоналом, мають розв'язувати свої посадові функції в системі «людина-людина».

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У сучасній науковій літературі компетентнісний підхід визначається як спрямованість навчального процесу на формування і розвиток основних видів компетентності особистості, фахівця – ключових, професійної та фахової [11]. Як кінцевий варіант цього процесу має відбутися оволодіння особистістю фаховою компетентністю. У психолого-педагогічній літературі поняття «фахова компетентність» практично не застосовується. Тільки за останні роки науковці почали досліджувати цей психолого-педагогічний феномен, який стосується кожного фахівця, оскільки кожен з них має відповідну спеціалізацію.

Українські дослідники трактують фахову компетентність в таких аспектах:

– підготовленість до виконання трудової діяльності за конкретною спеціалізацією в межах певної спеціальності [7, с. 182];

– здатність до освітньої діяльності на основі знань, набутих умінь, у відповідності з суспільними вимогами та ціннісними орієнтаціями [4];

– набір фахових знань персоналу організації, необхідних для вирішення соціально-економічних, політичних, екологічних, культурологічних, правових та інших проблем у межах цілей, поставлених перед організацією [9, с. 18];

– системна властивість особистості вчителя, що виявляється у володінні фаховими компетенціями, в умінні застосовувати набуті знання та вміння в професійній діяльності, здатності досягати значних результатів в організації процесу навчання математики [1].

Ми погоджуємося з думкою В. В. Ягупова про те, що фахова компетентність необхідна для фахового буття особи як фахового суб’єкта [11]. Без професійної суб’єктності ПОКО не здатний в повному обсязі усвідомлювати своє посадове призначення та свідомо реалізовувати посадові функції. У зв’язку з цим вони мають бути такими ж фахівцями, як будь-який інший офіцер, оскільки тільки фахово підготовлений фахівець спроможний

розв’язувати актуальні фахові завдання та реалізовувати посадові функції в кадрових органах ЗС України.

Водночас слід наголошувати про те, що психолого-педагогічні проблеми фахової компетентності посадових осіб кадрових органів ЗС України досліджені недостатньо. Бачення та розуміння цілей, завдань, змісту та технологій професійної діяльності військового кадровика не може вважатися однозначним і не обмежується лише відпрацюванням оперативної та планової документації в процесі кадрового забезпечення ЗС України відповідними фахівцями на різних рівнях. Ця робота має бути комплексною, системно пронизувати всі рівні діяльності військової організації та бути злагодженою, охоплювати інформаційні потоки, враховувати їхню динаміку, швидкість і специфіку. Такими є реалії останніх років розвитку військової організації держави.

Саме тому вкрай важливим є розвиток фахової компетентності ПОКО в системі підготовки військових фахівців у ВВНЗ, як суб’єктів специфічного виду діяльності, а також підвищення якості фахової підготовки у процесі набуття ними професійної освіти на різних освітніх рівнях.

Таким чином, ***метою статті*** є обґрунтування розвитку фахової компетентності ПОКО в системі післядипломної військової освіти.

Виклад основного матеріалу дослідження. Зважаючи на те, що сьогодні в Україні здійснюється лише курсова підготовка ПОКО в системі післядипломної освіти на базі Національного університету оборони України імені Івана Черняховського та як така відсутня спеціалізація «кадрова робота в Збройних силах України» на рівні тактичної ланки підготовки офіцерів у ВВНЗ, потребує комплексного дослідження проблема їхньої фахової компетентності, з’ясування специфіки їхньої військово-професійної та фахової діяльності, а також розвиток фахової компетентності офіцерів, які обіймають відповідні посади в кадрових органах ЗС України.

На переконливу думку В. В. Ягупова, спостерігається відсутність одностайності щодо самого поняття «фахова компетентність», оскільки

навіть ті науковці, які пишуть наукові статті про формування і розвиток фахової компетентності різних фахівців, не дають чіткої його дефініції [10]. Науковці «фахову компетентність» визначають і як спеціальну, і як предметну компетентність, і як сукупність якостей фахівця, професіонала в своїй галузі діяльності. Загальним позитивом є те, що її вони вважають складовою професійної компетентності. В. А. Петрук вважає, що вона є обов'язковою складовою професійної компетентності фахівця та трактує як підготовленість особистості майбутнього фахівця, що проявляється в його здатності та готовності до здійснення конкретного виду професійної діяльності [6].

Так, на думку Л. Б. Волошко, «фахова компетентність – це особливий тип організації спеціальних знань, умінь і навичок фахівця, що забезпечує йому можливість приймати ефективні рішення в процесі професійної діяльності. …віддзеркалює сутність спеціальності, яку опановує студент, тому може бути схарактеризована як концептуальна основа підготовки фахівця. Вона відображає рівень сформованості професійних знань, умінь і навичок, його професійну ерудицію, що дозволяють успішно вирішувати три класи задач професійної діяльності: стереотипні, діагностичні та евристичні, що передбачені нормативно-правовими документами вищої школи» [2, с. 24]. Тут має місце змішування професійної та фахової видів компетентності, оскільки чітко не виокремлюються її фахові та професійні аспекти.

Досить вдало визначає фахову компетентність Д. А. Костюк як широке й різноманітне застосування теоретичних, практичних і дослідних знань у фаховій діяльності, інтерес до самоактуалізації та самореалізації в ній, потреба у самопізнанні, саморефлексії, що характеризує прояви суб'єктності у фаховій діяльності; результат підготовленості фахівця з конкретно фахових знань, навичок і вмінь, що є підґрунтям формування його фахових здатностей у відповідності з вимогами сьогодення, сукупність професійно важливих якостей і фахового досвіду; багатовимірне утворення, що належать до загальногалузевого змісту освітніх стандартів та є спеціально

структурованим комплексом якостей особистості, що дають змогу ефективно брати участь у конкретних професійних сферах як суб'єкту фахової діяльності [3].

Ми розуміємо під *фаховою компетентністю* інтегральне професійно-фахове утворення *фахівця кадрового органу ЗС України*, яке характеризує його фахову підготовленість, суб'єктну та фахову здатність, фахову, психологічну та суб'єктну готовність, необхідні для успішного здійснення ним своєї фахової діяльності як суб'єкта кадрового органу.

Дослідниця І. Онищенко проводячи аналогію між професійною та фаховою компетентністю вчителя початкової школи досить вдало, на нашу думку, обґрунтовує основні компоненти даної компетентності, зокрема вона виокремлює мотиваційний, змістовий, операційно-діяльнісний, особистісний і рефлексивний компоненти [5, с. 98–99].

Ми вважаємо, що основними компонентами фахової компетентності фахівця кадрового органу ЗС України є такі: ціннісно-мотиваційний; емоційно-вольовий; когнітивний; практично-діяльнісний; професійно важливі якості; менеджерський (управлінський); комунікативний; суб'єктний. Під терміном «компоненти фахової компетентності» розуміємо такі характеристики і здатності ПОКО, що дозволяють досягати професійних і фахових цілей у процесі реалізації посадових компетенцій.

На основі проведеного дослідження щодо фахової компетентності ПОКО ЗС України нами запропоновано структуру їхньої фахової компетентності (рис. 1). Під структурою розуміємо побудову, розміщення, внутрішню будову і зв'язки складових частин чого-небудь [8, с. 865].

Формування фахової компетентності ПОКО має відбуватися в першу чергу під час набуття військово-професійної освіти в ВВНЗ, а також у процесі курсової підготовки (перепідготовки). Провідні країни світу вже понад 40 років визнають пріоритетність людських ресурсів перед іншими видами і приділяють велику увагу використанню людського чинника, а відповідно і на підготовку фахівців, які спроможні знайти, відібрати та

оцінити якості майбутнього персоналу будь-якої організації, у тому числі й збройних сил. А розвиток фахової компетентності може відбуватися шляхом підготовки, перепідготовки та підвищення кваліфікації. Ці форми розвитку необхідних фахових знань, вмінь, здатностей, професійно важливих якостей, які забезпечують їм можливість свідомо та адекватно оцінювати свої фахові можливості, здатності, а також власне ставлення до фаху та до розвитку фахової компетентності.

