

ISSN 2411-6238

ISSN 2411-3425

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

**The Institute of Vocational Education and Training
of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine**

**ПРОФЕСІЙНА ОСВІТА: ПРОБЛЕМИ І ПЕРСПЕКТИВИ
VOCATIONAL EDUCATION: PROBLEMS AND PROSPECTS**

Збірник наукових праць

Випуск 14

**Київ
2018**

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

Засновники:
Інститут професійно-технічної освіти НАПН України

Збірник включено до Переліку наукових фахових видань України
Наказом Міністерства освіти і науки України від 10.10.2013 №1411
Друкується за рішенням Вченої ради ІПТО НАПН України (протокол №3 від 26.03.2018)

Видання індексується в Google Scholar 

Редакційна колегія

Радкевич В.О. – доктор педагогічних наук, професор, дійсний член НАПН України, директор ІПТО НАПН України (голова редколегії);

Петренко Л.М. – доктор педагогічних наук, старший науковий співробітник, вчений секретар ІПТО НАПН України (заступник голови);

Артишина М.В. – доктор педагогічних наук, професор, заступник директора з науково-експериментальної роботи ІПТО НАПН України;

Кулаласва Н.В. – кандидат хімічних наук, доцент, завідувач лабораторії технологій професійного навчання ІПТО НАПН України (відповідальний секретар);

Єршова Л.М. – доктор педагогічних наук, доцент, головний науковий співробітник лабораторії професійної кар'єри ІПТО НАПН України;

Пушовська Л.П. – доктор педагогічних наук, професор, провідний науковий співробітник лабораторії зарубіжних систем професійної освіти і навчання ІПТО НАПН України;

Романова Г.М. – доктор педагогічних наук, професор, заступник директора з наукової роботи ІПТО НАПН України;

Свистун В.І. – доктор педагогічних наук, професор, провідний науковий співробітник лабораторії технологій професійного навчання ІПТО НАПН України.

Міжнародна редакційна колегія

Хенріг Беднарчик (доктор хабілітований, професор ІТеЕ - РІВ, заступник директора Інституту технологій експлуатації м. Радом, Польща)

Мартіна Лубіова (доктор юриспруденції, доктор у галузі статистики, заступник директора Інституту прогнозування Академії наук Словаччини);

Георгій Рудик (доктор педагогічних наук, професор, директор Центру сучасної педагогіки «Навчання без кордонів», Канада);

Аркадій Шкляр (доктор педагогічних наук, професор, ректор Республіканського інституту професійної освіти Республіки Білорусь, віце-президент Білоруської Академії освіти).

Collection of scientific works «Vocational Education: problems and prospects»

Editorial board

Radkevych V.O. - Doctor of Pedagogic Sciences, Full Professor, Corresponding Member of NAES Ukraine, Director of IVET NAES of Ukraine (chairman of Editorial Board);

Petrenko L.M. - Doctor of Pedagogic Sciences, Senior Research Officer, Scientific Secretary of IVET NAES of Ukraine (vice-chairman);

Artiushyna M.V. - Doctor of Pedagogic Sciences, Full Professor, Deputy Director of Scientific Experimental Work of IVET NAES of Ukraine;

Kulalaieva N. V. - Candidate of Chemical Sciences, Associate Professor, acting as Head of the Laboratory Technologies of Professional Training of IVET NAES of Ukraine;

Yershova L.M. - Doctor of Pedagogic Sciences, Associate Professor, Chief Research Officer Laboratory of Professional Career of IVET NAES of Ukraine;

Pukhovcka L.P. - Doctor of Pedagogic Sciences, Full Professor, Leading Research Officer of Laboratory of Foreign Vocational Education and Training of IVET NAES of Ukraine;

Romanova H.M. - Doctor of Pedagogic Sciences, Full Professor, Deputy Director of Scientific Work of IVET NAES of Ukraine;

Svystun V.I. - Doctor of Pedagogic Sciences, Full Professor, Leading Research Officer of Laboratory Technologies of Professional Training of IVET NAES of Ukraine;

International editorial board

Khenpih Bednarchyk (Doctor, Full Professor of ІТеЕ - РІВ, Deputy Director of the Institute of Technology of Exploitation, Radom city, Poland)

Martina Lubiova (Doctor of Laws, Doctor in Statistics, Vice Director of Institute of Forecasting Slovak Academy of Sciences);

Heorhii Rudyk (Doctor of Pedagogical Sciences, Full Professor, Director of Centre of Modern Pedagogy «Education without Borders», Canada);

Arkadii Shkliar (Doctor of Pedagogical Sciences, Full Professor, Rector of Republican Institute for Vocational Education of the Republic of Belarus, Vice President of the Belarusian Academy of Education).

П84 Професійна освіта: проблеми і перспективи/ІПТО НАПН України. – К.: ІПТО НАПН України, 2018. – Випуск 14. – 108 с.

ББК 74.6

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

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

© **Інститут професійно-технічної освіти НАПН України, 2018**

Теорія і методологія професійної освіти і навчання

Гириловська І. В. Моніторинг як механізм впливу на якість професійної підготовки учнів професійно-технічних навчальних закладів: результати експерименту.....	5
Зінуків Н. В. Модель формування фахової компетентності усного перекладача у зовнішньоекономічній сфері.....	10
Козак Ю. Ю. Определение критериев, показателей и уровней сформированности графической компетентности будущих инженеров-педагогов компьютерного профиля.....	18
Кравченко С.О. Модель формування дослідницької компетентності майбутніх екологів.....	24
Луцик Г. О. Структура готовності майбутніх психологів до роботи з підлітками, схильними до девіантної поведінки.....	30
Повстин О. В. Педагогічні умови ефективного формування управлінської компетентності у фахівців у галузі безпеки людини.....	37
Стойчик Т. І. Національна рамка кваліфікацій як інструмент забезпечення якості професійної освіти.....	44

Методика і технології професійної освіти і навчання

Бондар С. А. Шкільний травматизм: особливості, тенденції.....	49
Горбан Є. І. Школа розвитку професійної компетентності методистів закладів професійної (професійно-технічної) освіти як засіб впровадження інноваційної технології.....	54
Кравченко Т.М. Доцільність та шляхи підвищення компетентності учнів через використання сучасних активних методів навчання.....	60
Мариніна В. І. Формування професійної компетентності в майбутніх кваліфікованих робітників на уроках фізики засобами нових педагогічних технологій навчання.....	64
Отоса І. О. Використання ігрових технологій на уроках правознавства.....	68
Пілевич О. А. Результати впровадження методики формування професійної культури майбутніх фахівців з фінансів і кредиту в педагогічну практику вищих закладів освіти.....	73

Кадрове забезпечення професійної освіти і навчання

Непеїна А. В. Професійна освіта екологів у вимірі ідеології сталого розвитку як провідного імперативу ХХ століття.....	78
Сопільник М. П. Проблеми розвитку професійної компетентності викладачів спеціальних дисциплін швейного профілю.....	84

Професійна педагогіка: вітчизняний і зарубіжний досвід

Артюшенко В. І., Сімова Л. Г., Лимар О. П., Рудюк О. М. Розвиток професійної компетентності педагогічних працівників: реальність сучасної педагогічної практики.....	87
Баглай В.І. Особливості фахової підготовки майбутніх машиністів високошвидкісних поїздів у Франції.....	93
Леу С. О. Система професійної освіти і навчання Великої Британії: стратегія, пріоритети та реформи.....	99

CONTENT

collection of scientific works «Vocational Education: problems and prospects» № 14/2018

Theory and Methodology of professional education and learning

Hyrylovska I. V. Monitoring as an influence mechanism on the students' professional preparation quality in vocational establishments: results of the experiment.....	5
Zinukova N. V. The model of professional interpreter competence formation in foreign economic field.....	10
Kozak Y. Y. The determination of criteria, indicators and levels of formation of graphic competence of future engineers-teachers of the computer profile.....	18
Kravchenko S. Model of forming research competence of future ecologists.....	24
Lutsyk H. The structure of future psychologists' readiness to work with adolescents susceptible to deviant behavior.....	30
Povstyn O. V. Pedagogical conditions of effective formation of administrative competence of specialists in the field of the human security.....	37
Stoychyk T.I. National qualifications framework as a tool to ensure the quality of vocational education.....	44

Methods and technology of professional education and learning

Bondar S. O. Traumatism at school: peculiarity, tendency.....	49
Horban Ye. I. School of professional competence development of methodologists of professional (vocational) education institutions as a means of introducing innovative technology.....	54
Kravchenko T.M. The Reasonableness and Ways to Improve Students' Competence through the Use of Modern Active Learning Methods.....	60
Marynina V. I. Formation of professional competence in future qualified employees on physical studies by means of new pedagogical technologies of teaching.....	64
Otosa I. O. The application of role playing methods during law lessons.....	68
Pilevich O.A. The results of the introduction of the methodology for the formation of a professional culture of future specialists in finance and credit in the pedagogical practice of higher education institutions.....	73

Staffing of professional education and learning

Niepieina G.V. Professional Education of Ecologists in Measuring the Ideology of Sustainable Development as the Leading Imperative of the XXI Century.....	78
Sopilnik M. P. Problems of development of professional competence of teachers of special disciplines of sewing profile.....	84

Vocational pedagogy: domestic and foreign experience

Artyushenko V.I., Simova L.G., Lymar O.P., Rudyuk K.M. Development of professional competence of pedagogical workers: the realities of modern pedagogical practice.....	87
Baglaj V.I. Features of vocational training of the future machinists of high-speed trains in France.....	93
Leu S.A. VET system of Great Britain: strategy, priorities and reforms.....	99

РОЗДІЛ І

Теорія і методологія професійної освіти і навчання

УДК 377.014.6:005.6

Гириловська Ірина Вікторівна,
кандидат педагогічних наук, докторант

Інститут професійно-технічної освіти НАПН України
03045, м. Київ, провулок Віто-Литовський, 98-а
Інститут профессионально-технического образования
НАПН Украины,
03045, г. Киев, пер.Вито-Литовский, 98-а
Institute of Vocational Education and Training
of the NAES of Ukraine,
03045, Vito-Litovskiy Line 98-A, Kyiv

МОНІТОРИНГ ЯК МЕХАНІЗМ ВПЛИВУ НА ЯКІСТЬ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ УЧНІВ ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ: РЕЗУЛЬТАТИ ЕКСПЕРИМЕНТУ

Постановка проблеми. Інтеграція України у європейський освітній простір призвела до актуалізації у сфері національної професійно-технічної освіти проблеми моніторингу якості професійної підготовки майбутніх кваліфікованих робітників.

Аналіз наукових джерел показав, що проблему моніторингу якості навчальних досягнень учнів досліджували у своїх працях О. Локшина, Т. Лукіна, В. Приходько, З. Рябова та ін.; управлінські аспекти моніторингу вивчали Г. Сльнікова, О. Ляшенко, Л. Петренко, В. Свістун, В. Ягупов та ін. Але питання моніторингу якості професійної підготовки випускників професійно-технічних навчальних закладів (ПТНЗ) залишається не розкритим.

Мета статті – представити результати експериментального дослідження, що підтверджують доцільність використання у навчальному процесі ПТНЗ моніторингу як механізму впливу на якість професійної підготовки майбутніх кваліфікованих робітників.

Виклад основного матеріалу. Прийняття тактичних й стратегічних управлінських рішень для успішного керування освітнім процесом у ПТНЗ вимагає, насамперед, достовірної інформації про якісний стан професійної підготовки його випускників. Проведення відповідного моніторингу, результативність якого повністю залежить від поведінки реципієнтів, їх свідомості, відповідальності, робить можливим отримання такої інформації. Зазначений моніторинг має значну схожість із зовнішнім незалежним тестуванням (ЗНО). Загальновідомо, що успішність проходження ЗНО визначається інтенсивністю підготовки учня до нього. До того ж підготовча діяльність учня вмотивована не лише його особистими потребами, але й зовнішніми діями викладачів та батьків. На жаль, на відмінну від ЗНО, з учнями в ПТНЗ викладачі не проводять додаткової підготовки

до моніторингового оцінювання. А відтак, моніторинг більше нагадує не вмотивований для учнів «зріз знань». Вважаємо, що моніторинг має більш широкі можливості і може виступати механізмом впливу на якість професійної підготовки майбутніх кваліфікованих робітників. Тому, з метою поглиблення й систематизації їх фахових знань доцільно у структурі моніторингу виокремити навчально-підготовчий етап. Основну увагу на даному етапі слід приділити організації професійно-орієнтованої самопідготовки реципієнтів до моніторингового оцінювання, що характеризуватиметься: керованістю з боку викладачів; збереженням індивідуального підходу до учня; високим ступенем зовнішньої мотивації реципієнтів до роботи з додатковими підготовчими матеріалами.

Для становлення вагомості навчально-підготовчого етапу ми організували експериментальне дослідження та висунули гіпотезу: організація у ПТНЗ керованої учнівської професійно-орієнтованої самопідготовки до моніторингового оцінювання призведе до зростання показника успішності їх професійної підготовки. Показником успішності визначено загальну кількість балів, отриману реципієнтом за виконання тестових завдань.

Для перевірки гіпотези було передбачено:

1) провести пілотне моніторингове оцінювання;

2) обґрунтувати за результатами пілотного тестування вибір контрольної групи (КГ);

3) для експериментальної групи (ЕГ) організувати керовану викладачами професійно-орієнтовану самопідготовку за тренувальними комплексними завданнями;

4) провести основне моніторингове оцінювання в КГ та ЕГ;

5) здійснити аналіз отриманих результатів, внаслідок чого підтвердити чи спростувати висунуту гіпотезу.

Продемонструємо результати експериментального дослідження на прикладі двох обраних ПТНЗ у Вінницькій області за професією «Штукатур». ПТНЗ № 1 було прийняте за контрольну групу, а ПТНЗ № 2 – за експериментальну групу. Кожну групу представляли 36 учасників. Загальна вибірка становила 72 учня. Моніторингове оцінювання склали 60 тестових

завдань (час виконання – 120 хв.). Максимальна кількість балів за правильне виконання – 100. Під час основного оцінювання повторилися завдання пілотного тестування. Результати пілотного («До») та основного («Після») оцінювання по кожному учаснику у балах наведено у таблиці 1.

Таблиця 1

Результати моніторингового оцінювання експериментальної і контрольної груп за професією «Штукатур» до та після експерименту

Експериментальна група (ЕГ)						Контрольна група (КГ)					
№з/п	До	Після	№з/п	До	Після	№з/п	До	Після	№з/п	До	Після
1	73	79	19	85	84	1	49	51	19	82	79
2	48	52	20	64	79	2	57	61	20	88	88
3	56	64	21	62	73	3	82	82	21	51	51
4	51	60	22	73	73	4	59	62	22	75	75
5	67	72	23	69	73	5	67	65	23	82	79
6	82	88	24	79	85	6	73	72	24	67	70
7	76	79	25	58	64	7	79	76	25	69	69
8	58	65	26	57	65	8	64	66	26	70	73
9	65	69	27	82	85	9	85	85	27	67	66
10	60	62	28	55	69	10	69	70	28	56	57
11	49	52	29	67	79	11	58	62	29	49	53
12	70	79	30	69	82	12	60	62	30	53	53
13	59	65	31	53	70	13	70	70	31	69	68
14	82	82	32	67	79	14	49	55	32	70	70
15	65	72	33	69	70	15	51	55	33	58	60
16	53	64	34	70	85	16	75	75	34	53	60
17	69	79	35	57	65	17	66	70	35	73	73
18	69	72	36	76	88	18	69	70	36	67	66
$\bar{X}_{\text{експ}} \approx 65,67; \bar{X}_{\text{експ}}^* \approx 73,03$						$\bar{X}_{\text{контр}} \approx 66,14; \bar{X}_{\text{контр}}^* \approx 67,19$					

Обґрунтуємо вибір ПТНЗ № 1 як контрольної групи. Виходячи з середніх показників до експерименту $\bar{X}_{\text{експ}} \approx 65,67$ та $\bar{X}_{\text{контр}} \approx 66,14$, можна припустити, що в обох групах рівень професійно-теоретичної підготовки однаковий. Для того, щоб перевірити це припущення, висунемо дві робочих гіпотези:

1. H_0 – відмінності між $\bar{X}_{\text{експ}}$ та $\bar{X}_{\text{контр}}$ випадкові (або їх взагалі не існує). Наші групи подібні, і ми можемо взяти вибрану групу як

контрольну.