Рис. 1. Структура фахової компетентності посадових осіб (фахівців) кадрових органів ЗС України

Розвиток фахової компетентності – це розгорнутий у часі процес і результат кількісних і якісних змін ПОКО, в їх практичному мисленні, почуттях і поведінці, а його результат – їх становлення як суб'єкта фахової діяльності в кадрових органах ЗС України. Цей розвиток представляє складний педагогічний процес, поступальний рух, тобто прогрес, удосконалення, еволюція, зростання; фаховий їх світогляд. Такий розвиток представляє цілеспрямовані закономірні зміни, в результаті чого виникає новий якісний стан ПОКО – його фахова компетентність.

Що треба розуміти під рушійною силою розвитку? Оскільки розвиток – це позитивний процес, то він має рушійну силу. Рушійною силою процесу розвитку є суперечності між фаховими потребами ПОКО – з одного боку та наявним рівнем сформованості їхньої фахової компетентності – з іншого.

У процесі розвитку фахової компетентності ПОКО слід мати на увазі такі особливості їхньої фахової підготовки як дорослих, а саме:

– усвідомлення ПОКО необхідності розвитку (а інколи і формування) своєї фахової компетентності як суб'єкта фахової діяльності в кадрових органах військових частин;

– свідоме ставлення до розвитку своєї фахової компетентності як суб'єкта суб'єкт-суб'єктної діяльності в ЗС України;

– свідоме осмислення цілей, завдань, змісту, форми, методів, технологій та найголовніше – результату розвитку своєї фахової компетентності;

– потреба в самостійності, автономності в розвитку своєї фахової компетентності;

– практичне ставлення до розвитку фахової компетентності;

– наявність життєвого, військово-професійного і фахового досвіду як важливого джерела знань і мотивації до навчальної діяльності у процесі розвитку фахової компетентності;

– вплив на розвиток фахової компетентності різноманітних чинників – військово-професійних, фахових, особистісних, випадкових та ін.

Основний підсумок вищевикладеного – це усвідомлення ПОКО необхідності розвитку (а інколи і формування) своєї фахової компетентності та свідоме ставлення до цього процесу. Ці процеси мають смисло- та життєтворчий характер, оскільки відбувається саморефлексія офіцерів щодо своєї військово-професійної діяльності та посади в кадровому органі. А об'єктивна саморефлексія є основою саморозвитку, важливою складовою якого є фаховий розвиток.

Фаховому розвитку ПОКО сприяє оптимальне застосування моделі навчання Д. Колба (Experiential Learning Model) – циклічної 4-ступінчатої емпіричної моделі стилів навчання дорослих (рис. 2). Її можна творчо використовувати у розвитку фахової компетентності офіцерського складу у сфері кадрової роботи у ЗС України. Ця модель, основу якого складає теорія емпіричного навчання, містить фундаментальні ідеї, які пояснюють навчальну поведінку дорослої людини та надають допомогу в навчанні інших. Зокрема, модель Д. Колба охоплює чотири основні стилі навчання, що ґрунтуються на 4-етапному навчальному циклі.

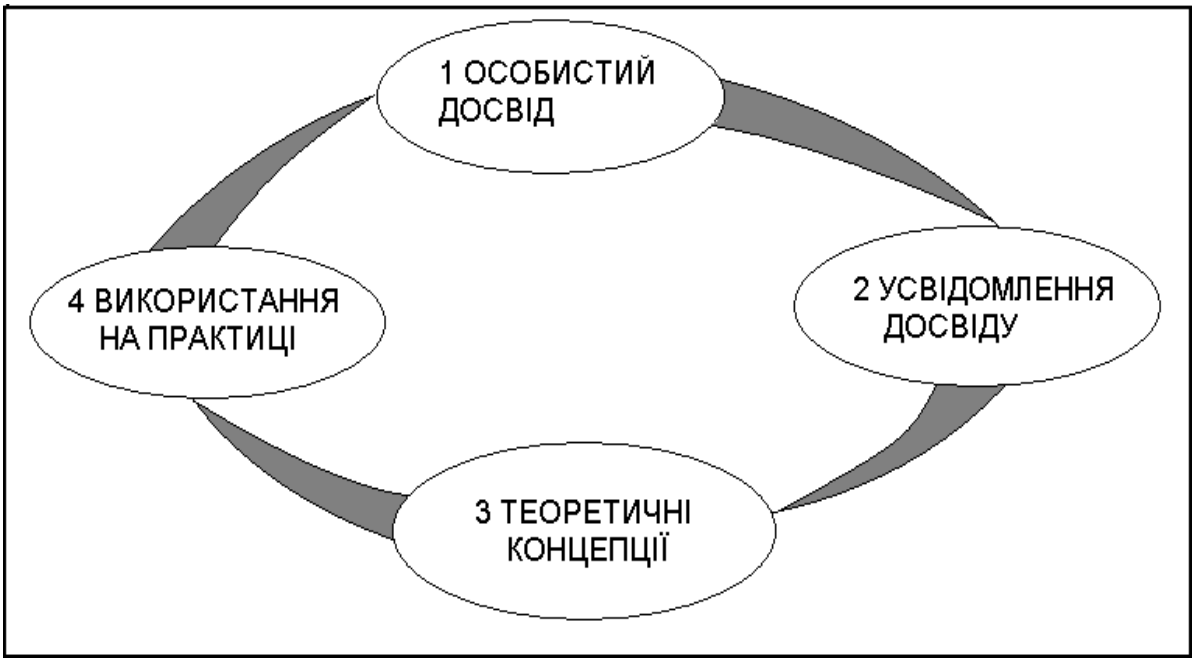


Рис. 2. Циклічна 4-ступінчата емпірична модель стилів навчання дорослих Д. Колба

Дослідник вважає визначений «цикл навчання» центральним в своїй теорії, що має такі стадії: конкретний досвід; мисленнєві спостереження; абстрактна концептуалізація; активне експериментування [13]. За циклом Д. Колба можна вчитися за одним із чотирьох способів:

1) на основі досвіду;

2) за допомогою спостереження і рефлексії;

3) за допомогою абстрактної концептуалізації;

4) на основі активного експериментування та надання переваги одному з них чи на основі їх оптимального поєднання [12].

Ми організовували розвиток фахової компетентності ПОКО на основі оптимального поєднання всіх чотирьох способів.

Позитивом є те, що розвиваючи фахову компетентність за цією моделлю, ПОКО набувають досвіду; спостерігають, обмірковують; осмислюють і теоретично узагальнюють нові знання; експериментально перевіряють нові знання та самостійно використовують їх на практиці. Набуття слухачем конкретного досвіду є основою для рефлексивного спостереження за розвитком власної фахової компетентності. Узагальнюючи нові факти та інтегруючи їх у власну систему фахових знань, офіцери самостійно здійснюють логічні висновки (абстрактна концептуалізація), виводять нові поняття як теоретичної основи розвитку фахової компетентності. Нові знання перетворюються на гіпотези, які перевіряються у процесі активного експериментування в різноманітних ситуаціях кадрової роботи – уявних, змодельованих і реальних. Слід усвідомлювати, що процес професійного навчання може починатися з будь-якої стадії і здійснюватися доти, доки будуть відпрацьовані певні здатності. Для того, щоб забезпечувати повний цикл, викладач обирає певний вид діяльності з кожної стадії, організовуючи спільну роботу зі слухачами, зберігаючи певну послідовність дій згідно з методикою конкретного заняття.

Модель Д. Колба успішно використано нами у процесі реалізації змісту модулів кваліфікаційних освітніх програм курсів підвищення кваліфікації. Гнучкий вибір певних етапів циклу в різних поєднаннях дає можливість адаптувати досвід офіцерів до сучасних вимог і викликів військово-професійної освіти з урахуванням рівня сформованості їхньої фахової компетентності і досвіду кожного слухача.