2. H_1 – відмінності між $\bar{X}_{\text{експ}}$ та $\bar{X}_{\text{контр}}$ достовірні, значимі. Вони можуть бути викликані великим розмахом значень індивідуальних показників, і тоді необхідно змінити або контрольну, або експериментальну групу.

Перевірку висунутих гіпотез здійснимо за допомогою t – критерію Стюдента для незалежних вибірок. Процедура перевірки висуну-

тих робочих гіпотез така:

а) обчислюємо $\sigma_{\text{експ}}$ та $\sigma_{\text{контр}}$ за формулою (1):

$$\sigma^2 = \frac{\sum_{i=1}^n (X_i - \bar{X}^*)^2}{n-1} \quad (1)$$

б) обчислюємо окремо для ЕГ та КГ величину m за формулою (2):

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

в) знаходимо значення t – критерію Стюдента за формулою (3):

$$t = \frac{\bar{X}_{\text{експ}}^* - \bar{X}_{\text{контр}}^*}{\sqrt{m_{\text{експ}}^2 + m_{\text{контр}}^2}} \quad (3)$$

г) знаходимо число ступенів свободи, яке залежить від кількості досліджуваних в обох вибірках: $v = n_1 + n_2 - 2$.

У нашому випадку: $n_1 = n_2 = 36$.
Тому, $v = 36 + 36 - 2 = 70$.

д) за таблицею «Граничні значення t – критерію Стюдента» [1, с. 90] визначаємо рівень статистичної значимості. Якщо $t_{\text{емп}} \geq t_{\text{табл}}$ – приймаємо гіпотезу H_1 ; якщо $t_{\text{емп}} < t_{\text{табл}}$ – приймаємо гіпотезу H_0 .

У нашому випадку після обчислень отримуємо: $t_{\text{емп}} \approx 1,77$. За таблицею [1, с. 90] на рівні статистичної значимості $p = 0,05$ маємо, що $t_{\text{емп}} < t_{\text{табл}}$ ($1,77 < 1,995$). Приймаємо гіпотезу H_0 : групи подібні, ПТНЗ № 1 залишається контрольною групою.

Після проведення пілотного моніторингового оцінювання учням обох груп запропонували матеріали для підготовки до основного тестування. Для учнів ЕГ в рамках нашого дослідження була організована керована викладачами професійно-орієнтована самопідготовка. Викладачі експериментального ПТНЗ проводили консультації, заохочували учнів за допомогою різних стимулів до виконання тренувальних комплексних завдань, проводили бесіди на тему особистої старанності та відповідальності за результати моніторингового оцінювання. Учням КГ були лише запропоновані тренувальні комплексні завдання для самопідготовки за власним бажанням. Для прикладу наведемо зміст тренувального комплексного завдання № 1 за професією «штукатур» третього розряду.

Тренувальне комплексне завдання № 1.

1. Чи залежить гігроскопічність матеріалів від їхнього хімічного складу, шпаристості?

а) так; б) ні

2. Навчання охороні праці та інструктаж з охорони праці – одне й те саме?

а) так; б) ні

3. Розчин розрівнюють будь-яким півтерком?

а) так; б) ні

4. Яке вапно постачають на будівництво:

а) негашене мелене; б) вапняне тісто; в) гудкове гідравлічне вапно

5. При накиданні розчину на стелю ящик повинен знаходитися:

а) поблизу стіни;

б) під місцем накидання розчину;

в) на відстані не менше ніж 1 м від стіни

6. Коли виконується перетирання штукатурки?

а) при незначному ушкодженні штукатурного шару;

б) при наявності значної кількості волосних тріщин на поверхні штукатурного шару;

в) при відшаруванні штукатурки і наявності волосяних тріщин

7. Сила щеплення штукатурного шару з поверхню це:

а) деструкція; б) полімеризація; в) адгезія

8. Описати технологічний процес виконання штукатурення стіни з гіпсових блоків.

9. Підрахувати площу штукатурення, якщо кімната має довжину 14 м, ширину 7 м, висоту 2,8 м.

10. Визначити кількість штукатурного розчину, необхідного для опорядження поліпшеною штукатуркою кімнати висотою 2,4 м, довжиною 7,2 м, шириною 4,1 м. В кімнаті наявні 2 вікна, розмірами 1200 x 1200 мм і 1 двері – 2100 x 1000 мм.

Згодом було проведено основне моніторингове оцінювання. Після експерименту середній показник ЕГ став вищим за середній показник КГ ($\bar{X}_{\text{експ}}^* \approx 73,03$; $\bar{X}_{\text{контр}}^* \approx 67,19$). Можемо припустити, $\bar{X}_{\text{експ}}^* > \bar{X}_{\text{контр}}^*$ не випадково, а завдяки організованій роботі з учнями в ЕГ. Для того, щоб перевірити це припущення, висунемо наступні робочі гіпотези:

1. H_0 – відмінності між $\bar{X}_{\text{експ}}^*$ та $\bar{X}_{\text{контр}}^*$ випадкові. Експеримент не вдався.

2. H_1 – відмінності між $\bar{X}_{\text{експ}}^*$ та $\bar{X}_{\text{контр}}^*$ достовірні, значимі.

Успішність учнів експериментальної групи зросла завдяки виокремленню навчально-підготовчого етапу у моніторинговому процесі та організації керованої професійно-орієнтованої самопідготовки реципієнтів до моніторингового оцінювання.

Виконавши обчислення за допомогою формул (1) – (3), отримали: $t_{\text{емп}} \approx 2,67$. За таблицею [1, с. 90] на рівні статистичної значимості $p = 0,01$ маємо, що $t_{\text{емп}} \geq t_{\text{табл}}$ ($2,67 > 2,65$). Отже, приймаємо гіпотезу H_1 : експеримент є вдалим.

Аналізуючи середні показники успішності учнів окремо у ЕГ та КГ до та після експерименту, помічаємо, що вони зросли в обох групах (табл. 1). Тому необхідно з'ясувати: чи є значущим зсув даних показників і який його напрямок. Для цього застосуємо такий метод непараметричної статистики як критерій знаків

Г. Алгоритм розрахунку критерію знаків G такий [2]:

1. Перевірити, чи виконуються умови застосування критерію G (кількість елементів вибірки $5 \leq n \leq 300$).

2. Розрахувати кількість нульових реакцій і виключити їх з розгляду. В процесі цього обсяг вибірки зменшиться на кількість нульових реакцій.

3. Визначити переважаючий напрям змін. Вважати зсув в цьому напрямі «типовим».

4. Сформулювати основну і альтернативну гіпотези: H_0 – переважання типового напрямку зсуву випадкове; H_1 – переважання типового напрямку зсуву не випадкове.

5. Визначити кількість «нетипових» зсувів. Вважати це число емпіричним значенням G .

6. За таблицею [2, с. 323] визначити критичні значення для заданого p .

7. Якщо $G_{\text{емп}} \leq G_{\text{табл}}$ при $p = 0,01$, то гіпотезу H_0 потрібно відхилити; якщо $G_{\text{емп}} > G_{\text{табл}}$ при $p = 0,05$, то гіпотезу H_0 потрібно прийняти; якщо $G_{\text{табл}} (p=0,01) < G_{\text{емп}} \leq G_{\text{табл}} (p=0,05)$, то гіпотезу H_0 потрібно відхилити на рівні $p = 0,05$.

Застосуємо даний алгоритм окремо для ЕГ та КГ. Маємо: $n_{\text{експ}} = 36$, $n_{\text{контр}} = 36$. За табл. 1 визначаємо, що кількість нульових реакцій для ЕГ становить 2, для КГ – 11, тому новий обсяг вибірки $n_{\text{експ}} = 36 - 2 = 34$, $n_{\text{контр}} = 36 - 11 = 25$. Типовим зсувом для обох груп виявилось «збільшення тестового балу учня після експе-

рименту». Сформулюємо робочі гіпотези: H_0 – переважання типового напрямку зсуву випадкове; H_1 – переважання типового напрямку зсуву не випадкове. За табл. 1 визначаємо кількість нетипових зсувів «зниження тестового балу учня після експерименту»: для ЕГ – 1 ($G_{\text{емп}}$ для ЕГ = 1), для КГ – 8 ($G_{\text{емп}}$ для КГ = 8). На основі таблиці критичних знаків критерію G [2, с. 323] встановлюємо:

1) при $n = 34$ для ЕГ $G_{\text{табл}} = 35$ ($1 < 35$, тобто $G_{\text{емп}}$ для ЕГ $< G_{\text{табл}}$ при $p = 0,05$). Приймаємо гіпотезу H_1 – переважання типового напрямку зсуву не випадкове. Відмінності між середніми показниками успішності учнів експериментальної групи до та після експерименту є достовірні, значимі.

2) при $n = 25$ для КГ $G_{\text{табл}} = 7$ ($8 > 7$, тобто $G_{\text{емп}}$ для КГ $> G_{\text{табл}}$ при $p = 0,05$). Приймаємо гіпотезу H_0 – переважання типового напрямку зсуву випадкове. Відмінності між середніми показниками успішності учнів контрольної групи до та після експерименту є не значимі.

Висновок. Отже, експериментально підтверджено, що виокремлення у моніторингу навчально-підготовчого етапу та організація під час його проведення керованої професійно-орієнтованої самопідготовки реципієнтів до моніторингового оцінювання є виправданою та необхідною.

Література

1. Климчук В. О. Математичні методи у психології. Навчальний посібник для студентів психологічних спеціальностей. – К.: Освіта України. – 2009. – 288 с.
2. Сидоренко Е. В. Методы математической обработки в психологии. – СПб.: ООО «Речь», 2000. – 350 с.

References

1. Klymchuk V. O. Matematychni metody u psykholohii. Navchalnyi posibnyk dlia studentiv psykholohichnykh spetsialnostei. – K.: Osvita Ukrainy. – 2009. – 288 s.
2. Sidorenko E. V. Metody matematicheskoy obrabotki v psihologii. – SPb.: ООО «Rech», 2000. – 350 s.

Гириловська І. В. Моніторинг як механізм впливу на якість професійної підготовки учнів професійно-технічних навчальних закладів: результати експерименту.

Інтеграція України у європейський освітній простір призвела до зміни парадигми національної професійно-технічної освіти. Суть цієї зміни полягає у переході від традиційної, так званої реагуючої, до випереджальної професійно-технічної освіти, що зорієнтована на підготовку фахівця нового типу, який володіє ґрунтовними професійними знаннями та вміннями, здатний визначати й успішно вирішувати провідні завдання професійної діяльності, прагне особистісного і професійного зростання, усвідомлює свою соціальну відповідальність. У зв'язку з цим актуалізується проблема моніторингу якості професійної підготовки майбутніх кваліфікованих робітників, за результатами якого приймаються відповідні управлінські рішення, вибудовується стратегія освітньої діяльності професійно-технічних навчальних закладів. Виступаючи невід'ємною частиною сучасного навчального процесу у професійно-технічних навчальних закладах, моніторинг стає механізмом впливу на якість професійної підготовки майбутніх кваліфікованих робітників. Вважаємо, що організований процес цілеспрямованої підготовки випускників до моніторингового оцінювання сприятиме не лише поглибленню та систематизації їх фахових знань, але й забезпечить отримання об'єктивних моніторингових результатів. Автором представлені результати експериментального дослідження щодо доцільності включення зазначеної додаткової підготовки у методику проведення моніторингу якості професійної підготовки учнів професійно-технічних навчальних закладів.

Ключові слова: моніторинг, якість, професійна підготовка, самопідготовка, гіпотеза, показник, статистичний критерій.

Гириловская И. В. Мониторинг как механизм влияния на качество профессиональной подготовки учащихся профессионально-технических учебных заведений: результаты эксперимента.

Интеграция Украины в европейское образовательное пространство привела к изменению парадигмы национального профессионально-технического образования. Суть этого изменения состоит в переходе от традиционного, так называемого реагирующего, к опережающему профессионально-техническому образованию, с ориентацией на подготовку специалиста нового типа, обладающего глубокими профессиональными знаниями и умениями, способностью определять и успешно решать основные задачи профессиональной деятельности, стремящегося к личностному и профессиональному росту, осознающего свою социальную ответственность. В связи с этим актуализируется проблема мониторинга качества профессиональной подготовки будущих квалифицированных рабочих, по результатам которого принимаются соответствующие управленческие решения. Выступая неотъемлемой частью современного учебного процесса в профессионально-технических учебных заведениях, мониторинг становится механизмом влияния на качество профессиональной подготовки будущих квалифицированных рабочих. Считаем, что организованный процесс целенаправленной подготовки выпускников к мониторинговому оцениванию будет способствовать не только углублению и систематизации их профессиональных знаний, но и обеспечит получение объективных мониторинговых результатов. Автором представлены результаты экспериментального исследования о целесообразности включения указанной дополнительной подготовки в методику проведения мониторинга качества профессиональной подготовки учащихся профессионально-технических учебных заведений.

Ключевые слова: мониторинг, качество, профессиональная подготовка, самоподготовка, гипотеза, показатель, статистический критерий.

Hyrlyovska I. V. Monitoring as an influence mechanism on the students' professional preparation quality in vocational establishments: results of the experiment.

Ukraine integration to the European educational area has led to a change in the paradigm of a national vocational education. The point of such a change comprises a transition from traditional or so-called reactive to an outrunning vocational education. It is oriented on a preparation of a new type specialist, who possesses profound professional knowledge and skills, is able to define and successfully solve key problems of professional practice, aims to both personal and professional development and realizes his social responsibility. Seeing it, the problem of a monitoring professional training's quality of future qualified workers is foregrounded. Due to these results appropriate government resolutions are adopted, the educational strategy of vocational schools is gradually taking form. It is worth pointing out that the monitoring except for an administrative function performs also control and diagnostic ones. Therefore, it can be considered as an integral part of modern studying process in the vocational establishments. Taking into account aforesaid, the main emphasis should be oriented on the vocational school-leavers' preparation for the assessment monitoring. The aim of such a preparation is deepening and systematization of professional knowledge based on complex training tasks. Such an approach will both provide getting objective monitoring results and facilitate increasing professional preparation level of future qualified workers.

The author presented the experiment results concerning the expediency of inclusion of already mentioned additional preparation in the monitoring methodology of professional training's quality for vocational schools student's.

Key words: monitoring, quality, professional training, self-training, hypothesis, indicator, statistical criterion.