Безперечно, цикл Д. Колба є ефективною та перспективною формою навчання дорослих, а його творче застосування в системі підвищення кваліфікації ПОКО дозволить:

– залучити слухачів як фахівців кадрового органу в процес осмислення (рефлексії, саморефлексії) їх власних цілей і цінностей як суб'єктів кадрового органу ЗС України;

– розвивати практичну здатність інтерпретувати зміст розвитку фахової компетентності в системі підвищення кваліфікації ПОКО відповідно до запитів свого військово-професійного та фахового розвитку;

– перейти від практико-транслювальної діяльності педагога до практико-перетворювальної діяльності слухачів;

– надати можливість слухачам негайно покращувати результати своєї діяльності, оскільки модель «навчання через досвід» передбачає таке покращення вже безпосередньо під час виконання учасниками їхніх нагальних професійних завдань, частково на самому навчанні, перетворюючи його в елемент навчальної діяльності.

Висновки. Сучасні професійні, фахові та соціальні вимоги до фахівців у сфері кадрового менеджменту змушують суттєво вдосконалювати методи військово-професійної освіти в напрямі, з одного боку, вузької спеціалізації, а з іншого – надання широкого комплексу гуманітарних і фахових знань. Зокрема, у них необхідно розвивати компетентності, професійно важливі якості, комплекс здатностей до адаптування до швидких темпів змін у сфері управління персоналом, переходу до технологій кадрового менеджменту та володіння сучасними інформаційними технологіями.

Аналіз сучасної системи професійного навчання ПОКО свідчить про відсутність чіткої її ієрархічності (відсутній початковий рівень навчання – бакалавр чи спеціаліст). На наступному рівні навчання здійснюється за спеціалізацією «Кадровий менеджмент у військах (силах)» у межах спеціальності «Військово-соціальне управління», що, на нашу думку, потребує вдосконалення варіативної складової, а також і спеціальності в цілому. Розвиток фахової компетентності може бути більш ефективним за наявності всеохоплюючої ієрархічної системи професійної підготовки ПОКО в системі військової освіти та організації кваліфікованої курсової підготовки.

Література

1. Воєвода А. Л. Формування фахової компетентності майбутніх учителів математики засобами розвитку пізнавальної активності : дис канд. пед. наук : 13.00.04 / А. Л. Воєвода. – Вінниця, 2009. – 241 с.
2. Волошко Л. Б. Професійна компетентність студентів як предмет психолого-педагогічного аналізу / Л. Б. Волошко // Наука і сучасність : зб. наук. пр. Національного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова. – 2005. – Том 48. – С. 22-32.
3. Костюк Д. А. Формування фахової компетентності майбутніх техніків-електриків сільського господарства у процесі вивчення спеціальних дисциплін [текст] : дис канд. пед. наук : 13.00.04 / Д. А. Костюк; Нац. акад. пед. наук України, Ін-т проф.-техн. освіти. – К., 2012. – 253 с.
4. Михаськова М. А. Формування фахової компетентності майбутнього вчителя музики [текст] : дис. … канд. пед. наук : 13.00.02 / М. А. Михаськова. – К., 2007. – 228 с.
5. Онищенко Ірина. Модель формування фахової компетентності майбутнього вчителя початкових класів / Ірина Онищенко // Навчання і виховання обдарованої особистості: теорія та практика. – 2012. – № 8. – С. 94–101.
6. Петрук В. А. Теоретико-методичні засади формування базових професійних компетенцій у майбутніх фахівців технічних спеціальностей : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / В. А. Петрук. – К., 2008. – 565 с.
7. Свистун В.І. Підготовка майбутніх фахівців аграрної галузі до управлінської діяльності : [монографія] / В. І. Свистун. – К. : НМЦ аграрної освіти, 2006. – 343 с.
8. Словник іншомовних слів: 23 000 слів та термінологічних словосполучень / [уклад. Л.О. Пустовіт та ін.]. – К. : Довіра, 2000. – 1018 с.
9. Чемерис О. С. Теоретичне обґрунтування групової дієвої компетентності органів державного управління та місцевого самоврядування / О. С. Чемерис // Актуальні проблеми державного управління: зб. наук. праць УАДУ при Президентові України (Львівський філіал). – 2000. – Вип. 4. – С.8–22.
10. Ягупов В. В. Компетентностный подход к профессиональному образованию / В.В. Ягупов // Отечественная и зарубежная педагогика. – №2(5).– 2012. – С. 48–54.
11. Ягупов В. В. Провідні методологічні характеристики основних видів компетентності майбутніх фахівців, що формуються в системі професійно-технічної освіти / В. В. Ягупов // Професійна освіта і навчання: проблеми, пошуки і перспективи: зб. наук. праць. – 2012. – №2. – С. 37–49.
12. Kolb D. Experiential learning / D. Kolb. – N.J.: Englewood Cliffs, 1984. – 40 p.
13. Kolb, A. Experiential Learning Theory Bibliography 1971-2001 / A. Kolb, D. A. Kolb. – Boston, 2001. Ma.: McBer and Co, http://trgmcber.haygroup.com/Products/learning/bibliography.htm

О. Л. Тракалюк,
полковник,
Научно-методический центр кадровой политики
Министерства обороны Украины

РАЗВИТИЕ СПЕЦИАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ДОЛЖНОСТНЫХ ЛИЦ КАДРОВИХ ОРГАНОВ В СИСТЕМЕ ПОСЛЕДИПЛОМНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье обосновывается развитие специальной компетентности должностных лиц кадрових органов Вооружённых сил Украины как интегрального профессионально-

специального образования специалистов кадрового органа, которое характеризует их специальную подготовленность, субъектную и специальную способности, специальную, психологическую и субъектную готовность, которые необходимы для успешного совершения ими своей специальной деятельности как субъектов кадрового органа. Выявлено специфику её развития, особенности организации подготовки таких специалистов и её содержательную часть.

Развитие специальной компетентности определяется как развёрнутый в времени процесс и результат количественных и качественных изменений должностных лиц кадрових органов, в их практическом мышлении, чувствах и поведении, а его результат – их становление как субъектов Вооружённых сил Украины. Это развитие представляет сложный педагогический процесс, поступательное движение, т.е. прогресс, совершенствование, эволюция, развитие, специальное их мировоззрение.

Акцентировано внимание на необходимости формирования чёткой иерархической системы профессионального обучения специалистов для кадрових органов Вооружённых сил Украины.

Ключевые слова: специальная компетентность, развитие специальной компетентности, должностные лица кадровых органов.

O. L. Trakaliyk,
the colonel, the Scientifically-methodical centre of personnel policy of the Ministry of Defence of Ukraine

DEVELOPMENT OF THE PROFESSIONAL COMPETENCE OF THE PERSONNEL AGENCIES OFFICIALS IN THE SYSTEM OF POSTGRADUATE EDUCATION

The article deals with the development of the professional competence of the personnel agencies officials of the Ukrainian Armed Forces (AF) – the integral professional formation of the personnel agency specialists, which characterizes their professional preparedness, subject and professional ability, professional, psychological and subject readiness, required for the effective execution of their professional activity as actors of the personnel agency. It finds out the peculiarities of its development in other countries, peculiarities of specialists' training organization and its contents.

Development of the professional competence is defined as the process and result of quantitative and qualitative changes of the personnel agencies officials in their practical thinking, feelings and behavior, and their result of becoming actors of professional activity in the personnel agencies of the Ukrainian AF. This development is a difficult pedagogical process, forward movement, i.e. progress, perfection, evolution, growth, development, their professional outlook.

It focuses on the necessity of formation of the clear hierarchy of the system of the professional training specialists for the Ukrainian AF personnel agencies.

Key words: professional competence, development of the professional competence, personnel agencies officials.