МОДЕЛЬ ФОРМУВАННЯ ФАХОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УСНОГО ПЕРЕКЛАДАЧА У ЗОВНІШНЬОЕКОНОМІЧНІЙ СФЕРІ

Постановка проблеми дослідження. Нове тисячоліття принесло кардинальні зміни в життя суспільства і нові виклики у вигляді глобалізації, наслідком якої стало зростання національної самосвідомості, посилення багатополарності світу, різні кризи, поява нових міжнародних організацій, інформаційних мереж, об'єднання освітнього простору тощо. У зв'язку з цим нове покоління українських перекладачів зростає і навчається за інших умов. Рівень їхнього професіоналізму має відповідати міжнародним сучасним стандартам, а це висуває перед дидактикою перекладацької діяльності нові завдання.

Україна все впевненіше входить до європейського освітнього простору, пропонуючи здобувачам більше академічної свободи і мобільності. Українські вищі навчальні заклади, що орієнтовані на підготовку перекладачів, все частіше мають звертати увагу на європейських сусідів, уважно прислухатися до думки європейських колег, тим самим координувати програми та навчальні плани, а інколи суттєво змінювати структуру освітнього процесу. Для вирішення таких питань необхідно критично оцінити систему підготовки перекладачів в Україні, порівняти її зі системою, що прийнята в Європі та світі, щоб усвідомити, який шлях доцільно обрати вищій школі в єдиному європейському освітньому просторі для забезпечення конкурентоспроможності випускників українських вищих закладів освіти на загальноєвропейському ринку праці. У зв'язку з цим виникла потреба у розробці нових методологічних засад як основи вибудовування сучасних підходів до підготовки майбутніх перекладачів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Часткове вирішення проблеми підготовки перекладачів ґрунтується на дослідженнях І. С. Алексєєвої, О. В. Алікіної, Д. М. Бузаджі, М. К. Грабовського, В. Н. Комісарова, Л. К. Латишева, Р. К. Мін'яра-Белоручева, О. Г. Оберемко, В. І. Провоторова, В. В. Сдобнікова, Т. С. Сєрової, І. І. Халєєвої, Л. М. Черноватого, А. П. Чужакіна, А. Б. Шевніна та ін. Але аналіз наукової

літератури показує, що власне проблема професійної підготовки майбутніх перекладачів не набула необхідного теоретичного та методичного вирішення.

Метою статті є висвітлення проблеми, пов'язаної з розробкою концепції формування професійної компетентності перекладача, яка являє собою стратегію педагогічної діяльності та впливає на спосіб створення моделі формування фахової перекладацької компетентності, вказує на спосіб побудови системи педагогічних та методичних технологій.

Виклад основного матеріалу. У сучасних умовах методологія має враховувати напрацювання лінгвістики, психології, теорії міжкультурної комунікації, педагогіки – галузей гуманітарного знання, тобто сфера наукових інтересів яких концентрує в собі проблеми взаємовідношень мови, мислення та свідомості, що поєднує у собі психолінгвістика. Необхідно переглянути статус професійного перекладача в новому багатомовному і багатокультурному світі, щоб розробити інтегровану модель формування фахової компетентності перекладача, позначити її можливі недоліки і створити альтернативу. Вирішення такого складного завдання передбачає як розробку окремих освітніх моделей, так і створення теоретико-методологічної бази освітньої діяльності у зазначеному напрямі.

Майбутній перекладач розглядається як суб'єкт міжкультурної взаємодії, що під час професійної лінгвістичної освіти опановує сукупність загальнокультурних і професійних компетентностей. Це все забезпечує організаційну комплексність процесу формування фахової компетентності в усному перекладі здобувачів другого (магістерського) рівня вищої освіти і побудову ефективної системи її формування як процесу взаємодії студентів із матеріальними і духовними цінностями рідної й іншомовної культури в умовах міжмовної, міжкультурної та міжособистісної професійної комунікації. Бажаний результат досягається за допомогою трьох підходів, кожен з яких фор-

мує певну професійну якість перекладацької особистості.

Синергетичний підхід, в якому активується суб'єктний потенціал особистості перекладача як особливого типу білінгва в професійному становленні у безпосередній взаємодії з професійним середовищем, яким є усний білінгвальний дискурс з його базовими категоріями (пропозиція, референція, експлікація, імплікація, інференція, пресупозиція, ментальний лексикон) і складовими компонентами процесу перекладу (джерело повідомлення, перекладач і фінальний адресат), застосовується для розвитку якості мови через опанування специфіки зовнішньоекономічного ділового дискурсу і проявляється через узагальнені дидактичні одиниці, що розкривають професійне середовище (міжкультурну комунікацію, поліфункціональну діяльність, реалізацію певних дій перекладача і професійну роль фахівця: знання, цінності і результативність професійної діяльності).

Компетентнісний підхід полягає у дослідженні компетентнісної сфери мовної особистості перекладача як учасника міжкультурної комунікації, використовується для створення якості перекладацького мислення і передбачає розвиток навичок та формування вмінь усного послідовного перекладу в зовнішньоекономічній сфері для створення фахової компетентності усного перекладача (ФКУП), що розуміється як особлива інтегральна характеристика професійних і особистісних якостей фахівця і передбачає готовність до професійної діяльності за умов коректної поведінки в процесі здійснення міжкультурної комунікації і відповідальності за якість своєї роботи, а також відображає сукупність знань, умінь і здатностей для ефективного вирішення професійних завдань. ФКУП у структурному плані представлена як синхронний синергетичний механізм, який може успішно функціонувати і складатися з елементів, що перебувають у постійній взаємодії – білінгвальної, перекладацької, особистісної, предметної і стратегічної компетентностей.

Когнітивний підхід, спрямований на використання когнітивних ресурсів особистості і психолінгвістичних механізмів, відображає дії перекладача і являє собою вищий рівень навчання – формування перекладацької свідомості як свідомості білінгва. Він включає навички і вміння, які були набуті в процесі вивчення першої мови і вдосконалені в процесі вивчення другої або третьої іноземної мови, проявляється у білінгвальній компетентності перекладача і застосовується для вибудовування моделі

можливих перекладацьких проблем, позначення відповідних індикаторів вихідного тексту і використання певних перекладацьких стратегій (ризикової, обережної і пошуку відповідного значення). Когнітивні структури в результаті обробки індивідом мовної і немовної інформації є основою для породження і сприйняття висловлювань, обробка та інтерпретація даних яких передбачає активацію і використання внутрішньої когнітивної інформації в процесі здійснення перекладу.

Формування компетентностей у навчальному процесі відбувається відповідно до етапів, які відображають послідовність дій усного перекладача у фазі прийняття перекладацького рішення за такою схемою: осмислення вихідного висловлювання – прийняття рішення щодо перекладу – реалізація перекладу, що відповідає трьом етапам навчання усного послідовного перекладу: підготовчий (аналітичний) етап, етап розвитку навичок та формування спеціальних та стратегічних умінь усного послідовного перекладу (УПП) (тренувальний), етап вдосконалення спеціальних та стратегічних умінь УПП у зовнішньоекономічній сфері (автоматичний). Кожен з етапів сприяє розвитку відповідного елемента тріади «мова – мислення – свідомість».

Перший підготовчий (аналітичний) етап методики навчання УПП передбачає розвиток якості мови і культури через опанування специфіки зовнішньоекономічного ділового дискурсу. На цьому етапі формуються здатності, структура яких відображає спрямованість особистості на основі системи сталих мотивів і переваг: породжувати мовлення іноземними мовами з урахуванням їх фонетичної організації, зберігати темп, норму, узус і стиль мови з метою здійснення усного перекладу; використовувати доперекладацький аналіз усного тексту, аналізувати мовні явища з метою здійснення перекладу; швидко переключатися з однієї робочої мови іншу; розуміти норми і етику усного перекладу; використовувати сучасні освітні й інформаційні технології, самостійно здійснювати пошук професійної інформації в друкованих або електронних джерелах для підготовки і виконання перекладацьких завдань.

На цьому етапі здатність перекладача здійснювати усний послідовний переклад у зовнішньоекономічній сфері діяльності (ЗЕС) формується на основі таких вмінь: використовувати психомоторні механізми мовленнєвої діяльності перекладача як особливого типу білінгва; використовувати механізм імовірного прогнозування мовлення на смислово-рівні, на рівні слова і мети комунікації в усно-

му послідовному перекладі; орієнтуватися на глибину вхідного повідомлення з метою запису головних понять, на яких ґрунтується текст оригіналу; передбачати мету майбутнього результату перекладацьких дій і застосовувати необхідні операції; аналізувати, виділяти, зіставляти, синтезувати, узагальнювати, розуміти і запам'ятовувати інформацію для здійснення УПП; використовувати психологічні механізми перекладача, концентрувати увагу, зосереджуватися на сприйнятті, переробці інформації, миттєво переключатися з однієї мови на іншу; дотримуватися міжнародного етикету і правил поведінки перекладача в різних ситуаціях усного перекладу; застосовувати та використовувати інформаційні продукти різних видів для підготовки і виконання професійних завдань.

У процесі актуалізації кожного із зазначених вмінь перекладач спирається на сформовані навички: автоматизму психологічних механізмів перекладача; імовірного прогнозування на смисловому рівні, рівні слів і мети комунікації; виділення головної та уточнюючої інформації з тексту-оригіналу; здійснення смислового аналізу тексту-оригіналу з опорою на ключові слова; автоматизованого розпізнання мети майбутнього результату перекладацької дії; аналізу, виділення, зіставлення, синтезу і узагальнення ключових слів, денотатів, темарематичних єдностей; автоматизму виконання психомоторних операцій мовленнєвих дій перекладача (розподіл уваги залежно від складності перекладацької ситуації); переключення з одного мовного коду на інший; застосування інформаційних продуктів різних видів з метою підготовки та виконання професійних завдань; здійснювати інформаційний пошук відповідно до поставлених завдань.

Другий етап – тренувальний, де відбувається створення якості перекладацького мислення, передбачає розвиток навичок (вільного сприймання тексту-оригіналу на слух в умовах одноразовості і короткочасності з утримуванням його в пам'яті; використання всіх типів мовленнєвих актів (асертивів, комісивів, директивів, декларативів, експресивів), які становлять комунікативні стратегії ділового дискурсу; логіко-композиційного структурування текстів ділового дискурсу; тема-рематичного оформлення висловлювання мови оригіналу і перекладу; використання логічних, смислових і засобів когезії текстів ділового дискурсу; виділення в мовленні термінів і лексичних одиниць, які становлять специфіку текстів ділового дискурсу; коректного використання дискурсних маркерів, прецизійної інформації

і абrevіатур в інституціональному діловому дискурсі; автоматизованого використання найбільш частотних перекладацьких відповідників за спеціалізацією перекладача і лексичних, граматичних, лексико-граматичних перекладацьких трансформацій; автоматизму застосування мовної і мовленнєвої компресії/декомпресії; розпізнавання стандартних і нестандартних перекладацьких труднощів; оформлення перекладу в умовах одноразовості продукування говоріння, яке синхронізується з читанням записів універсального перекладацького скоропису (УПС); синхронізації мовленнєвих дій аудіювання, письма, читання і говоріння в процесі усного перекладу; вільного володіння найуживанішими лексичними, граматичними і фразеологічними відповідниками; автоматизму аргументування певного вибору перекладацького рішення та прийомів прагматичної адаптації).

Вищезазначені навички є основою для формування вмінь УПП у ЗЕС (сприймати вхідне та породжувати вихідне повідомлення; використовувати комунікативні стратегії інституціонального ділового дискурсу з метою створення текстів перекладу; будувати чітку логіко-композиційну структуру текстів ділового дискурсу різних жанрів; використовувати тема-рематичне оформлення висловлювань; використовувати логічні, смислові й засоби когерентності для забезпечення цілісності текстів; використовувати понятійно-термінологічний апарат і фразеологічний шар ділового дискурсу для здійснення адекватного послідовного перекладу; використовувати найбільш частотні перекладацькі відповідники за спеціалізацією перекладача; механізм мовної і мовленнєвої компресії/декомпресії; прогнозувати стандартні й нестандартні перекладацькі труднощі в процесі виконання усного перекладу; синхронізувати аудіювання, письмо, читання та говоріння з метою одночасного виконання формулювання і формування думки за допомогою різних мовних засобів для виконання усного послідовного перекладу; знаходити адекватні перекладацькі рішення згідно зі ситуацією; записувати зміст вхідного повідомлення та породжувати текст перекладу за допомогою УПС; застосовувати лексичні, граматичні, лексико-граматичні трансформації, лексико-семантичні та граматичні заміни; аргументувати свій вибір перекладацького рішення). На основі цих навичок і вмінь формуються основні здатності: сприймати на слух усне автентичне мовлення в природному темпі під час виконання усного перекладу; адекватно використовувати правила побудови текстів робочими мовами для досягнення їх зв'язності, послідовності, цілісності

на основі композиційно-мовленнєвих форм у процесі перекладу; розпізнавати і використовувати лінгвістичні маркери соціальних відносин, мовленнєвої характеристики людини; використовувати перекладацькі трансформації з метою досягнення необхідного рівня еквівалентності та репрезентативності; виконувати паралельні дії двома мовами; адекватно використовувати мінімальний набір перекладацьких відповідників; володіти перекладацьким скорописом; мотивувати або не мотивувати застосування перекладацьких трансформацій.

Третій автоматичний етап являє собою вищий рівень навчання – формування перекладацької свідомості як свідомості білінгва, функціонування психологічного механізму якого забезпечує постійне співвідношення універсальних та неуніверсальних компонентів мовленнєвої дії в одному мовленнєвому акті, є завершальним і включає розвиток і вдосконалення вмінь УПП у ЗЕС (вільно сприймати текст оригіналу на слух в умовах одноразовості і короткочасності; утримувати в пам'яті зміст значних відрізків тексту оригіналу; використовувати механізм імовірнісного прогнозування мовлення в усному послідовному перекладі; сприймати текст оригіналу і утримувати його в пам'яті; породжувати текст перекладу з (без) опорою(и) на запис УПС; концентруватися на складних моментах оригіналу і знаходити оптимальні шляхи вирішення перекладацьких проблем; управляти психічним станом, протистояти стресу; професійно подавати і презентувати переклад; миттєво переключатися з мови оригіналу на мову перекладу в процесі виконання двостороннього перекладу; коректно оформлювати вихідне повідомлення в усному перекладі; здійснювати усний послідовний односторонній/двосторонній переклад; використовувати принцип конфіденційності, професійної порядності, відповідальності, колегіальної солідарності, нейтральності).

Вищезазначені уміння створюють основу формування таких здатностей: виконувати усний послідовний односторонній/двосторонній переклад із (без) записом(су) УПС із дотриманням норм лексичної еквівалентності, врахуванням стилістичних і темпоральних характеристик вихідного тексту, дотриманням граматичних, синтаксичних і стилістичних норм тексту перекладу; дотримуватися принципів перекладацької деонтології та етикету перекладача в процесі здійснення професійної діяльності

Суть запропонованої концепції полягає у тому, що для формування ФКУП у ЗЕС необхідно сконцентрувати увагу на розвиток мовної особистості перекладача як особливого типу

білінгва, носія двох і більше систем мовної концептуальної картини світу. У зв'язку з цим одним із найважливіших завдань підготовки усного перекладача є формування у його свідомості полікультурного лінгвістичного механізму, який сприятиме процесу знаходження адекватних мовних, мовленнєвих і паралінгвістичних засобів, за допомогою яких відбудеться створення гармонійних відношень між текстами оригіналу і перекладу.

Згідно з нашою концепцією навчальний процес у контексті синергетичного, когнітивного та компетентнісного підходів з формування ФКУП ґрунтується на професійних потребах студентів-перекладачів та створенні педагогічних умов для розвитку професійної свідомості, мислення та мовленнєвої поведінки, що зумовлює оволодіння ефективними стратегіями пошуку способів вирішення проблем у практичних ситуаціях майбутньої професійної діяльності перекладача і сприятиме інтеграції випускників з європейським освітнім простором.

Система вправ для формування ФКУП у ЗЕС, що має бути спрямованою на розвиток цілого комплексу психолінгвістичних механізмів породження тексту перекладу і відповідати кінцевим цілям навчання усного перекладу магістрів-філологів, які працюватимуть у сфері зовнішньоекономічної діяльності, побудована на важливих принципах, що включають цілі, умови навчання і особливості контингенту студентів: комунікативний принцип у білінгвальному середовищі, принцип міцності засвоєння знань, усвідомленості, виникнення і посилення порядку через флуктуацію, принципи холізму, професійної спрямованості, лінгвокогнітивної контрастивності, домінуючої ролі вправ, трансференції, незамкненості, спостереження, самостійності, поетапності, концентризму, врахування рідної мови і культури, психолого-педагогічної індивідуалізації, емпатії та посильності.

Методична система формування ФКУП відповідає кінцевим цілям навчання, має єдину структуру формування перекладацьких навичок, умінь і здатностей, побудована на типових ситуаціях реальної професійної діяльності, є системою контролю і організована відповідно до виокремлених етапів перекладацької діяльності: осмислення вихідного висловлювання, прийняття рішення і реалізація перекладу. На основі обґрунтованих теоретичних положень і отриманих результатів експериментального дослідження розроблено модель формування у здобувачів другого (магістерського) рівня вищої освіти спеціальності «Філологія (Переклад включно)» ФКУП у ЗЕС (рис. 1).

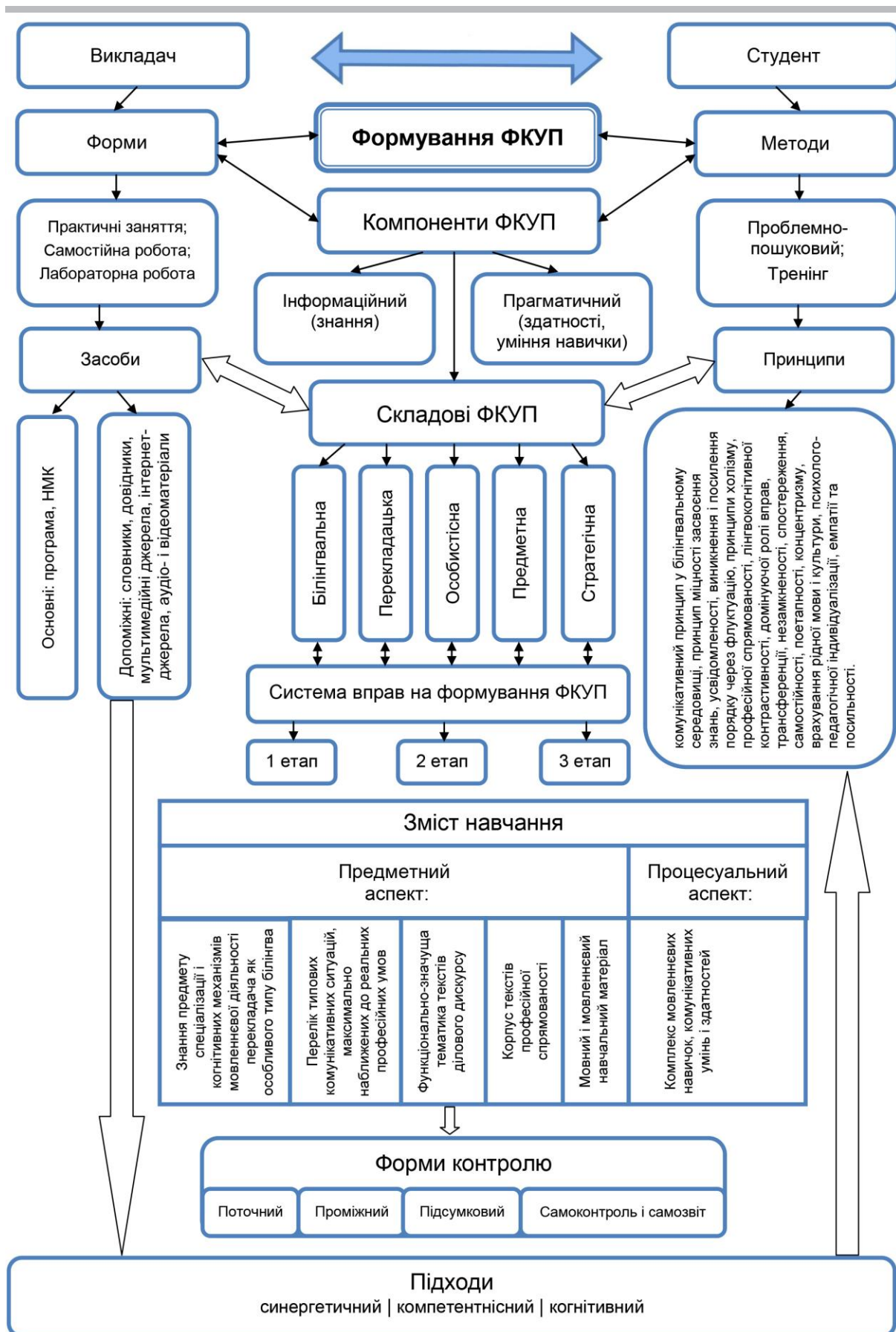


Рис. 1. Модель формування у магістрів-філологів ФКУП у ЗЕС

Враховуючи результати досліджень, в яких розглядається метод моделювання, зумовлений його функціями у педагогічному процесі [3; 5], та численні трактування терміну «педагогічна модель» [1; 4; 6] розглядаємо «модель» як об'єкт знаково-символічної форми, що відображає структуру, властивості певного педагогічного процесу, взаємозв'язки і стосунки між елементами об'єкта. У процесі розробки моделі організації формування у студентів магістратури ФКУП у ЗЕС були враховані основні вимоги до побудови моделей: виразність (конструктивна, зображальна, знакова, символічна), визначеність (чітке виділення певних її сторін), об'єктивність (незалежність проведення дослідження від особистих вражень, уподобань дослідника) [2].

Крім того, ми дотримувались таких етапів розробки моделей: структуризація (виділення базових елементів моделі), композиція (формування загальної структурної схеми) та регламентація (проектування керуючих впливів) [2]. Враховуючи наукові критерії, в процесі розробки модель будувалася за такими етапами: структуризація (виділення базових елементів моделі), композиція (формування загальної структурної схеми), регламентація (проектування керуючих впливів).

Отже, запропонована модель формування у здобувачів другого (магістерського) рівня вищої освіти спеціальності «Філологія (Переклад включно)» ФКУП у ЗЕС включає структурні блоки (цільовий, методологічний, змістовий, організаційний, критеріально-оцінювальний, результативний), компоненти та складові ФКУП, етапи її формування.

Розглянемо структурні елементи моделі. Базовим компонентом моделі формування ФКУП у ЗЕС є цільовий блок, який формується під впливом середовища навчання і має значний вплив на вибір змісту, методів, організаційних форм і засобів навчання. На основі виділених у сучасній лінгводидактиці цілей навчання та зважаючи на пріоритетну мету майбутніх перекладачів оволодіти алгоритмом професійної перекладацької діяльності у роботі з професійно спрямованими текстами зовнішньоекономічної діяльності, виокремлюємо практичну, розвивальну, освітню, виховну і професійно-орієнтовану цілі навчання УПП.

Методологічний блок висвітлює методологічні основи формування у здобувачі другого рівня вищої освіти ФКУП у ЗЕС. Одним із його компонентів є підходи до комплексного висвітлення наукової проблеми формування ФКУП, положення яких покладено нами в основу методичної системи навчання магістрів-філологів УПП у ЗЕС. З огляду на предмет нашого дослідження, ми зосередилися на положеннях

суб'єктно-синергетичного, компетентнісного та когнітивного підходів, що спрямованих на формування мовної особистості магістра-філолога, який є суб'єктом міжкультурної взаємодії і в процесі професійної лінгвістичної освіти освоює сукупність загальнокультурних і професійних компетенцій.

До методологічного блоку належать також принципи методики формування ФКУП у ЗЕС, принципи, які забезпечують доцільність і результативність навчання УПП у ЗЕС.

Відповідно до цілей, умов та особливостей контингенту студентів виокремлено певну низку важливих принципів для методики формування ФКУП зовнішньоекономічної сфери. До першої групи, куди входять цілі навчання, належать комунікативний принцип у білінгвальному середовищі, принцип міцності засвоєння, усвідомленості студентів, виникнення і посилення порядку через флуктуацію, холізму, професійної спрямованості, лінгвокогнітивної контрастивності, домінуючої ролі вправ. Друга група принципів, що базується на умовах навчання, включає принцип трансференції, незамкненості, спостереження, самостійності, поетапності, концентризму. До складу третьої групи принципів на основі аналізу контингенту студентів відносять принцип урахування рідної мови і культури, принцип психолого-педагогічної індивідуалізації, принцип емпатії та принцип посиленості.

Цілі навчання УПП, а відтак і цілі формування ФКУП у ЗЕС можуть бути досягнуті лише за умови реалізації проблемно-пошукового методу та методу тренінгу, що зумовило їх включення до методологічного блоку запропонованої нами моделі.

Змістовий блок представлений у моделі предметним і процесуальним аспектами. Отже, компонентами змісту навчання магістрів-філологів усного перекладу у ЗЕС є типові ситуації професійної діяльності, оригінальні тексти, які містять лексичні граматичні та стилістичні труднощі, а також професійні навички та уміння. Відібраний лінгвістичний матеріал становить змістову основу процесу формування здатності майбутнього перекладача до професійної діяльності у ситуаціях міжкультурного ділового спілкування. Очікуваним результатом навчального процесу в межах зазначеного змісту навчання є формування у студентів-філологів фахової компетентності усного перекладача як особливого типу білінгва у зовнішньоекономічній сфері діяльності.

Організаційний блок охоплює у запропонованій нами моделі технології, організаційні форми навчання УПП, засоби навчання. Крім того, у запропонованій моделі відображено форми роботи: практичні заняття, самостійна

робота та індивідуальна робота. Результатом реалізації запропонованої моделі є сформована ФКУП у ЗЕС.

Таким чином, представлено модель формування у здобувачів другого (магістерського) рівня вищої освіти спеціальності «Філологія (Переклад включно)» ФКУП у зовнішньоекономічній сфері, в якій відображено структурно-функціональну взаємодію основних компонентів моделі (цільовий, методологічний, змістовий, організаційний, критеріально-оцінювальний і результативний блоки).

Висновки і перспективи подальших розвідок. Отже, формування мовної особистості перекладача як системоутворюючий фактор процесу підготовки фахівців з міжкультурної взаємодії є стратегічним орієнтиром у сучасній вищій професійній мовній освіті. Необхідними умовами досягнення нової якості вищої освіти

і підготовки висококваліфікованих перекладачів є: компетентнісний підхід, когнітивний і суб'єкто-синергетичний. У процесі навчання магістрів-філологів, передусім, реалізуються принципи, які забезпечують доцільність і результативність навчання усного послідовного перекладу у зовнішньоекономічній сфері.

Згідно з нашою концепцією навчальний процес у контексті синергетичного, когнітивного та компетентнісного підходів до формування ФКУП ґрунтується на професійних потребах студентів-перекладачів та створенні педагогічних умов для розвитку професійної свідомості, мислення та поведінки, що зумовлює оволодіння ефективними стратегіями пошуку способів вирішення проблем у практичних ситуаціях майбутньої професійної діяльності перекладача, і, безсумнівно, сприятиме інтеграції випускників до європейського освітнього простору.

Література

1. Вішнікіна Л. П. Педагогічне моделювання як основа проектування освітніх процесів / Любов Петрівна Вішнікіна // *Імідж сучасного педагога*. – 2008. – № 7-8. – С. 80-84.
2. Задорожна І. П. Модель організації самостійної роботи майбутніх учителів з оволодіння англomовною комунікативною компетенцією / І. П. Задорожна // *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка*. Серія: Педагогіка. – 2012. – № 2. – С. 66-72.
3. Кондратьєва Л. Л. Моделирование профессиональной деятельности в системе практических занятий / Л. Л. Кондратьева, Г. В. Лазутина, Е. И. Пронин // *Содержание, формы и методы обучения в высшей и средней школе / Сборник научных статей*. – М., 1985. – Вып. 4. – С. 12-23.
4. Липский И. А. Социальная педагогика: Методологический анализ: [монография] / Игорь Адамович Липский. – М.: ТЦ Сфера, 2004. – 320 с.
5. Фридман Л. Н. Наглядность и моделирование в обучении / Л. Н. Фридман. – М.: Знание, 1984. – 79 с.
6. Черниш В. В. Теоретична структурно-функціональна модель формування у майбутніх учителів англomовної професійно орієнтованої компетенції у говорінні / В. В. Черниш // *Вісник Київського національного лінгвістичного університету*. Серія : Педагогіка та психологія. – 2011. – Вип. 19. – С. 149-161.

References

1. Vishnikina L. P. Pedagogichne modelyuvannya yak osnova proektuvannya osvithnix procesiv / Lyubov Petrivna Vishnikina // *Imidzh suchasnogo pedagoga*. – 2008. – # 7-8. – S. 80-84.
2. Zadorozhna I. P. Model` organizatsiyi samostijnoyi roboty` majbutnix uch`teliv z ovolodinnya anglomovnoyu komunikaty`vnoyu kompetencyeyu / I. P. Zadorozhna // *Naukovi zapysky` Ternopil`s`kogo nacional`nogo pedagogichnogo universy`tetu imeni Volody`my`ra Gnatyuka*. Seriya: Pedagogika. – 2012. – # 2. – S. 66-72.
3. Kondrat`eva L. L. Modelirovanie professional`noj dejatel`nosti v sisteme prakticheskikh zanjatij / L. L. Kondrat`eva, G. V. Lazutina, E. I. Pronin // *Soderzhanie, formy i metody obuchenija v vysshej i srednej shkole / Sbornik nauchnyh statej*. – M., 1985. – Vyp. 4. – S. 12-23.
4. Lipskij I. A. Social`naja pedagogika: Metodologicheskij analiz: [monografija] / Igor` Adamovich Lipskij. – M.: TC Sfera, 2004. – 320 s.
5. Fridman L. N. Nagljadnost` i modelirovanie v obuchenii / L. N. Fridman. – M.: Znanie, 1984. – 79 s.
6. Cherny`sh V. V. Teorety`chna strukturno-funkcional`na model` formuvannya u majbutnix uch`teliv anglomovnoyi profesijno oriyentovanoyi kompetencyi u govornini / V. V. Cherny`sh // *Visny`k Ky`yivs`kogo nacional`nogo lingvisty`chnogo universy`tetu*. Seriya : Pedagogika ta psy`xologiya. – 2011. – Vyp. 19. – S. 149-161.

Зінукова Н. В. Модель формування фахової компетентності усного перекладача у зовнішньоекономічній сфері.

У статті надається теоретичне обґрунтування методики навчання усного послідовного перекладу студентів магістратури з врахуванням особистісних характеристик усного перекладача. Очікуваними результатами і кінцевими цілями навчання магістрів-філологів усного професійно орієнтованого перекладу є становлення фахової перекладацької компетентності у зовнішньоекономічній сфері, яка розуміється як здатність професійного перекладача креативно використовувати когнітивні ресурси своєї мовної свідомості для вирішення професійних завдань інтерпретації смислу у ситуаціях міжкультурної ділової комунікації.