УДК 355.1-057.36:159.9:316.286

Шалигіна Наталя Петрівна,
викладач кафедри іноземних мов навчально-наукового центру іноземних мов
Національного університету оборони України
ім. І. Черняховського

КОНЦЕПТУАЛЬНІ ЗАСАДИ МОДЕЛЮВАННЯ ПРОЦЕСУ РОЗВИТКУ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ОФІЦЕРІВ БАГАТОНАЦІОНАЛЬНИХ ШТАБІВ

Мета статті полягає в обгрунтуванні моделі розвитку комунікативної компетентності майбутніх офіцерів багатонаціональних штабів, складовими якої є концептуально-цільовий, процесуально-технологічний, суб'єктний і діагностично-результативний блоки. Провідна мета розробленої моделі полягає у розвитку у майбутніх офіцерів багатонаціональних штабів комунікативної компетентності у процесі військово - професійної підготовки до участі у міжнародних операціях з підтримання миру та безпеки. Було з'ясовано, що розвиток комунікативної компетентності офіцерів багатонаціональних штабів ґрунтується на діяльнісному, компетентнісному, суб'єктному, комунікативному та соціокультурному підходах. Для визначення ефективності функціонування розробленої моделі були визначені критерії (мотиваційно-особистісний, когнітивний, поведінково-діяльнісний, соціокультурний, іншомовний) та рівні (низький, задовільний, достатній, високий) розвитку комунікативної компетентності майбутніх офіцерів багатонаціональних штабів. Було досліджено, що процес розвитку комунікативної компетентності офіцерів багатонаціональних штабів відбувається поетапно (мотиваційно-орієнтаційний, теоретичний, практичний, творчо-продуктивний), а основними формами організації навчального процесу є лекції, семінарські та практичні заняття.

Модель належить до структурно-функціонального типу; є описовою та прогностичною. Результативність модель обумовлена єдністю, цілеспрямованістю та взаємодією усіх її компонентів.

Ключові слова: офіцер багатонаціонального штабу, комунікативна компетентність, модель, військово-професійна підготовка, міжнародні операції з підтримання миру та безпеки.

Постановка проблеми у загальному вигляді. Масштабність і частота виникаючих у сучасному світі загроз для національної та територіальної безпеки держав зумовили стрімкий розвиток міжнародного військового співробітництва. Урегулювання цієї ситуації вимагає об'єднання спільних зусиль на міжнародній військово-політичній арені. Україна бере активну участь у військово-дипломатичній діяльності, міжнародних операціях з підтримання миру та безпеки, спільних військових навчаннях та інших

міжнародних заходах, що є пріоритетними напрямами державної політики в умовах загострення військово-політичної ситуації на сході України та у світі загалом.

Нові виклики та загрози у сфері оборони та безпеки зумовлюють актуальність пошуку оптимальних шляхів підготовки висококваліфікованих, професійно мобільних військових фахівців з новим мисленням, спроможних якісно розв'язувати професійні завдання в умовах іншомовного полікультурного середовища. Окрім того, українські військовослужбовці повинні відповідати рівню оперативної і технічної підготовки та бути сумісними з арміями інших держав. За цих обставин особливого значення набуває якісна військово-професійна підготовка майбутніх офіцерів багатонаціональних штабів до участі у міжнародних операціях з підтримання миру та безпеки, яка передбачає специфічну підготовку відповідного рівня для проведення конкретної операції, а також розвиток високого рівня комунікативної компетентності, яка є однією з найважливіших характеристик їх загальної професійної компетентності.

Результативність розвитку комунікативної компетентності офіцерів багатонаціональних штабів залежить від застосування ефективної педагогічної моделі під час військово-професійної підготовки до участі у міжнародних операціях з підтримання миру та безпеки.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано вирішення даної проблеми та на які спирається автор. Дослідженню сутності понять «моделювання» та «модель» у загальнонауковому контексті приділена увага у працях О. Вєдєнова, А. Кочергіна, Г. Цехмістрової, В. Штоффа та ін.

У вітчизняній педагогічний теорії та практиці моделювання педагогічних явищ досліджували А. Алексюк, В. Бондар, І. Бех, С. Гончаренко, М. Євтух, І. Зязюн, О. Сердюк, С. Сисоєва, М. Сметанський, О. Пєхота, В. Ягупов, О. Ярошенко та інші.

Упродовж останніх років в Україні з'явилися наукові роботи, в яких

досліджувалось моделювання процесів формування професійних якостей фахівців різних галузей: майбутніх педагогів (С. Авхутська, Ю. Вторнікова, О. Волченко, Т. Пушкар, Я. Сікора, М. Черній, Г. Шандригось, М. Шипович), перекладачів (Є. Долинський), журналістів (Н. Бобаль), соціальних працівників (Д. Годлевська), державних службовців (В. Васильєв), юристів (Н. Кожем'яко, Л. Насілєнко), авіаційних диспетчерів (Т. Лаврухіна), менеджерів (Л. Личко, В. Каткова, А. Токарєва, Л. Харламова), економістів (С. Хоцкіна, О. Шломенко), фахівців з міжнародних відносин (Н. Василишина), фахівців митної служби (О. Павленко), фахівців аграрної сфери (З. Дзюбата, К. Ковальова, О. Лазарєв), лікарів (М. Мруга).

У військовій та правоохоронній сфері моделювання різних педагогічних процесів досліджували О. Воронцов, О. Зеленська, А. Краснощок, В. Лазарєва, О. Мамонова, Т. Новікова, А. Радванський, С. Тарасенко, І. Толок.

Проблема моделювання формування та розвитку саме комунікативної компетентності офіцерів була у центрі наукового пошуку у дослідженнях О. Єфімової, В. Назаренка, О. Шумського.

Наразі у педагогічній літературі бракує досліджень, присвячених особливостям організації та моделюванню процесу розвитку комунікативної компетентності саме офіцерів багатонаціональних штабів. Система комунікативної підготовки означеної категорії військовослужбовців потребує створення ефективної педагогічної моделі, яка б повною мірою забезпечувала розвиток їхньої комунікативної компетентності під час військово-професійної підготовки до участі у міжнародних операціях з підтримання миру та безпеки, що зумовлює **актуальність** і **новизну** цієї статті.

Мета статті полягає в обгрунтуванні моделі розвитку комунікативної компетентності офіцерів багатонаціональних штабів під час військово-професійної підготовки до участі у міжнародних операціях з підтримання

миру та безпеки.

Виклад основного матеріалу. Дослідження процесів формування та розвитку певних професійних якостей фахівців передбачає застосування певного комплексу методів – теоретичних та емпіричних. Так, абстрагування, ідеалізація, аналіз і синтез, індукція та дедукція, а також моделювання належать до теоретичних методів науково-педагогічного дослідження. До емпіричних методів відносяться, насамперед, спостереження та експеримент.

У філософії науки *моделювання* трактують як опосередкований метод пізнання об'єктів чи явищ, пряме вивчення яких є складним чи неможливим [1]. Отже, у широкому розумінні слово «моделювання» виражає загальний аспект пізнавального процесу. У вузькому розумінні моделювання – це специфічний спосіб пізнання, за допомогою якого одна система (об'єкт дослідження) відтворюється в іншій (моделі). Таким чином, в процесі застосування цього методу використовують *модель* як засіб дослідження.

Модель (фр. modele від лат. modulus - мірка, аналог, зразок) – зразок, уявна чи матеріально втілена система, яка відтворює об'єкт дослідження і здатна замінити його так, що й сама стає джерелом нової дослідницької інформації [2]. С. Гончаренко зазначає, що модель – це штучно створена система елементів, які з певною точністю відображають певні властивості, сторони, зв'язки об'єктів, що вивчаються [3]. На думку В. Ягупова, *модель* – це «штучно створений об'єкт у вигляді схеми, фізичних конструктів і знакової форми, який, будучи подібним досліджуваному об'єкту (явищу) – інформаційно-аналітичній компетентності, відображає і відтворює у більш спрощеному вигляді структуру інформаційно-аналітичної компетентності, властивості, взаємозв'язки і взаємини між її елементами» [4].

Отже, згідно дефініційного аналізу можемо зробити висновок, що:

1) модель розглядається і як форма (схема), і як метод наукового пізнання;

2) модель – це уявлена чи матеріально реалізована система;

3) модель відображає об'єкт дослідження, здатна замінити його і дає

нову інформацію про об’єкт;

4) модель має підпорядковуватись певній структурі та використовуватись для вивчення або перетворення реального світу.

У науковій літературі поняття «педагогічне моделювання» трактується як метод дослідження педагогічних явищ або фактів на аналогічних фрагментах педагогічної реальності; конструювання та вивчення динаміки моделей реальних педагогічних феноменів, а також штучно створених педагогічних ситуацій [5]. Воно відображає характеристики існуючої педагогічної системи в спеціально створеному об’єкті, який є педагогічною моделлю [6]. На думку О. Пєхоти модель є інструментом для регулювання процесу особистісного професійного розвитку фахівця [7].

Вагомий внесок у дослідження особливостей створення моделі цілісного процесу формування певних якостей особистості зробив І. Зязюн [8]. На думку науковця, кінцевим результатом педагогічного моделювання має бути трансформація самого суб’єкта – людини. У зв’язку з цим його стратегічна мета полягає в організації процесу, що започатковує керовані зміни у соціальному середовищі, а основне завдання – в розробці стратегічних траєкторій розвитку особистості, створенні ситуацій для розвитку особистісних функцій, реалізації педагогічних механізмів, що забезпечують ефективність цього процесу. Так, модель повинна:

1) бути цілісною, тобто відображати проектування і реалізацію всієї послідовності процесу;

2) виявляти динаміку процесу, показуючи послідовну зміну його етапів, систему засобів вирішення завдань, умов ефективного досягнення результатів;

3) реалізувати прагнення суб’єкта-організатора органічно включатися в реальний педагогічний процес з метою формування в учнів певної якості, у тому числі в контексті всієї їхньої життєдіяльності.

Моделювання виконує дві основні функції – теоретичну і практичну. Теоретична функція моделі проявляється у можливості реалізувати

специфічний образ дійсності, який відповідає діалектичним закономірностям єдності загального і одиничного, логічного і чуттєвого, абстрактного і конкретного. Практична функція моделі передбачає застосування моделі як інструменту і засобу наукового експерименту. Окрім того, модель може виконувати дескриптивну, прогностичну і нормативну функції [9, 10]. В освітньо-педагогічному контексті теоретична сторона моделі розвитку професійних компетентностей фахівців «відображає в загальних рисах теоретичну концепцію змісту освіти», яка є підґрунтям підготовки конкретного фахівця [11, с. 78-84]. Практичний бік полягає в тому, що модель є основою для створення нормативного навчально-методичного забезпечення.

Отже, процес моделювання є засобом, методом і формою наукового пошуку. Він дає можливість вивчати загальні закономірності об'єкту дослідження; обґрунтовувати та вибудовувати нову теорію; перейти від емпіричного пізнання до теоретичного; формувати найкращу стратегію в діяльності.

Існує багато типів і видів моделей, що класифікуються за певними ознаками. Наприклад, за способом побудови розрізняють матеріальні й ідеальні моделі. За характером використаних під час моделювання компонентів виділяють предметні й знакові моделі [12]. За способом реалізації виділяють [13]:

1) субстанціональні моделі – ті, що будуються з урахуванням субстанціонального підходу, який дає можливість виділяти базові субстанції для наукового аналізу (у контексті нашого дослідження такою субстанцією є комунікативна компетентність офіцерів багатонаціональних штабів);

2) структурні моделі – тобто такі, при побудові яких найважливішими є сутнісні взаємозв'язки між структурними компонентами;

3) функціональні моделі – такі, при створенні яких враховуються функції всіх компонентів та їх роль у досягненні очікуваного результату;

4) змішані моделі, які поєднують у собі риси двох чи всіх попередніх.

Саме до змішаних моделей належить структурно-функціональна модель, що є досить популярною у педагогічних дослідженнях багатьох науковців (В. Васильєва, Н. Кожем'яко, М. Марцинюка, М. Мруги, Я. Сікори, М. Шипович та ін.).

Під час моделювання процесу розвитку комунікативної компетентності офіцера багатонаціонального штабу ми врахували специфіку його професійної діяльності у багатонаціональному штабі та особливості військово-професійної підготовки до участі у міжнародних миротворчих операціях з підтримання миру та безпеки. Також був досліджений стан розвиненості комунікативної компетентності офіцерів багатонаціональних штабів під час констатувального етапу педагогічного експерименту; були визначені педагогічні умови, наукові підходи, критерії та рівні розвитку комунікативної компетентності офіцерів багатонаціональних штабів.

Отже, під *моделлю розвитку комунікативної компетентності офіцера багатонаціонального штабу* ми розуміємо послідовний цілеспрямований педагогічний процес, який передбачає застосування та реалізацію певної системи компонентів, необхідних для розвитку комунікативної компетентності офіцера багатонаціонального штабу. Ця модель повинна містити об'єктивну і достатньо повну інформацію про педагогічні умови, цілі, завдання, підходи, принципи, умови організації та методику розвитку комунікативної компетентності, а також характеристику означеної компетентності, критерії та рівні її розвитку. Зміни рівнів розвитку комунікативної компетентності офіцерів багатонаціональних штабів можливо спрогнозувати відповідно до умов, які впливають на процес її розвитку, що вказує на прогностичний характер розробленої моделі.

Об'єктом моделювання у нашому дослідженні є розвиток комунікативної компетентності майбутніх офіцерів багатонаціональних штабів під час військово-професійної підготовки до участі у міжнародних операціях з підтримання миру та безпеки. Результатом розвитку комунікативної компетентності має бути висококваліфікований військовий

фахівець з високим рівнем комунікативної компетентності, необхідним для виконання службових обов'язків під час служби у багатонаціональному штабі.

Традиційно педагогічні моделі формування та розвитку професійних якостей фахівців складаються з таких основних компонентів: цільового, змістового, процесуального та результативного. Деякі науковці дещо розширюють традиційну структуру, деталізуючи ці компоненти чи, навпаки, поєднуючи та уточнюючи їх назви, що пояснюється специфічними особливостями об'єкту дослідження. Так Я. Сікора у своєму дослідженні моделі формування професійної компетентності майбутнього вчителя інформатики виділяє наступні структурні складові: цільову, змістову, операційну та результативну [12]. У моделі формування комунікативної компетентності майбутніх молодших спеціалістів з правознавства у процесі вивчення психолого-педагогічних дисциплін Н. Кожем'яко виокремлює цільово-змістовий, організаційно-методичний, та діагностично-результативний блоки [14]. Вивчаючи професійно-комунікативну компетентність майбутніх учителів початкових класів, Ю. Вторнікова виокремлює нормативно-цільовий, методологічний, змістовий, технологічний і результативний блоки у моделі її формування [15]. Л. Руденко розглядає структуру моделі формування комунікативної культури фахівців сфери обслуговування як систему, виділяючи у ній такі підсистеми: цільову, концептуально-стратегічну, організаційно-проектувальну, процесуально-технологічну та контрольно-оцінювальну [16].

Складовими розробленої нами моделі є взаємопов'язані блоки (концептуально-цільовий, процесуально-технологічний, суб'єктний і діагностично-результативний), що відображають цілеспрямований процес розвитку комунікативної компетентності офіцерів багатонаціональних штабів під час військово-професійної підготовки (рис. 1).

Концептуально-цільовий блок включає: мету, завдання, підходи та методологічні принципи розвитку їх комунікативної компетентності.