Навчальний процес у контексті синергетичного, когнітивного та компетентнісного підходів з формування фахової компетентності усного перекладача ґрунтується на професійних потребах студентів-перекладачів та створенні педагогічних умов для розвитку професійної свідомості, мислення та мовленнєвої поведінки, що зумовлює оволодіння ефективними стратегіями пошуку способів вирішення проблем у практичних ситуаціях майбутньої професійної діяльності перекладача, і сприятиме інтеграції випускників з європейським освітнім простором. У процесі створення системи вправ визначено три етапи навчання (підготовчий етап набуття знань та формування спеціальних навичок усного послідовного перекладу, тренувальний етап розвитку навичок та формування спеціальних та стратегічних умінь, автоматичний етап вдосконалення спеціальних та стратегічних умінь усного послідовного перекладу у зовнішньоекономічній сфері).

Методична система відповідає кінцевим цілям навчання, має єдину структуру формування перекладацьких навичок, умінь і здатностей, побудована на типових ситуаціях реальної професійної діяльності, є системою контролю і організована відповідно до виокремлених етапів перекладацької діяльності. Модель формування фахової компетентності усного перекладача містить такі структурні блоки: цільовий, який формується під впливом середовища навчання і має значний вплив на вибір змісту, методів, організаційних форм і засобів навчання; методологічний, що включає підходи і принципи, які забезпечують доцільність і результативність навчання; змістовий, представлений предметним і процесуальним аспектами; організаційний, який охоплює технології й організаційні форми навчання; критеріально-оцінювальний і результативний компоненти, складові фахової компетентності усного перекладача та етапи її формування.

Ключові слова: усний послідовний переклад, фахова компетентність усного перекладача, педагогічна модель, система вправ, етапи навчання.

Зинукова Н. В. Модель формирования профессиональной компетентности устного переводчика во внешнеэкономической сфере.

В статье представлено теоретическое обоснование методики обучения устному последовательному переводу студентов магистратуры с учетом личностных характеристик переводчика. Ожидаемыми результатами и конечными целями обучения магистров-филологов устному профессионально ориентированному переводу является становление профессиональной переводческой компетентности во внешнеэкономической сфере, которая понимается как способность профессионального переводчика креативно использовать когнитивные ресурсы своего языкового сознания для решения профессиональных задач интерпретации смысла в ситуациях межкультурной деловой коммуникации.

Учебный процесс в контексте синергетического, когнитивного и компетентностного подходов по формированию профессиональной компетентности переводчика основывается на профессиональных потребностях студентов-переводчиков и создании педагогических условий для развития профессионального сознания, мышления и речевого поведения, что приводит к овладению эффективными стратегиями поиска способов решения проблем в практических ситуациях будущей профессиональной деятельности переводчика, и будет способствовать интеграции выпускников в европейское образовательное пространство. В процессе создания системы упражнений определены три этапа обучения (подготовительный этап приобретения знаний и формирования специальных навыков устного последовательного перевода, тренировочный этап развития навыков и формирования специальных и стратегических умений, автоматический этап совершенствования специальных и стратегических умений устного последовательного перевода во внешнеэкономической сфере).

Методическая система соответствует конечным целям обучения, имеет единую структуру формирования переводческих навыков, умений и способностей, построена на типичных ситуациях реальной профессиональной деятельности, является системой контроля и организована в соответствии с выделенными этапами переводческой деятельности. Модель формирования профессиональной компетентности переводчика содержит следующие структурные блоки: целевой, формирующий под влиянием среды обучения и влияющий на выбор содержания, методов, организационных форм и средств обучения; методологический, включающий подходы и принципы, обеспечивающие целесообразность и результативность обучения; содержательный, представленный предметным и процессуальным аспектам; организационный, охватывающий технологии и организационные формы обучения; критериально-оценочный и результативный компоненты, составляющие профессиональную компетентность переводчика и этапы ее формирования.

Ключевые слова: устный последовательный перевод, профессиональная компетентность переводчика, педагогическая модель, система упражнений, этапы обучения.

Zinukova N. V. The model of professional interpreter competence formation in foreign economic field.

The article provides theoretical substantiation of the method of teaching interpreting to students of the master's degree taking into account the personal characteristics of the translator. The expected results and ultimate goals of teaching Master in philology to profession interpreting is the formation of professional interpreting competence in the foreign economic field, which is understood as the ability of a professional translator to use creatively the cognitive resources of his linguistic consciousness to solve professional problems of interpreting in situations of intercultural business communication.

The educational process in the context of synergetic, cognitive and competent approaches to the formation of professional competence of an interpreter is based on the professional needs of students-translators and the creation of pedagogical conditions for the development of professional consciousness, thinking and speech behavior, which leads to the mastery of effective strategies for finding the ways to solve problems in practical situations of the future professional work of the interpreter and will promote the integration of graduates with the European educational space. During the creation of the system of exercises, three stages of training are defined (the preparatory stage of acquiring knowledge and forming special skills of consecutive interpreting, the training stage of skills development and the formation of special and strategic skills, the automatic stage of improving the special and strategic skills of consecutive interpreting in the foreign economic field).

The methodical system corresponds to the ultimate goals of learning, has a unified structure of the formation of interpreting skills and abilities, built on typical situations of real professional activity, is a control system and organized in accordance with the highlighted stages of interpreting activity. The model for forming the professional competence of the interpreter contains the following structural units: the objective, which is formed under the influence of the learning environment and has a significant influence on the choice of content, methods, organizational forms and means of training; methodological, which includes approaches and principles that ensure the expediency and effectiveness of learning; meaningful, represented by the substantive and procedural aspects; organizational, which covers the technologies and organizational forms of training; criteria and evaluation and effective elements, components of the professional competence of the interpreter and stages of its formation.

Key words: consecutive interpreting, professional competence of an interpreter, pedagogical model, system of exercises, stages of training.

Тернопільський національний
педагогічний університет ім. В.Гнатюка, Україна,
46027, м. Тернопіль, вул. М. Кривоноса, 2
Тернопольский национальный
педагогический университет им. В. Гнатюка, Украина,
46027., г. Тернополь, ул. М. Кривоноса, 2
Ternopil National Pedagogical University
named after V. Gnatyuk, Ukraine,
46027, Ternopil, vul. M. Krivonos, 2

ВИЗНАЧЕННЯ КРИТЕРІЇВ, ПОКАЗНИКІВ ТА РІВНІВ СФОРМОВАНOSTІ ГРАФІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ-ПЕДАГОГІВ КОМП'ЮТЕРНОГО ПРОФІЛЮ

Постановка проблеми дослідження. Основною характеристикою освітньої діяльності закладів вищої освіти (ЗВО) є якість освіти, тому дослідження особливостей її забезпечення – пріоритет освітньої політики.

В умовах переходу до компетентнісної освіти фактором, що безпосередньо впливає на якість освіти, є сформованість складових професійної компетентності фахівців. Невід'ємну частину педагогічного дослідження складає виділення та обґрунтування критеріїв і показників, згідно з якими визначається якість підготовки фахівця – досліджуються рівні сформованості компетентності.

Отже, ефективність професійної підготовки майбутнього інженера-педагога комп'ютерного профілю визначається рівнем сформованості окремих його компетенцій, зокрема графічної.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Критерії, показники та рівні сформованості складових професійної компетентності майбутніх фахівців під час їх навчання у ЗВО досліджували Є. Одиноква, М. Паутова, Н. Банько, Г. Ковальчук, А. Ліненко, І. Дичківська, В. Новікова, І. Гавриш, Н. Болюбаш [6], О. Карабін [4], В. Головня [2], С. Зелінський та інші. Критерії, показники та рівні сформованості майбутніх інженерів-педагогів до професійної діяльності досліджували В. Кабак [1], О. Потапчук [3], Р. Горбатюк [7], О. Керницький, О. Литвиненко та інші.

Аналіз досліджень компонентного складу графічної компетентності дозволив встановити недостатню кількість досліджень, що свідчить про актуальність дослідження даного питання. Це зумовило мету статті – дослідження та виділення критеріїв, показників та рівнів сформованості графічної компетентності майбутніх інженерів-педагогів.

Виклад основного матеріалу. Розробка механізму визначення стану сформованості графічної компетентності потребує дослідження таких понять, як «критерій», «показник» та «рівень».

У процесі тлумачення понять спираємося, як і більшість науковців, на довідникові видання (словники). На нашу думку, критерії графічної компетентності – це сукупність компонентів, опираючись на які стає можливим судження про рівень сформованості компетентності, а також конкретизоване та поглиблене вдосконалення окремих компонентів.

Поняття «критерій» пов'язане з поняттям «показник», проте поняття «критерій» за обсягом значно ширше, ніж «показник». Показники визначаємо як складові критерію, що виявляють та якісно чи кількісно характеризують його суттєві сторони. Отже, «критерій» розглядаємо через сукупність показників, що розкривають норму, вищий рівень розвитку відповідної якості.

Розглядаючи поняття «рівень» крізь призму сформованості компетентності, вважаємо, що рівень – це ступінь сформованості компетентності, який визначається згідно з конкретними критеріями, що пояснені відповідними показниками.

На основі аналізу досліджень науковців, спостережень за особливостями виділення і обґрунтування критеріїв, показників та рівнів готовності до професійної діяльності, зокрема сформованості компетенцій в дослідженні формування графічної компетентності будемо керуватися такими положеннями:

1) критерії повинні бути пов'язані з цілями формування готовності студентів до професійної діяльності;

2) критерії повинні бути об'єктивними, адекватно і цілком характеризувати необхідні для формування визначеного фахівця властивості та явища;

3) характеристики критеріїв повинні відображати процес і бути спрямованими на результат процесу підготовки майбутніх інженерів-педагогів комп'ютерного профілю до професійної діяльності;

4) критерій має характеризуватися сукупністю показників, які підлягають спостереженню

та вимірюванню для якісного переходу від одного до іншого рівня сформованості компетентності.

Нами було виділено аксіологічний, когнітивний, креативний, соціально-психологічний та комунікативний компоненти графічної компетентності. В якості критерію аксіологічного компоненту виділено мотиваційно-прогностичний, когнітивного компоненту – інтелектуально-діяльнісний критерій, креативного – особистісно-творчий критерій, соціально-психологічного – конструктивно-рефлексивний, комунікативного – мовно-організаційний критерій.

Мотиваційно-прогностичний критерій аксіологічного компоненту виявляється в забезпеченні стійкого інтересу до комплексу педагогічної та графічної діяльності, що досягається через усвідомлення сенсу та позитивне цілепокладання професійної діяльності (саморозвиток, самореалізація, творче ставлення до діяльності).

Показниками мотиваційно-прогностичного критерію є основні потреби-мотиватори, які показують рівень усвідомлення сенсу професійної діяльності та визначають стійкість інтересу до професійно-графічної діяльності.

Інтелектуально-діяльнісний критерій когнітивного компоненту виявляється в готовності як до графічної, так і педагогічної діяльності (системність знань, вмінь та досвіду) та досліджується через якісні та кількісні характеристики засвоєння, перетворення та використання знань.

Показники інтелектуально-діялісного критерію:

- сформованість технічного, логічного та творчого мислення на основі сформованості психологічних (особливості пам'яті, уваги), перцептивних (психологічна спостережливість, ідентифікація, емпатія) та прогностичних (передбачення наслідків своїх дій, уміння прогнозувати педагогічний та виробничий процеси) складових;

- дидактичні (результативний розподіл навчального плану, програми, змісту графічних дисциплін, удосконалення форм і засобів проведення навчальних занять, організація самостійної роботи студентів, оцінювання результатів навчальної діяльності; здібності передавати навчальний матеріал у доступній формі, викладати матеріал або проблему ясно і зрозуміло, стимулювати інтерес до предмета, розвивати активну самостійну позицію);

- мовно-комунікативні (здатність зрозуміло і чітко висловлювати свої думки за допомогою мови та жестів, наявність педагогічного та професійного tactu);

- організаторські (здатність організовувати навчальний та виробничий процеси, студентський колектив та правильно організовувати

свою роботу);

- технологічні (рівень оволодіння уміннями та навичками, необхідними для професійної діяльності в галузі комп'ютерних технологій (застосування, створення комп'ютерних технологій, забезпечення продуктивного навчального процесу).

Особистісно-творчий критерій креативного компонента передбачає уміння використовувати набуті знання та навички в нових і нестандартних ситуаціях, здійснювати рефлексивний аналіз та корекцію інформаційної діяльності.

Показники особистісно-творчого критерію:

- уміння застосовувати власні знання та досвід у галузі комп'ютерних технологій для розв'язання нетипових педагогічних і виробничих завдань;

- вирішення професійних завдань, для яких немає відомого способу діяльності.

Соціально-психологічний компонент містить конструктивно-рефлексивний критерій, що виявляється через емоційну інтелігентність, вміння працювати в колективі, займаючи різні посади (інженер, педагог), а також схильність до проведення об'єктивного самоаналізу та самооцінки виконаної діяльності.

Показниками конструктивно-рефлексивного критерію є уміння вирішувати завдання з управління конфліктом, здатність керувати емоційними станами студентів у педагогічній діяльності, емоційна інтелігентність, а також здатність до саморегуляції емоційних станів у ситуації конфлікту по вертикалі або по горизонталі, самовдосконалення на основі самоаналізу.

Мовно-організаційний критерій комунікативного компоненту графічної компетентності виявляється в культурі мовлення, вмінні доступно доносити необхідну інформацію до студентів рідною, графічною та іноземними мовами.

Показники мовно-організаційного критерію:

- сформованість комунікативних умінь рідною мовою;

- сформованість комунікативних умінь мовою графіки;

- сформованість комунікативних умінь іноземною мовою;

- здатність використовувати різні засоби педагогічного спілкування.

Для конкретизації показників до обраних критеріїв, рівні сформованості професійної компетентності доцільно поєднати з типом діяльності, яким оволоділи майбутні фахівці у процесі професійного навчання: репродуктивним, реконструктивним та творчим. Такий підхід дає можливість визначити низький, середній та високий рівні сформованості графічної компетентності (табл. 1).

Таблиця 1. Критерії та рівні сформованості графічної компетентності

Критерії сформованості графічної компетентності			Рівні сформованості графічної компетентності		
			репродуктивний (низький)	реконструктивний (середній)	творчий (високий)
Критерії сформованості графічної компетентності	Аксіологічний компонент	Мотиваційно-прогностичний	Інтерес до комплексу педагогічної та графічної діяльності присутній ситуативно, або відсутній взагалі; сенс професійної діяльності не усвідомлений, цілі професійної діяльності не визначені. Студент здебільшого пасивний, безініціативний, безвідповідальний, елементи творчого підходу до справи не проявляються, має низьку працездатність.	Інтерес до комплексу педагогічної та графічної діяльності присутній в визначених студентом сферах вибірково; сенс професійної діяльності усвідомлений теж частково, цілі професійної діяльності визначені лише в сферах інтересу студента. Працює над оновленням професійного досвіду результативно в сферах обраних студентом, ситуативно використовує новаторські підходи в професійній діяльності.	Присутній стійкий інтерес до комплексу педагогічної та графічної діяльності; сенс професійної діяльності усвідомлений, цілі професійної діяльності чітко визначені та досягаються. Активно, цілеспрямовано, систематично й результативно працює над підвищенням професійних знань, вмінь і навичок, здатний підтримати й реалізувати нове в професійній сфері.
			До графічної та педагогічної діяльності готовий погано, має поверхневі, безсистемні знання, вміння та навички. Погано орієнтується в використанні комп'ютерних технологій, створювати їх не вміє. Не вміє організовувати навчальний та виробничий процеси, студентський колектив, свою роботу.	Добре володіє вивченим матеріалом, застосовує знання в стандартних ситуаціях. Не завжди правильно вибираються шляхи вирішення педагогічних та графічних завдань.	Володіє глибокими, міцними й всебічними педагогічними та графічними знаннями. Вільно здійснює розподіл навчального плану, програми, змісту графічних дисциплін, працює над удосконаленням форм і засобів проведення навчальних занять. Впевнений користувач та інноватор комп'ютерних технологій пов'язаних з професійною діяльністю.
	Когнітивний компонент	Інтелектуально-діялісний	Повільно сприймає нові завдання, професійний досвід накопичує повільно. Педагогічний та виробничий процеси проходять без усвідомленого керування ними. Технічне, логічне та творче мислення формується несистематично.	Вміє аналізувати й систематизувати інформацію. Вчиться прогнозувати педагогічний та виробничий процеси. Технічне, логічне та творче мислення формується систематично.	Володіє гнучким мисленням. Вміє прогнозувати педагогічний та виробничий процеси. Технічне, логічне та творче мислення та їх складові формуються ціленаправлено.

	Креативний компонент	Особистісно-творчий	Професійні завдання вирішує лише традиційними методами, професійне новаторство не сприймає або заперечує. Типові завдання професійного характеру вирішує з помилками, що є наслідком не сформованих фундаментальних знань.	Проявляє ініціативу, активний, не позбавлений творчого відношення до справи, наполегливий, почуття відповідальності виявляє постійно. Здатний до вирішення типових завдань та не складних творчих завдань професійного характеру.	Вирішує складні, нетипові завдання теоретичного характеру в професійній сфері, ініціативний, творчо підходить до вирішення практичних завдань, здатний генерувати обґрунтовані ідеї та пропозиції.	
	Соціально-психологічний компонент	Конструктивно-рефлексивний	Якостей лідера не має і не намагається сформувати, у колективі непомітний. Швидше стає причиною виникнення конфліктів як їх вирішення.	Здатний позитивно впливати на людей, має якості лідера. Вчиться керувати емоційними станами студентів у педагогічній діяльності.	Має високо розвинену здібність до обґрунтованого прийняття самостійних рішень, володіє навичками передбачення, у критичних ситуаціях здатний до продуманих і рішучих дій, самостійно вирішує складні конфлікти.	
			Не здатний ефективно керувати своїми емоційними станами. Має недостатній рівень рефлексії власної діяльності.	Вчиться керувати своїми емоційними станами. Має достатній рівень рефлексії власної діяльності.	Здатний до саморегуляції емоційних станів у ситуації конфлікту по вертикалі або по горизонталі, самовдосконалення на основі самоаналізу.	
	Комунікативний	Мовно-організаційний	Погано читає графічну інформацію, погано володіє іноземними мовами, незрозуміло формулює завдання, педагогічне спілкування відбувається на низькому рівні.	Добре розбирається в графічній інформації, на розмовному рівні володіє іноземними мовами, чітко пояснює поставлені завдання, надає потрібну інформацію та професійні поради.	Доступно доносить необхідну інформацію до студентів, рідною, графічною та іноземними мовами. Консультує, доступно, докладно та вчасно роз'яснює завдання своїм підлеглим	

Висновки. На основі ґрунтовного аналізу складових графічної компетентності нами виокремлено виокремлено мотиваційно-прогностичний, інтелектуально-діяльнісний, особистісно-творчий, конструктивно-рефлексивний, мовно-організаційний критерії та показники, на основі яких визначаються низький, середній та високий рівні готовності до графічної діяльності майбутніх інженерів-педагогів комп'ютерного профілю. Усвідомлене застосування компонентів сформованості графічної компетентності в процесі підготовки інженерів-педагогів комп'ютерного профілю, сприятиме покращенню підготовки майбутніх фахівців та наблизить до вимог сучасного інформаційного суспільства.

Перспективами подальших наукових розвідок є пошук оптимальних шляхів поєднання компонентів готовності фахівця в цілісну систему, а також визначення організаційно-педагогічних умов, що будуть забезпечувати ефективну та якісну підготовку таких фахівців.

Література

1. Болюбаш Н. Визначення критеріїв та рівнів сформованості професійної компетентності майбутніх фахівців при вивченні дисциплін комп'ютерного циклу / Н. Болюбаш // Наукові праці. Педагогіка. – 2016. – Вип. 258 (270). – С. 21-261.
2. Карабін О. Й. Формування готовності майбутніх учителів гуманітарних дисциплін до роботи в інформаційному середовищі [Текст] : дис. канд. пед. наук : 13.00.04 / Карабін Оксана Йосифівна. – Т., 2013. – 200 с.
3. Головня В. Д. Розвиток конструкторсько-технологічних здібностей студентів у процесі навчання комп'ютерного конструювання та моделювання у вищих технічних навчальних закладах [Текст] : дис. канд. пед. наук : 13.00.04 / Головня В'ячеслав Дмитрович. – Ж., 2015. – 299 с.
4. Кабак В. В. Підготовка майбутніх інженерів-педагогів до професійної діяльності [Текст] : дис. канд. пед. наук : 13.00.04 / Кабак Віталій Васильович. – Тернопіль, 2014. – 206 с.
5. Потапчук О. Формування готовності майбутніх інженерів-педагогів до професійної діяльності засобами інформаційно-комунікаційних технологій [Текст] : дис. канд. пед. наук : 13.00.04 / Потапчук Ольга Ігорівна. – Т., 2016. – 256 с.
6. Горбатюк Р. М. Визначення готовності майбутніх інженерів-педагогів комп'ютерного профілю до професійної діяльності / Р. М. Горбатюк // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми. – 2012. – Вип. 32. – С. 279-283.

References

1. Bolyubash N. Vyznachennya kriteriyiv ta rivniv sformovanosti profesiynoyi kompetentnosti maybutnih fakhivtsiv pri vivchenni distsiplin komp'yuternogo tsiklu / N. Bolyubash // Naukovі pratsі. Pedagogіka. – 2016. – Vip. 258 (270). – S. 21-261.
2. Karabın O. Y. Formuvannya gotovnosti maybutnih uchiteliv gumanitarnih distsiplin do roboti v Informatsynomu seredovischi [Tekst] : dis. kand. ped. nauk : 13.00.04 / Karabın Oksana Yosifivna. – T., 2013. – 200 s.
3. Golovnya V. D. Rozvitok konstruktorsko-tehnologichnih zdlbnostey studentiv u protsesi navchannya komp'yuternogo konstruyuvannya ta modelyuvannya u vischih tehnichnih navchalnih zakladah [Tekst] : dis. kand. ped. nauk : 13.00.04 / Golovnya Vyacheslav Dmitrovich. – Zh., 2015. – 299 s.
4. Kabak V. V. Pidgotovka maybutnih Inzheneriv-pedagogiv do profesiynoyi diyalnosti [Tekst] : dis. kand. ped. nauk : 13.00.04 / Kabak Vitaliy Vasilovich. – Ternopil, 2014. – 206 s.
5. Potapchuk O. Formuvannya gotovnosti maybutnih Inzheneriv-pedagogiv do profesiynoyi diyalnosti zasobami Informatsyno-komunikatsylnih tehnologiy [Tekst] : dis. kand. ped. nauk : 13.00.04 / Potapchuk Olga Igorivna. – T., 2016. – 256 s.
6. Gorbatyuk R. M. Vyznachennya gotovnosti maybutnih Inzheneriv-pedagogiv komp'yuternogo profilu do profesiynoyi diyalnosti / R. M. Gorbatyuk // Suchasni Informatsyni tehnologiyi ta Innovatsyni metodiki navchannya u pidgotovtsi fakhivtsiv: metodologiya, teoriya, dosvid, problemi. – 2012. – Vip. 32. – S. 279-283.

Козак Ю. Ю. Визначення критеріїв, показників та рівнів сформованості графічної компетентності майбутніх інженерів-педагогів комп'ютерного профілю.

Аналіз досліджень компонентного складу графічної компетентності дозволив встановити недостатню кількість досліджень, що свідчить про актуальність дослідження даного питання. Це зумовило мету статті – дослідження та виділення критеріїв, показників та рівнів сформованості графічної компетентності майбутніх інженерів-педагогів.

Як критерій аксіологічного компоненту виділено мотиваційно-прогностичний; когнітивного компоненту – інтелектуально-діяльнісний критерій; креативного – особистісно-творчий критерій; соціально-психологічного – конструктивно-рефлексивний; комунікативного – мовно-організаційний критерій.

Мотиваційно-прогностичний критерій виявляється в забезпеченні стійкого інтересу до комплексу педагогічної та графічної діяльності, що досягається через усвідомлення сенсу та позитивне цілепокладання професійної діяльності. Інтелектуально-діяльнісний критерій виявляється в готовності до професійної діяльності та досліджується через якісні та кількісні характеристики засвоєння, перетворення та використання знань. Особистісно-творчий критерій передбачає уміння використовувати набуті знання та навички в нових і нестандартних ситуаціях, здійснювати рефлексивний аналіз та корекцію інформаційної діяльності. Конструктивно-рефлексивний критерій виявляється через емоційну інтелігентність, вміння працювати в колективі, а також схильність до проведення об'єктивного самоаналізу. Мовно-організаційний критерій виявляється в культурі мовлення, вмінні доступно доносити необхідну інформацію до студентів рідною, графічною та іноземними мовами.

Також в статті охарактеризовано репродуктивний (низький), реконструктивний (середній) та творчий (високий) рівні сформованості графічної компетентності.

Ключові слова: графічна компетентність, критерії, показники, рівні сформованості.

Козак Ю. Ю. Определение критериев, показателей и уровней сформированности графической компетентности будущих инженеров-педагогов компьютерного профиля.

Анализ исследований компонентного состава графической компетентности позволил установить недостаточное количество исследований, что свидетельствует об актуальности исследования данного вопроса. Это обусловило цель статьи – исследование и выделение критериев, показателей и уровней сформированности графической компетентности будущих инженеров-педагогов.

В качестве критерия аксиологического компонента выделен мотивационно-прогностический; когнитивного компонента – интеллектуально-деятельностный критерий; креативного – личностно-творческий критерий; социально-психологического – конструктивно-рефлексивный; коммуникативного – культурно-организационный критерий.

Мотивационно-прогностический критерий проявляется в обеспечении устойчивого интереса к комплексу педагогической и графической деятельности, достигается через осознание смысла и положительной коррекцию профессиональной деятельности. Интеллектуально-деятельностный критерий проявляется в готовности к профессиональной деятельности и исследуется через качественные и количественные характеристики усвоения, преобразования и использования знаний. Личностно-творческий критерий предполагает умение использовать приобретенные знания и навыки в новых и нестандартных ситуациях, осуществлять рефлексивный анализ и коррекцию информационной деятельности. Конструктивно-рефлексивный критерий проявляется через эмоциональную интеллигентность, умение работать в коллективе, а также склонность к проведению объективного самоанализа. Культурно-организационный критерий проявляется в культуре речи, умении доступно доносить необходимую информацию до студентов родным, графическим и иностранными языками.

Также в статье дана характеристика репродуктивного (низкий), реконструктивного (средний) и творческого (высокий) уровня сформированности графической компетентности.

Ключевые слова: графическая компетентность, критерии, показатели, уровни сформированности.

Kozak Y. Y. The determination of criteria, indicators and levels of formation of graphic competence of future engineers-teachers of the computer profile.

Analysis of research of the component composition of graphic competence has allowed to establish insufficient number of studies, which indicates the relevance of the study of this issue. This factor determined the purpose of the article such as research and allocation of criteria, indicators and levels of formation of graphic competence of future engineers-teachers.

As a criterion for the axiological component, a motivational-prognostic criterion is allocated; as a criterion for a cognitive component, an intellectual-active criterion is allocated; as a criterion for the creative component, personal-creative criterion is allocated; as a criterion for socio-psychological component, a constructive-reflexive and a communicative-linguistic-organizational criteria are allocated.

The motivational-prognostic criterion manifests itself in ensuring a steady interest in the complex of pedagogical and graphic activity, which is achieved through the realization of meaning and the positive goal-setting of professional activity. Intellectual-active criterion appears in readiness for professional activity and is investigated through qualitative and quantitative characteristics of assimilation, transformation and use of knowledge. Personal-creative criterion involves the ability to use acquired knowledge and skills in new and non-standard situations, to carry out reflexive analysis and correction of information activities. The constructive-reflexive criterion is manifested through emotional intelligence, the ability to work in a team, as well as the tendency to conduct objective introspection. The language-organizational criterion is manifested in the culture of speech, the ability to communicate the necessary information to students by using of native, graphic and foreign languages.

Also, the article describes the reproductive (low), reconstructive (average) and creative (high) levels of the formation of graphic competence.

Keywords: graphic competence, criteria, indicators, levels of formation.

Полтавський університет економіки та торгівлі,
Україна, м. Полтава, 36014, вул. Ковалю, 3
Полтавский университет экономики и торговли,
Украина, м. Полтава, 36014, ул. Ковалю, 3
Poltava University of Economics and Trade,
Ukraine, Poltava, 36014, 3 Koval Street

МОДЕЛЬ ФОРМУВАННЯ ДОСЛІДНИЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ЕКОЛОГІВ

Постановка проблеми. В Україні законодавчо основною метою вищої освіти визначено підготовку кваліфікованих компетентних фахівців, здатних успішно конкурувати на міжнародному ринку праці, які впевнено орієнтуються в суміжних галузях знань і готові до постійного професійного зростання.

Підвищення вимог суспільства до підготовки майбутніх екологів потребують сьогодні прийняття нових рішень щодо створення цілісної педагогічної системи, що передбачає єдність окремих етапів, послідовності ідей, змісту, взаємозв'язку природничих та професійно-орієнтованих дисциплін.

Проблема модернізації освітнього процесу спричинена упровадженням компетентнісного підходу у систему освіти та формуванням певного переліку професійних компетентностей, однією з яких має стати дослідницька.

У Великій Хартії університетів проголошено принцип невіддільності досліджень від навчання, згідно якої викладання та дослідницька робота мають бути невіддільні для того, щоб навчання в них відповідало постійно змінюваним потребам і запитам суспільства, науковим досягненням.

Закон України «Про вищу освіту» в свою чергу також визначив, що наукова діяльність у вищих навчальних закладах є невід'ємною складовою освітньої діяльності і здійснюється з метою інтеграції наукової, навчальної і виробничої діяльності в системі вищої освіти. А одними із важливих шляхів забезпечення наукової діяльності вищих навчальних закладів є безпосередня участь учасників навчально-виховного процесу в науково-дослідних і дослідно-конструкторських роботах та організація наукових, науково-практичних, науково-методичних семінарів, конференцій, олімпіад, конкурсів, науково-дослідних, курсових, дипломних та інших робіт учасників навчально-виховного процесу.

Таким чином, формування дослідницької компетентності у системі професійних компетентностей майбутніх фахівців є одним з першочергових завдань, що стоять перед сучасною вищою освітою.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Дослідження нормативних документів та наукових публікацій виявили відсутність одно-

стайності серед науковців стосовно однозначного трактування дефініції «дослідницька компетентність». На даний час існують різні методологічні і теоретичні погляди на трактування даного поняття.

Так у роботах багатьох педагогів (В.А. Болотов, І.А. Зимня, А.А. Ушаков, А.В. Хуторський ін.) дослідницька компетентність визначається ключовою, а її формування у сфері майбутньої професійної діяльності визнається однією з найважливіших цілей усіх сучасних програм вищої професійної освіти (В.І. Байденко, А.А. Вербицький, І.А. Зимня, В.Д. Шадриков та ін.)