Провідною метою розробленої моделі є розвиток у майбутніх офіцерів багатонаціональних штабів комунікативної компетентності у процесі військово-професійної підготовки до участі у міжнародних операціях з підтримання миру та безпеки, що передбачає впровадження таких педагогічних умов:

запровадження спецкурсу «Основи службово-ділового спілкування»;

інтеграція традиційних та інноваційних методів навчання з комунікативними технологіями навчання іноземних мов, оскільки розвиток їх комунікативної компетентності передбачає оволодіння не лише загальними та специфічними комунікативними здатностями, необхідними для професійного спілкування, а й здатність і готовність здійснювати ефективну міжособистісну взаємодію англійською мовою (яка є офіційною робочою мовою багатонаціонального штабу);

підбір професійно орієнтованого навчального матеріалу, що репрезентує основні особливості, типи, види та ситуації службово-ділового спілкування офіцерів багатонаціональних штабів;

ретельний відбір навчального матеріалу для самостійного опрацювання з урахуванням часу, складності матеріалу і здатності до його опанування слухачами, оскільки кількість навчальних годин для опанування навчального матеріалу в межах аудиторної навчальної діяльності обмежена;

удосконалення критеріїв та показників оцінювання розвитку комунікативної компетентності;

оптимізація іншомовної підготовки та забезпечення володіння офіцерами іноземною мовою (англійською) на рівні СМР-2 за мовним стандартом НАТО «STANAG 6001».

Основним завданням розробленої моделі є спрямування процесу військово-професійної підготовки майбутніх офіцерів багатонаціональних штабів на:

розвиток ціннісного ставлення до комунікації як важливої складової професійної діяльності;

інтеграцію комунікативних та соціокультурних знань, загальних та специфічних комунікативних умінь та навичок із професійно орінтованими здатностями;

активізацію навчально-пізнавальної діяльності;

забезпечення об'єктивного діагностування рівнів розвитку комунікативної компетентності.

Концептуально-цільовий блок моделі відображає зміст та структуру комунікативної компетентності майбутніх офіцерів багатонаціональних штабів. Комунікативна компетентність офіцера багатонаціонального штабу складається з *мотиваційно-особистісного*, *когнітивного, поведінково-діяльнісного*, *соціокультурного* та *іншомовного компонентів* [17].

Розвиток комунікативної компетентності майбутніх офіцерів багатонаціональних штабів ґрунтується на діяльнісному, компетентнісному, суб'єктному, комунікативному та соціокультурному підходах.

Провідною метою діяльнісного підходу є розвиток цілісної структури професійної діяльності офіцерів багатонаціональних штабів, що забезпечує його становлення як суб'єкта військово-дипломатичної діяльності та передбачає зв'язок організації навчання, змісту навчального матеріалу з їхньою майбутньою професійною діяльністю під час участі у міжнародних операціях з підтримання миру та безпеки. Тому комунікативна підготовка майбутніх офіцерів багатонаціональних штабів має відтворювати структуру та особливості їхньої професійної діяльності.

Сутність компетентнісного підходу полягає у тому, що результат військово-професійної підготовки майбутніх офіцерів багатонаціональних штабів розглядається не як сума засвоєної інформації, а їхня здатність діяти у різних проблемно-комунікаційних ситуаціях під час участі у міжнародних операціях з підтримання миру та безпеки. Військово-професійна підготовка майбутніх офіцерів багатонаціональних штабів, що ґрунтується на компетентнісному підході, забезпечує розвиток їхніх професійних якостей, поведінкових актів і виконавчих професійно-комунікативних дій на рівні

посадових вимог під час участі у міжнародних операціях з підтримання миру та безпеки.

Військово-професійна діяльність офіцерів багатонаціональних штабів відноситься до професії типу «людина – людина» (Є. Клімов), що накладає на цю діяльність особливий характер. У цій діяльності відбувається постійна суб'єкт-суб'єктна взаємодія, від характеру якої залежить ефективність військово-професійної діяльності офіцерів багатонаціональних штабів, результативність та узгодженість їхніх дій тощо. У контексті нашого дослідження, навчальний процес повинен вибудовуватися з урахуванням природніх (вікових) механізмів пізнання, особистісних та поведінкових особливостей офіцерів багатонаціональних штабів, а також на основі плідної взаємодії викладача та офіцера. Орієнтація військово-педагогічного процесу на офіцера багатонаціонального штабу, його розвиток як суб'єкта пізнання, спілкування, поведінки та майбутньої діяльності у міжнародних операціях з підтримання миру та безпеки актуалізує суб'єктний підхід до їхньої підготовки. Нами були сформульовані такі вимоги до організації навчального процесу відповідно до суб'єктного підходу:

тісний зв'язок навчального матеріалу з майбутньою професійною діяльністю офіцерів багатонаціональних штабів, що стимулює інтерес до навчання та створює оптимальні умови для професійної самореалізації та саморозвитку;

спрямованість навчального процесу на виявлення змісту комунікативного та професійного досвіду офіцера, включно з досвідом його попереднього навчання, що значною мірою полегшить засвоєння нових знань;

постійне узгодження комунікативного та професійного досвіду офіцера з науковим змістом здобутих знань;

спрямованість викладу навчального матеріалу не тільки на розширення його обсягу та структурування, а й інтегрування та узагальнення предметного змісту, що створює сприятливі умови для розвитку

комунікативної компетентності;

зміст і форми навчальної діяльності повинні забезпечувати офіцерам можливість якісної самоосвіти, саморозвитку, самовираження в процесі оволодіння знаннями;

забезпечення своєчасного контролю та оцінки не тільки результату, а й самого процесу учіння.

Комунікативний підхід актуалізує максимальне наближення навчального процесу до реальних умов діяльності офіцерів багатонаціональних штабів під час виконання їх службових обов'язків, що передбачає предметність процесу комунікації (добір професійно зорієнтованих тем і ситуацій спілкування), використання таких методів навчання (тренінги, дискусії, дебати, ділові ігри тощо), які б сприяли, зокрема, набуттю мовленнєвого досвіду й розвитку професійно орієнтованої комунікативної компетентності взагалі.

Оскільки професійна діяльність офіцерів багатонаціональних штабів здійснюється в умовах іншомовного полікультурного середовища, важливим є застосування соціокультурного підходу до розвитку їхньої комунікативної компетентності. Розвиток їх комунікативної компетентності має базуватись на інтегрованому формуванні професійно орієнтованих комунікативних знань й умінь та культури спілкування в конкретному соціальному середовищі. Необхідно сформувати чітке усвідомлення того факту, що поведінка людини зумовлена її культурною приналежністю та тому необхідно підготувати офіцерів до розуміння того, що такі чинники, як вік, стать, соціальне положення, місце проживання також впливають на комунікативну поведінку співрозмовників.

Водночас навчально-педагогічний процес розвитку комунікативної компетентності офіцерів багатонаціональних штабів грунтується на загальнодидактичних принципах системності і послідовності, доступності, цілісності, практичної та військово-професійної спрямованості, відповідності змісту комунікативної підготовки вимогам професійної діяльності у

багатонаціональному штабі.

Процесуально-технологічний блок містить етапи, форми, методи і засоби навчання, спрямовані на розвиток у офіцерів комунікативних знань, умінь, навичок і досвіду службово-ділового спілкування, необхідних для якісного виконання професійних обов'язків в умовах іншомовного полікультурного середовища. У процесі розвитку комунікативної компетентності офіцерів багатонаціональних штабів нами виділено чотири основні *етапи*: мотиваційно-орієнтаційний, теоретичний, практичний, творчо-продуктивний.

Мотиваційно-орієнтаційний етап спрямований на формування професійної мотивації, образу компетентного офіцера багатонаціонального штабу, здатного ефективно розв'язувати професійні завдання в умовах іншомовного полікультурного середовища; діагностування власних недоліків та рівня розвитку комунікативної компетентності. Одночасно відбувається засвоєння основних завдань та понять, пов'язаних зі змістом дисципліни. Основними методами навчання на цьому етапі є виконання діагностичних тестів та практичних завдань, спрямованих на дослідження особистісних характеристик, рівня комунікативних знань та умінь слухачів під час службово-ділового спілкування. Перший етап є підготовчим у процесі розвитку комунікативної компетентності майбутніх офіцерів багатонаціональних штабів.