Розглядаючи дослідницьку компетентність з позицій системного підходу В.А. Адольф, А.А. Деркач, Т.А. Смоліна та ін. вважають її складовою професійної компетентності, а Б.С. Гершунський, В.В. Лаптев розглядають її як елемент загальної та професійної освіченості.

Варто відзначити роботи різних науковців з дослідження процесу формування дослідницької компетентності в системі підготовки майбутніх фахівців з інформатики (М.В. Золочевська, О.М. Спирін, О.В. Співаковський), технологій (М.В. Архипова), економіки (М.С. Головань), математики (С.А. Раков), хімії (Л.В. Бурчак), фізики (В.Д. Шарко), соціальної педагогіки (М. Прохорчук) тощо.

Теоретичне обґрунтування та побудова моделей формування дослідницької компетентності майбутніх фахівців у навчальному процесі ВНЗ подавалася в роботах М.С. Головань, В.М. Архипової, Л.В. Бурчак, О.М. Прохорчука.

Стосовно формування даної компетентності в майбутніх екологів дослідження не проводилися.

Метою статті є розробка теоретично обґрунтованої моделі формування дослідницької компетентності у майбутніх екологів засобами інформаційно-комунікаційних технологій у процесі професійної підготовки.

Завданнями, які необхідно було розв'язати, визначено:

- аналіз теоретико-методологічних засад формування дослідницької компетентності у вищій школі;
- визначення змістовної сутності та структури «дослідницької компетентності майбутніх екологів»;
- визначення критеріїв, показників та харак-

теристика рівнів сформованості дослідницької компетентності у майбутніх екологів;

- розробка моделі формування дослідницької компетентності у майбутніх екологів засобами інформаційно-комунікаційних технологій;

- визначення етапів процесу формування дослідницької компетентності майбутніх екологів.

Методологія та інструменти дослідження.

На основі аналізу теоретико-методологічних засад формування дослідницької компетентності у вищій школі визначено змістовну сутність та структуру «дослідницької компетентності майбутніх екологів». Під даною дефініцією варто розуміти інтеграційну якість майбутнього фахівця в екологічній сфері, яка виявляється в усвідомленій готовності здійснювати активну дослідницьку діяльність, володіючи знаннями з методології і методів наукового дослідження, вміннями визначати суть, мету, завдання, об'єкт та предмет дослідження, впевнено працювати з довідковими та науковими джерелами, формулювати робочу гіпотезу, планувати та проводити дослідження, аналізувати отримані результати, знаходити взаємозв'язки між компонентами досліджуваного процесу чи явища, робити висновки, готувати публікації або виступи, захищати дослідницькі роботи, ефективно працювати в команді і нести відповідальність за результати дослідження; здатності переходити від процесуальної діяльності до творчої; прагнути до саморозвитку і вдосконалення в професійній діяльності [2, с. 21].

Дана якість має формуватися за інтеграції відповідних знань, дослідницьких вмінь, досвіду та мотиваційного компоненту, тобто, внутрішньої потреби особистості у дослідницькій діяльності.

Виклад основного матеріалу. Актуальною проблемою вищої професійної школи стало навчання студентів-екологів способам добування, переробки і презентації інформації у рамках компетентнісного підходу – складових дослідницької компетентності, обсяг, характерні особливості та якість якої визначаються суспільством та вимогами ринку праці, сучасного виробництва. Таким чином, соціальне замовлення висуває вимоги до формування дослідницької компетентності майбутніх екологів, а освітнє середовище з його нормативною базою мають вчасно відповісти на запити сьогодення, запровадивши відповідну методичну систему формування даної якості майбутніх фахівців.

Аналіз праць із проблем моделювання освітніх систем показує, що для даної дії, необхідна наявність ряду компонентів: мети моделювання; об'єкта моделювання; самої моделі; ознак, якими повинна володіти модель залежно від природи об'єкту моделювання.

В наукових джерелах існують різні підходи до визначення дефініції «модель»:

- «... уявлена в думках або матеріально реалізована система, що адекватно відображає

предмет дослідження і здатна заміщати його так, що вивчення моделі дозволяє отримати нову інформацію про цей об'єкт» [3, с. 66];

- «... аналог певного фрагмента природної й соціально реальності, що слугує для зберігання та розширення знань про оригінал, конструювання оригіналу, перетворення або управління ним» [7, с. 378];

- «... це схема, зображення або опис будь-якого явища або процесу в природі, суспільстві; аналог певного фрагмента природної або соціальної реальності» [5, с. 212].

Дослідження дефініції «формування» у науковій літературі виявило такі трактування:

- процес становлення людини як соціальної істоти під впливом всіх без винятку факторів - екологічних, соціальних, економічних, ідеологічних, психологічних і т. д. [3, с. 28];

- процес оволодіння сукупністю стійких властивостей та якостей особистості [4, с. 320];

- як дія за значенням дієслова «формувати»; формувати – надавати чому-небудь форму, вид; організовувати, складати, створювати [6, с. 1577].

Теоретичне усвідомлення проблеми дослідження підтвердило думку про те, що при проектуванні моделі методичної системи формування дослідницької компетентності майбутніх екологів головною метою буде забезпечення гнучкості системи, здатної до швидкого реагування та пристосування до умов, які постійно змінюються, використовуючи в єдності зміст, методи, засоби та організаційні форми [1].

Проаналізувавши дослідження Д. Л. Шофолова і В. П. Строкаль, О.Л. Тульської та А.О. Дячука, І.О. Солошич, Ю.А. Скиби і О.Г. Ярошенко, узагальнивши їхній досвід, нами було зроблено висновок, що процес формування дослідницької компетентності майбутнього еколога має містити ряд змістовних блоків.

Розроблена модель формування дослідницької компетентності майбутніх екологів засобами інформаційно-комунікаційних технологій, зображена на рисунку 1.

Дана модель містить три блоки: змістово-цільовий, технологічний та діагностично-результативний.

Змістово-цільовий (змістово-цільовий) блок містить соціальне замовлення суспільства, яке обумовлено потребою у високопрофесійних екологах, визначає мету, а саме формування дослідницької компетентності майбутніх екологів та завдання процесу формування досліджуваного феномену. Також до нього входять компоненти дослідницької компетентності (мотиваційно-ціннісний, інтелектуальний, конструктивно-проективний, організаційно-комунікаційний, інформаційний та рефлексивно-корегувальний), зміст яких встановлено Державним освітнім стандартом вищої освіти.

Реалізація процесу формування дослідницької компетентності забезпечується складовими технологічного блоку:

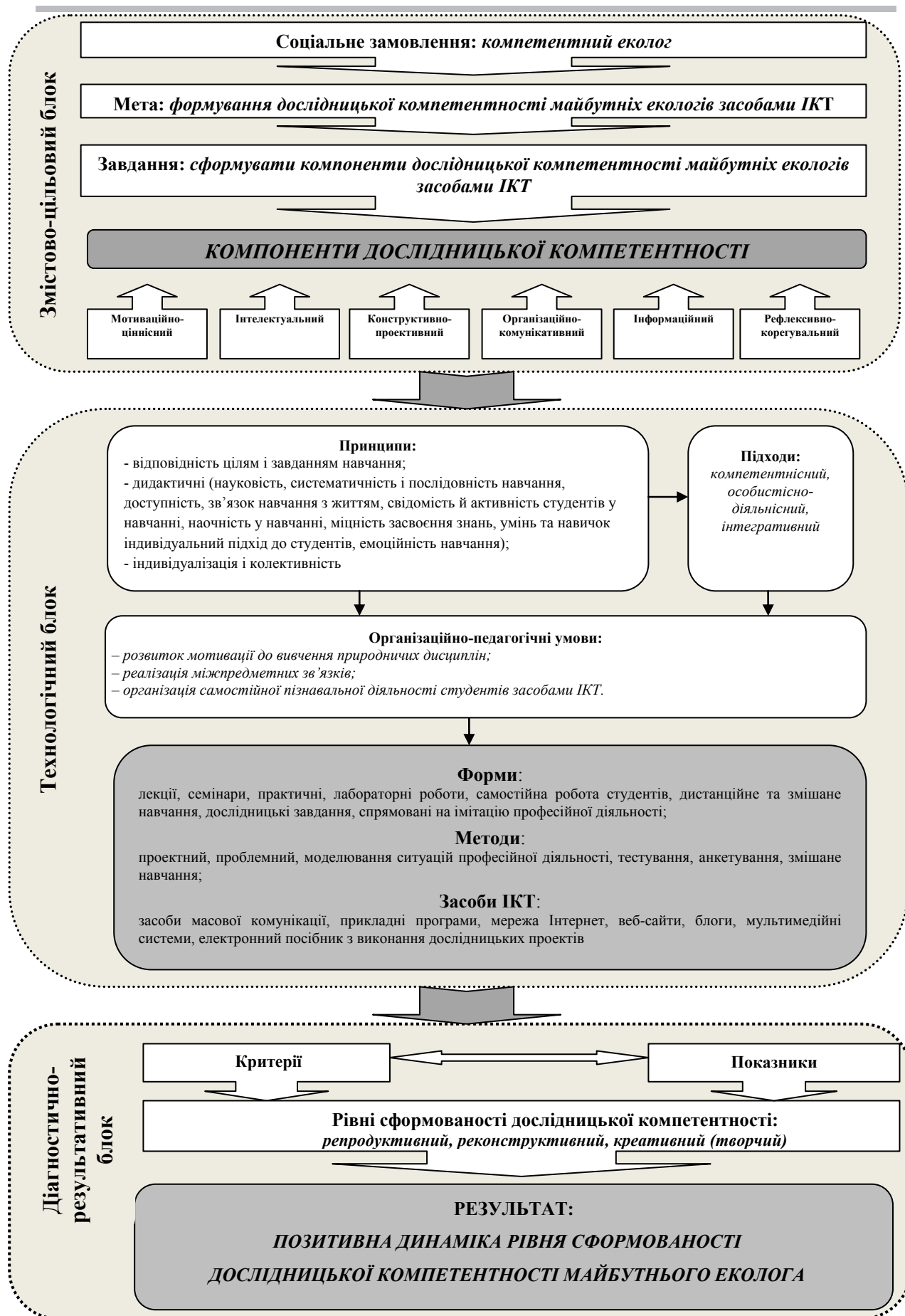


Рис. 1. Модель формування дослідницької компетентності майбутніх екологів засобами ІКТ.

- формами: традиційними для навчального процесу підготовки екологів у ВНЗ, такими як лекції, семінари, практичні, лабораторні роботи, самостійна робота студентів, та веб-орієнтованими, зокрема, дистанційне та змішане навчання, дослідницькі завдання, спрямовані на імітацію професійної діяльності;

- методами: у рамках нашого дослідження на особливу увагу заслуговують проектний, проблемний, моделювання ситуацій професійної діяльності, тестування, анкетування, змішане навчання;

- засобами ІКТ: загальними (комп'ютери, прикладні програми, мережа Інтернет, веб-сайти, блоги, мультимедійні системи, засоби масової комунікації) та спеціальними (електронна версія «Практичного poradnika для студентів екологічного напрямку з виконання навчальних проєктів»).

Окремими складовими даного блоку, нами виділені наступні принципи, на які спирається процес формування дослідницької компетентності, підходи та педагогічні умови.

Основними принципами формування дослідницької компетентності майбутніх екологів визначено:

- відповідність цілям і завданням навчання;

- дидактичні (науковість, систематичність і послідовність навчання, доступність, зв'язок навчання з життям, свідомість й активність студентів у навчанні, наочність у навчанні, міцність засвоєння знань, умінь та навичок індивідуальний підхід до студентів, емоційність навчання);

- індивідуалізація і колективність.

Методологічну основу формування дослідницької компетентності майбутніх екологів становитимуть такі наукові підходи:

компетентнісний, який дає змогу формувати дослідницьку компетентність майбутніх екологів у процесі вивчення природничих та професійно-орієнтованих дисциплін в рамках інваріантної та варіативної складової навчального плану підготовки спеціалістів екологічного профілю;

особистісно-діяльнісний, який дає змогу організувати компетентісно-орієнтоване навчання на принципах активної взаємодії та конструктивного діалогу співпраці викладача й студента;

інтегративного, що передбачає цілісно сформовану базову підготовку майбутніх фахівців екологічної галузі у вигляді інтегрованої єдності фундаментальної, загальнопрофесійної й фахово-практичної підготовки.

Серед педагогічних умов домінуючими для даної моделі визнано:

- розвиток мотивації до вивчення природничих дисциплін;

- реалізація міжпредметних зв'язків;

- організація самостійної пізнавальної діяльності студентів засобами інформаційно-комунікаційних (інформаційних) технологій.

Діагностично-результативний блок містить критерії (мотиваційно-ціннісний, когнітивний, практичний, рефлексивний), їх показники та рівні сформованості дослідницької компетентності майбутніх екологів (репродуктивний, реконструктивний, креативний), які дозволяють визначити досягнення результату (сформованість дослідницької компетентності) та відкоригувати складові моделі у разі необхідності.

Таким чином, проведене теоретичне обґрунтування дає можливість припустити про ефективність упровадження запропонованої моделі формування дослідницької компетентності майбутніх екологів засобами інформаційно-комунікаційних технологій. Цілісність, динамічність, ефективне функціонування і розвиток розробленої моделі формування дослідницької компетентності майбутніх екологів може бути досягнута при взаємозв'язку та взаємодії її структурних і функціональних компонентів.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Нами встановлено, що на сьогоднішній день існує потреба суспільства в обізнаних фахівцях екологічної галузі, що можливо забезпечити лише за умови компетентнісного підходу, оновлення змісту та методів підготовки майбутніх екологів.

Формування дослідницької компетентності майбутніх екологів – це цілісний процес, у якому сукупність підходів до навчання спрямована на набуття студентами певних фахових знань з екології, умінь застосовувати набуті знання й результати досліджень в нових, нестандартних ситуаціях, умінь і навичок щодо використання ІКТ в даному процесі, а також на формування особистості студента як майбутнього фахівця-дослідника.

На основі аналізу теоретико-методологічних засад та практичного досвіду формування дослідницької компетентності у вищій школі визначено змістовну сутність «дослідницької компетентності майбутніх екологів»; визначено критерії, показники та охарактеризовано рівні сформованості дослідницької компетентності у майбутніх екологів; означено наукові підходи, основні принципи та педагогічні умови формування дослідницької компетентності майбутніх екологів, розроблено модель формування дослідницької компетентності майбутніх екологів засобами інформаційно-комунікаційних технологій під час вивчення природничих навчальних дисциплін; визначено етапи процесу.

Запропонована модель дозволяє представити процес формування дослідницької компетентності майбутніх екологів засобами інформацій-

но-комунікаційних технологій, виявити його структуру, описати необхідні явища, процеси і процедури та спрогнозувати результати. Модель формування дослідницької компетентності майбутніх екологів засобами інформаційно-комунікаційних технологій доцільно розглядати як інструментарій організації системи підготовки компетентного еколога. Розроблена модель є відкритою, постійно розвивається та за необхідності може бути доповнена новими

компонентами.

Здійснене дослідження не вичерпує всіх аспектів проблеми формування дослідницької компетентності майбутніх екологів. Подальшого дослідження потребує експериментальна перевірка ефективності запропонованої моделі та педагогічних умов формування дослідницької компетентності у процесі професійного навчання фахівців екологічної галузі.