На етапі теоретичного опрацювання матеріалу основними методами навчання є інформаційно-рецептивні та репродуктивні методи, а саме: засвоєння матеріалу під час лекцій та семінарських занять, самостійна робота слухачів з навчально-методичними матеріалами (розробленими для вивчення спецкурсу), виконання навчальних завдань та перевірочних тестів на визначення рівня засвоєння теоретичного матеріалу. На цьому етапі навчання триває мотиваційно-орієнтаційне й змістове та починається операційне наповнення процесу розвитку комунікативної компетентності офіцерів багатонаціональних штабів.

На практичному етапі відбувається розвиток усіх компонентів комунікативної компетентності (мотиваційно-особистісного, когнітивного, поведінково-діяльнісного, соціокультурного та іншомовного), а також формування базових та специфічних комунікативних умінь та навичок під час аналізу практичних домашніх завдань, професійно-орієнтованих комунікативних ситуацій, перегляду та обговорення відеоматеріалів, тренінгів.

На творчо-продуктивному етапі основними методами навчання є рольові та ділові ігри, метод кейсів, метод «круглого столу», метод презентацій. Цей етап передбачає набуття досвіду реалізації комунікативної компетентності у різноманітних ситуаціях службово-ділового спілкування.

Поділ на етапи, визначення цілей та змісту кожного з них досить умовні, оскільки формування усіх компонентів комунікативної компетентності офіцера багатонаціонального штабу в певній мірі відбувається на кожному з етапів.

Основними формами організації навчального процесу є лекції, семінарські та практичні заняття. Введення спецкурсу «Основи службово-ділового спілкування» потребує розробки спеціального навчально-методичного забезпечення. Зокрема, в межах нашого дослідження розробляються методичні рекомендації та інші навчально-методичні матеріали для розвитку комунікативної компетентності означеної категорії військовослужбовців. У якості додаткових засобів навчання рекомендується використовувати посібники з основ офіційно-ділового мовлення та ІКТ.

Військово-професійна підготовка майбутніх офіцерів багатонаціональних штабів до участі у міжнародних операціях з підтримання миру та безпеки здійснюється, як правило, в умовах спільної діяльності викладачів і слухачів, які є відповідно суб’єктами педагогічної і навчальної діяльності; і припускає взаємодію суб’єкта з суб’єктом, що зумовлює *суб’єктний* блок.

Для визначення ефективності функціонування розробленої моделі нами

визначені критерії та рівні розвитку комунікативної компетентності майбутніх офіцерів багатонаціональних штабів, що становлять *діагностично-результативний блок.* В якості критеріїв розвиненості комунікативної компетентності майбутнього офіцера багатонаціонального штабу нами було виділено такі: мотиваційно-особистісний, когнітивний, поведінково-діяльнісний, соціокультурний та іншомовний. На нашу думку, якість розвитку комунікативної компетентності офіцерів необхідно оцінювати за чотирма рівнями, а саме: низький, задовільний, достатній та високий.

Визначені блоки взаємообумовлені та взаємозалежні, і реалізуються через дотримання педагогічних умов, що забезпечують ефективність функціонування даної моделі.

Реалізація моделі передбачає наявність конкретних результатів у розвитку комунікативної компетентності офіцерів багатонаціональних штабів, а саме – перехід на більш високий рівень комунікативної компетентності, необхідний для виконання службових обов'язків в умовах іншомовного полікультурного середовища під час міжнародних операцій з підтримання миру та безпеки.

Висновки. Таким чином, моделювання розвитку комунікативної компетентності офіцерів багатонаціонального штабу має ґрунтуватися на специфіці їх професійної діяльності та особливостях військово-професійної підготовки до участі у міжнародних миротворчих операціях з підтримання миру та безпеки. Презентована нами модель є ефективним інструментарієм розвитку комунікативної компетентності офіцерів багатонаціональних штабів і передбачає органічну єдність концептуально-цільового, процесуально-технологічного, суб'єктного та діагностично-результативного блоків; належить до структурно-функціонального типу моделей; є описовою та прогностичною, а також результативною за умови єдності, цілеспрямованості та взаємодії усіх її компонентів. Застосування моделі під час військово-професійної підготовки офіцерів до участі у міжнародних миротворчих операціях з підтримання миру та безпеки дає можливість

підвищити ефективність процесу розвитку комунікативної компетентності офіцерів багатонаціональних штабів, співвіднести його з вимогами і завданнями професійної діяльності офіцера у багатонаціональному штабі та суспільства загалом.

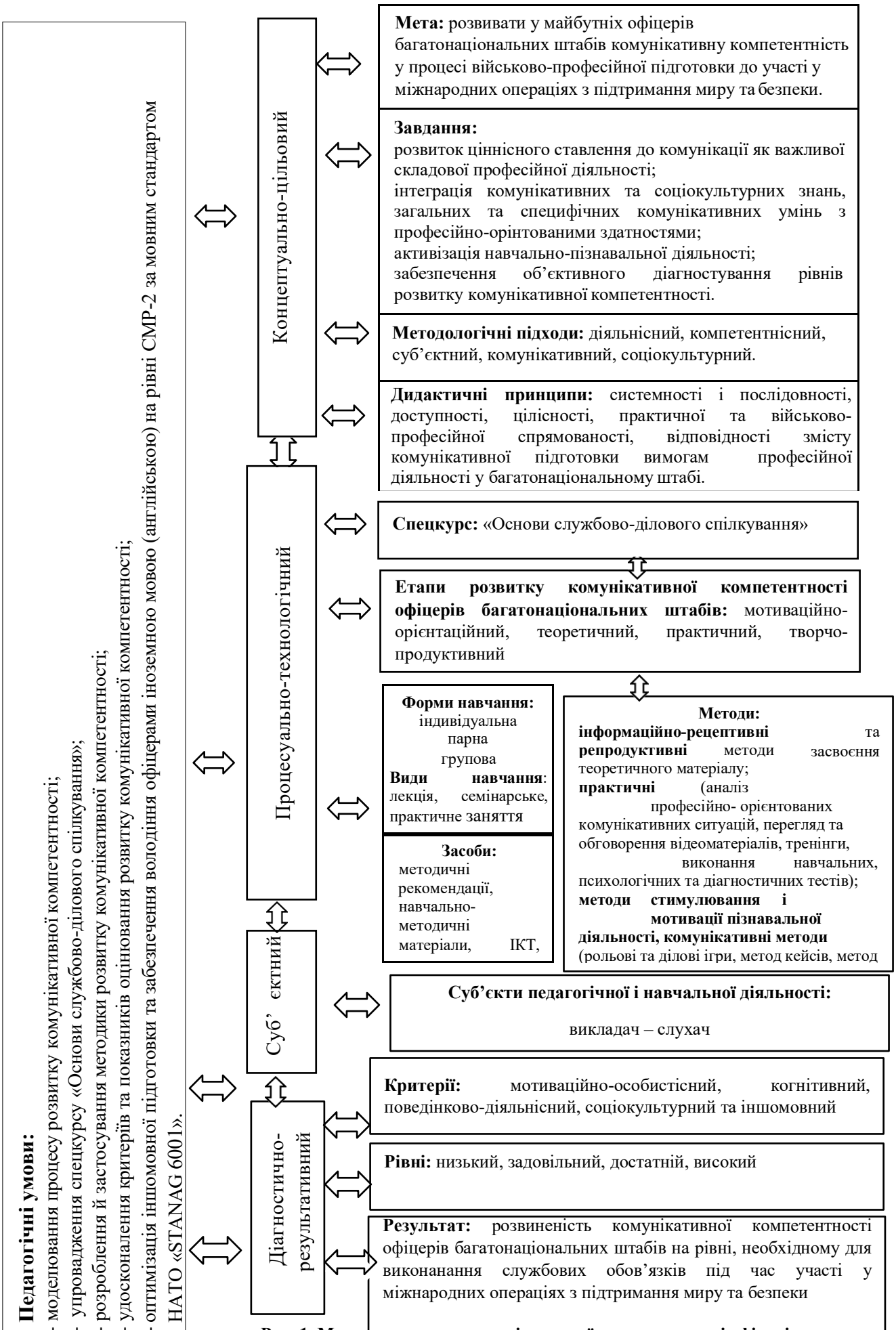


Рис. 1. Модель розвитку комунікативної компетентності офіцерів багатонаціональних штабів

Список використаної літератури

1. Цехмістрова Г. С. Основи наукових досліджень: навч. посіб. / Г. С. Цехмістрова. – К. : Слово, 2003. – 240 с.
2. Словник іншомовних слів / за ред.О. С. Мельничука . – 2-е вид., випр. і доп. – Київ: Головна редакція УРЕ, 1985. – 966 с.
3. Гончаренко С. У. Педагогічні дослідження : Методологічні поради молодим науковцям / С. У. Гончаренко. – Київ-Вінниця, 2008. – 278 с.
4. Ягупов В.В. Моделювання інформаційно-аналітичної компетентності керівників професійних навчальних закладів // В.В. Ягупов // Нові технології навчання : [наук.-метод. зб. / гол. ред. Удод О.А.]. — Київ, 2013. – Вип. 78. – С. 125-133.
5. Романова К. Е. Методическая система формирования и развития педагогического мастерства будущих учителей технологии: дис д. пед. наук / 13.00.08 – Теория и методика профессионального образования / Каринэ Евгеньевна Романова. – Шуя, 2010. – 513 с.
6. Штофф В. А. Моделирование и философия / В. А. Штофф. – М.-Л.: Наука, 1966. – 301 с.
7. Пєхота О. М. Особистісно орієнтована освіта і технології // Неперервна освіта: проблеми, пошуки, перспективи: Монографія / За ред. І. Я. Зязюна / Київ: Вид-во “Віпол”. – 2000. – С. 274–318.
8. Зязюн І. А. Педагогічне наукове дослідження в контексті цілісного підходу / І. Я. Зязюн // Порівняльна професійна педагогіка. – 2011. – № 1. – С. 19–30.
9. Пушкар Т. М. Моделювання як теоретичний метод розробки педагогічної технології підготовки вчителів філологічного профілю. Підходи А. С. Макаренка до використання педагогічного моделювання / Т. М. Пушкар // Витоки педагогічної майстерності. – 2013. – № 11. – С. 273–278.
10. Новиков Д. А. Теория управления организационными системами / Д. А. Новиков. – 2-е изд. – М.: Физматлит, 2007. – 112 с.
11. Жигірь В. І. Моделювання змісту професійної підготовки вчителя праці / В. І. Жигірь // Педагогіка і психологія. – 2000. – № 3. – С. 78–84.
12. Сікора Я. Б. Структурно-функціональна модель формування професійної компетентності майбутнього вчителя інформатики / Я. Б. Сікора // Вісник Житомирського державного університету. – 2009. – №47. – С.171– 175.
13. Веденов А. А. Моделирование элементов мышления / А. А. Веденов. – М. : Наука, 1988. – 334 с.
14. Кожем’яко Н. В. Формування комунікативної компетентності майбутніх молодших спеціалістів з правознавства у процесі вивчення психолого-педагогічних дисциплін : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 “теорія і методика професійної освіти” / Кожем'яко Наталія Володимирівна – Київ, 2015. – 19 с.
15. Вторнікова Ю. С. Модель формування професійно-комунікативної компетентності майбутніх учителів початкових класів / Ю. С. Вторнікова // Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Педагогічні науки. – 2013. – Вип. 110. – С. 188–193.
16. Руденко Л. А. Модель формування комунікативної культури фахівців сфери обслуговування / Л. А. Руденко // Молодий вчений. – 2015. - № 3 (2). – С. 109–114. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/molv_2015_3(2)__26.
17. Шалигіна Н. П. Компонентний склад комунікативної компетентності офіцерів багатонаціональних штабів / Н. П. Шалигіна. // Проблеми освіти. Збірник наукових праць. – 2015. – №82. – С. 273–281.

Шалыгина Наталья Петровна,
Преподаватель кафедры иностранных языков
учебно-научного центра иностранных языков
Национального университета обороны
Украины им. И. Черняховского

КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ОСНОВЫ МОДЕЛИРОВАНИЯ ПРОЦЕССА РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ОФИЦЕРОВ МНОГОНАЦИОНАЛЬНЫХ ШТАБОВ

Цель статьи заключается в обосновании модели развития коммуникативной компетентности будущих офицеров многонациональных штабов, составляющими которой являются концептуально-целевой, процессуально-технологический, субъектный и результативно-диагностический блоки. Цель разработанной модели состоит в развитии у будущих офицеров многонациональных штабов коммуникативной компетентности в процессе военно-профессиональной подготовки к участию в международных операциях по поддержанию мира и безопасности. Было выяснено, что развитие коммуникативной компетентности офицеров многонациональных штабов базируется на деятельностном, компетентностном, субъектном, коммуникативном и социокультурном подходах. Для определения эффективности функционирования разработанной модели были определены критерии (мотивационно-личностный, когнитивный, поведенческо-деятельностный, социокультурный, иноязычный) и уровни (низкий, удовлетворительный, достаточный, высокий) развития коммуникативной компетентности будущих офицеров многонациональных штабов. Было исследовано, что процесс развития коммуникативной компетентности офицеров многонациональных штабов происходит поэтапно (мотивационно-ориентационный, теоретический, практический, творческо-продуктивный), а основными формами организации учебного процесса являются лекции, семинарские и практические занятия.

Модель относится к структурно-функциональному типу; является описательной и прогностической. Результативность модель обусловлена единством, целеустремленностью и взаимодействием всех ее компонентов.

Ключевые слова: офицер многонационального штаба, коммуникативная компетентность, модель, военно-профессиональная подготовка, международные операции по поддержанию мира и безопасности.

Shalyhina Natalia,
instructor, Department of Foreign Languages,
Scientific and Training Center of Foreign
Languages, National Defense University of
Ukraine named after I. Cherniakhovsky

THE CONCEPTUAL FRAMEWORK FOR MODELLING THE PROCESS OF MULTINATIONAL STAFF OFFICERS' COMMUNICATIVE COMPETENCE DEVELOPMENT

The article substantiates the model of developing the Multinational Staff Officers` communicative competence during their military training for taking part in International Peacekeeping and Security Operations, which is composed of conceptual and objective, procedural and technological, subjectival, diagnostic and result units. The conceptual and objective unit includes goals, objectives, approaches and methodological principles of deloping

the Multinational Staff Officers` communicative competence. The procedural and technological unit is comprised of teaching forms, methods and techniques aimed at developing communicative knowledge, skills and experience of military communication of Multinational Staff Officers. The subjectival unit provides for the subject-subject interaction during the process of training. The criteria for assessing the levels of development of Multinational Staff Officers` communicative competence are described in a diagnostic and result unit. There have been defined motivational and personal, cognitive, behavioral and activity, sociocultural and foreign language proficiency criteria. The designated units are interdependent and interrelated. They are implemented by adhering to certain pedagogical conditions that ensure the efficiency of this model.

The model refers to the structural and functional type; it is descriptive and prognostic. The effectiveness of the model is determined by the combination, purposefulness and interplay of all components. The result of the model implies a transition to a higher level of communicative competence required for the performance of Multinational Staff Officer` professional duties during International Peacekeeping and Security Operations.

Key Words: Multinational Staff Officer, communicative competence, model, military training, International Peacekeeping and Security Operations.