Література

1. Активные методы обучения педагогическому общению и его оптимизация / (Под ред. А. А. Бодалева, Г. А. Ковалёва). – М. : Педагогика, 1983. – 136 с.
2. Кравченко С.О. Обґрунтування сутності дослідницької компетентності майбутніх екологів. *Colloquium-journal* №2(13), Część 2. Warszawa, Polska, 2018. 61 с. – с. 20-22.
3. Подласый И. П. Педагогика. Новый курс: Учеб. для студ. пед. вузов / И. П. Подласый. – М.: ВЛАДОС, 1999. – 576 с.
4. Сластенин В. А. Педагогика / В. А. Сластенин. – М. : Просвещение, 1977. – 362 с.
5. Словарь-справочник по педагогике / Авт.-сост. В.А. Мижериков; Под общ. ред. П.И. Пидкасистого. – М.: ТЦ «Сфера», 2004. – 448 с.
6. Советский энциклопедический словарь / (гл. ред. А.М. Прохоров) – (4-е изд.) – М. : Сов. Энциклопедия, 1989. – 1632 с.
7. Философский энциклопедический словарь / гл. ред. Л. Ф. Ильичев, П. Н. Федосеев, С. М. Ковалев, В. Г. Панов. – М. : Сов. Энциклопедия, 1983. – 840 с.

References

1. Aktivnyye metody obucheniya pedagogicheskomu obscheniyu i ego optimizatsiya / (Pod red. A. A. Bodaleva, G. A. KovalYova). – M. : Pedagogika, 1983. – 136 s.
2. Kravchenko S.O. Obgruntuvannia sutnosti doslidnytskoi kompetentnosti maibutnikh ekologiv. *Solloquium-journal* №2(13), Część 2. Warszawa, Polska, 2018. 61 s. – s. 20-22.
3. Podlasyiy I. P. Pedagogika. Novyyiy kurs: Ucheb. dlya stud. ped. vuzov / I. P. Podlasyiy. – M.: VLADOS, 1999. – 576 s.
4. Slastenin V. A. Pedagogika / V. A. Slastenin. – M. : Prosveschenie, 1977. – 362 s.
5. Slovar-spravochnik po pedagogike / Avt.-sost. V.A. Mizherikov; Pod obsch. red. P.I. Pidkasistogo. – M.: TTs «Sfera», 2004. – 448 s.
6. Sovetskiy entsiklopedicheskiy slovar / (gl. red. A.M. Prohorov) – (4-e izd.) – M. : Sov. Entsiklopediya, 1989. – 1632 s.
7. Filosofskiy entsiplopedicheskiy slovar / gl. red. L. F. Illichev, P. N. Fedoseev, S. M. Kovalev, V. G. Panov. – M. : Sov. Entsiklopediya, 1983. – 840 s.

Кравченко С.О. Модель формування дослідницької компетентності майбутніх екологів.

Одним з першочергових завдань сучасної вищої освіти є підготовка кваліфікованих фахівців. Суспільство потребує компетентних фахівців екологічної галузі. Упровадження компетентнісного підходу, оновлення змісту та методів підготовки майбутніх екологів дозволяє вирішити дану проблему. У системі професійних компетентностей майбутніх екологів вагоме місце має належати дослідницькій компетентності.

В статті проведено аналіз теоретико-методологічних засад формування дослідницької компетентності майбутніх екологів засобами інформаційно-комунікаційних технологій. Наведено зміст дослідницької компетентності майбутніх екологів. Описано основні принципи, наукові підходи та педагогічні умови її формування, вказані методи, форми та засоби. Визначено сутність, критерії та рівні сформованості. Побудовано модель формування дослідницької компетентності майбутніх екологів. Припущено, що розвиток дослідницької компетентності є керованим процесом, який містить в собі змістово-цільовий, технологічний та діагностично-результативний блоки. З метою контролю проміжних і підсумкових результатів апробації розробленої моделі передбачається здійснення моніторингу.

Запропонована модель представляє процес формування дослідницької компетентності майбутніх екологів засобами інформаційно-комунікаційних технологій. Модель формування дослідницької компетентності майбутніх екологів засобами інформаційно-комунікаційних технологій, запропонована автором, може стати необхідною для організації системи фахової підготовки компетентного еколога. Розроблена модель є відкритою і може за необхідності бути доповнена новими компонентами.

Наукові результати даного дослідження можуть бути використані для визначення і обґрунтування структури дослідницької компетентності майбутніх екологів, розроблення критеріїв і параметрів оцінювання рівнів її розвитку. Їх використання буде в нагоді педагогам для розроблення освітньої траєкторії студентів екологічного спеціальності.

Подальшого дослідження потребують експериментальна перевірка ефективності запропонованої моделі та педагогічних умов формування дослідницької компетентності майбутніх екологів.

Ключові слова: дослідницька компетентність, дослідницька компетентність майбутніх екологів, модель формування дослідницької компетентності.

Кравченко С.А. Модель формирования исследовательской компетентности будущих экологов.

Одной из первоочередных задач современного высшего образования является подготовка квалифицированных специалистов. Общество нуждается в компетентных специалистах экологической отрасли. Внедрение компетентностного подхода, обновление содержания и методов подготовки будущих экологов позволяет решить данную проблему. В системе профессиональных компетенций будущих экологов важное место должно принадлежать исследовательской компетентности.

В статье проведен анализ теоретико-методологических основ формирования исследовательской компетентности будущих экологов средствами информационно-коммуникационных технологий. Приведено содержание исследовательской компетентности будущих экологов. Описаны основные принципы, научные подходы и педагогические условия ее формирования, указанные методы, формы и средства. Определена сущность, критерии и уровни сформированности. Построена модель формирования исследовательской компетентности будущих экологов. Предположено, что развитие исследовательской компетентности является управляемым процессом, который включает в себя содержательно-целевой, технологический и диагностико-результативный блоки. С целью контроля промежуточных и итоговых результатов апробации разработанной модели предполагается осуществление мониторинга.

Предложенная модель представляет процесс формирования исследовательской компетентности будущих экологов средствами информационно-коммуникационных технологий. Модель формирования исследовательской компетентности будущих экологов средствами информационно-коммуникационных технологий, предложенная автором, может стать необходимой для организации системы профессиональной подготовки компетентного эколога. Разработанная модель является открытой и может при необходимости быть дополнена новыми компонентами.

Научные результаты данного исследования могут быть использованы для определения и обоснования структуры исследовательской компетентности будущих экологов, разработки критериев и параметров оценки уровней ее развития. Их использование может стать необходимым педагогам для разработки образовательной траектории студентов экологической специальности.

Дальнейшего исследования требуют экспериментальная проверка эффективности предложенной модели и педагогических условий формирования исследовательской компетентности будущих экологов.

Ключевые слова: исследовательская компетентность, исследовательская компетентность будущих экологов, модель формирования исследовательской компетентности.

Kravchenko S. Model of forming research competence of future ecologists.

One of the top-priority tasks of modern higher education is the training of qualified specialists. Society needs competent environmentalists. The introduction of a competence approach, updating content and training methods for future ecologists can solve this problem. In the system of professional competence of future ecologists, a significant place should belong to the research competence.

The article analyzes theoretical and methodological principles of forming the research competence of future ecologists by means of information and communication technologies. The content of research competence of future ecologists is presented. The basic principles, scientific approaches and pedagogical conditions of its formation are described, the methods, forms and means are indicated. The essence, criteria and levels of formation are determined. A model for forming the research competence of future ecologists has been constructed. It is assumed that the development of research competence is a managed process that includes content-oriented, technological and diagnostic-productive blocks. In order to control the intermediate and final results of the testing of the developed model, monitoring is envisaged.

The proposed model represents the process of forming the research competence of future ecologists by means of information and communication technologies. The model of formation of research competence of future ecologists by means of information and communication technologies, proposed by the author, may become necessary for the organization of the system of professional training of a competent ecologist. The developed model is open and may be supplemented, if necessary, by new components.

The scientific results of this study can be used to define and substantiate the structure of research competence of future ecologists, to develop criteria and parameters for assessing the levels of its development. Their use will be useful for teachers to develop an educational trajectory for students of environmental specialty.

Further research is needed for an experimental verification of the effectiveness of the proposed model and the pedagogical conditions for the formation of research competence of future ecologists.

Keywords: research competence, research competence of future ecologists, model of forming research competence.

Рівненський державний гуманітарний університет
Україна, м. Рівне, 33028, вул. Ст. Бандери, 12
Ровенский государственный гуманитарный университет
Украина, г. Ровно, 33028, ул. Ст. Бандеры, 12
Rivne State University of Humanities
Ukraine, Rivne, 33028, St. Bandery street, 12

СТРУКТУРА ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ ДО РОБОТИ З ПІДЛІТКАМИ, СХИЛЬНИМИ ДО ДЕВІАНТНОЇ ПОВЕДІНКИ

Постановка проблеми. Однією з проблем, з якими стикаються практикуючі психологи, є проблема подолання асоціальних девіацій у поведінці підлітків. Вона набуває особливої актуальності у сучасних умовах підвищення соціальної напруги та зростання рівня нормативно-правового нігілізму, що мають місце в українському суспільстві. У зв'язку з цим формування готовності до роботи з підлітками-девіантами становить одне з важливих завдань професійної підготовки майбутніх психологів.

Відповідно актуалізується питання наукового дослідження цього явища, що нерідко здійснюється з позиції системного підходу і передбачає його поділ на взаємопов'язані елементи, які утворюють цілісну систему.

Доцільність застосування системної методології аргументується тим, що зазначений підхід розкриває досліджувану якість як цілісне утворення та сприяє виявленню зв'язків між компонентами та їх взаємопов'язаності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Утвердження системного підходу посилило інтерес дослідників до використання його можливостей у ході теоретичного аналізу педагогічних явищ. У контексті вивчення нашої проблеми привертають увагу праці, в яких здійснено обґрунтування структури готовності до роботи з підлітками, схильними до девіантної поведінки: майбутніх психологів (І. Баркаєва), педагогів (Л. Вейланде, І. Островська-Бугайчук), соціальних педагогів (Р. Козубовський, М. Малькова, М. Ярошко), висвітлено структуру готовності майбутніх психологів до професійної діяльності (Є. Варлакова, В. Вишньовський, Ф. Рекешева, А. Руденок, Я. Чапак, Т. Ярая, І. Яценко). Також викликають інтерес роботи, в яких аналізується структура готовності майбутніх фахівців до професійної діяльності в інших галузях трудової діяльності (С. Литвиненко, Н. Пихтіна, Ю. Пелех, Г. Першко).

Однак, незважаючи на наявність низки праць, фактично відсутні дослідження, в яких було б здійснено системний аналіз зазначеного явища у єдності його системно-компонентного,

системно-структурного та системно-функціонального аспектів.

Формулювання цілей статті. Метою статті є аналіз таких системних характеристик готовності майбутніх психологів до роботи з підлітками, схильними до девіантної поведінки, як її компонентний склад, зв'язки між компонентами системи та виконувані ними функції.

Виклад основного матеріалу. Передусім зазначимо, що в наукових джерелах представлені різноманітні думки вчених щодо змісту готовності загалом та готовності майбутніх психологів до професійної діяльності (у тому числі – до роботи з підлітками-девіантами) зокрема. У працях дослідників готовність постає як якість чи потенціал особистості, особистісний стан (Ю. Демідова, В. Панок, Ф. Рекешева, Б. Якимчук), установка (І. Яценко), сукупність загальних і спеціальних знань та вмінь (І. Баркаєва, О. Бичкова, І. Ендеберя, О. Затворнюк, О. Матвієнко).

Оскільки підготовка майбутніх психологів до роботи з підлітками, схильними до девіантної поведінки є, на наш погляд, процесом, який забезпечує цілісне системне освоєння теоретичних знань, практичних вмінь та формування особистісних якостей, необхідних для реалізації ефективних профілактичних та корекційних заходів, спрямованих на попередження або ж усунення девіацій, то готовність (як результат підготовки) варто розуміти як сформоване під час навчання у вузі системне особистісне утворення, ядром якого є установка на професійну діяльність, представлене належним рівнем розвитку розумової, емоційно-вольової, ціннісно-мотиваційної та операційної особистісних сфер, що забезпечує відповідну обізнаність та адекватну оцінку усіх аспектів такої роботи, спрямованість на її виконання й оволодіння необхідними для цього уміннями, навичками і здібностями, що виявляється у компетентності майбутнього фахівця [11, с. 282].

Водночас існують розбіжності у поглядах дослідників на структуру готовності. Так, аналізуючи готовність особистості до професійної

діяльності, більшість науковців (С. Литвиненко, Н. Пихтіна, Ю. Пелех, Г. Першко) сходяться на думці про наявність у її структурі компонентів, які презентують знання, вміння та мотиви майбутніх фахівців стосовно такої діяльності. Відповідно зазначені автори виокремлюють такі компоненти згаданого феномена, як: мотиваційний, змістовий, діяльнісний, креативний (С. Литвиненко); мотиваційний, змістовий, операційний (Н. Пихтіна); мотиваційний, теоретичний, операційний (Г. Першко).

Викликають інтерес результати аналізу структури готовності майбутніх педагогів до професійної діяльності, отримані Ю. Пелехом. Цінність висновків вченого полягає в обґрунтуванні особливої ролі спонукально-сміслових характеристик у формуванні досліджуваної особистісної якості. У цьому контексті її структура представлена єдністю ціннісно-мотиваційного, професійно-організаційного, емоційно-вольового, операційно-дієвого та мобілізаційного компонентів [13, с. 18].

Важливим джерелом виокремленої нами проблеми є праці, в яких презентовано моделі готовності психологів до роботи з підлітками та їхніми сім'ями і, зокрема, з підлітками-девіантами. Аналіз таких праць дав змогу пересвідчитись у збігові поглядів окремих авторів стосовно присутності у структурі такої готовності складників, які охоплюють систему знань, спонукань та практичних можливостей майбутніх фахівців. Готовність майбутніх психологів до роботи в умовах інклюзивної освіти представлена сукупністю когнітивного, мотиваційно-почуттєвого та поведінкового компонентів (Т. Ярая [17]), до розв'язання міжособистісних конфліктів – мотиваційного, когнітивного, операційного та комунікативного складників (Є. Варлакова [4]), до роботи зі старшокласниками – особистісно-професійного, теоретичного та практичного компонентів (Я. Чаплак [14]).

Розширює уявлення про компонентний склад структури готовності В. Вишневський, який у контексті підготовки майбутніх психологів до роботи з підлітками обґрунтовує наявність у ній мотиваційно-професійної, когнітивно-діагностичної, проблемно-інтерпретуючої, креативно-корекційної, когнітивно-технологічно-результативної та емоційно-фіксуєючої складових [6].

Дослідники питання структури готовності майбутніх фахівців до роботи з підлітками, схильними до девіантної поведінки, обґрунтовують приналежністю до її компонентного складу когнітивного, ціннісно-мотиваційного, суб'єктивного, технологічного (Р. Козубовський [9]); мотиваційно-ціннісного,

когнітивного, практичного, особистісного (І. Островська-Бугайчук [12]); когнітивного, діяльнісного, мотиваційного, емоційно-вольового (Л. Вейланде [5]) елементів.

Отримані вченими висновки стосовно досліджуваної проблеми суттєво доповнює І. Баркаєва, яка обґрунтовує наявність у структурі готовності зазначеної якості психологічного компонента, що визначає моральний потенціал особистості, її творчу активність, ступінь мотивації та здатність до самоаналізу і разом з науково-теоретичним, практичним складниками утворює основу для ефективної роботи майбутніх психологів з підлітками-девіантами [2, с. 15].

Як бачимо, висловлені авторами погляди щодо структури досліджуваної якості є доволі близькими, оскільки запропонований ними компонентний склад визначається переважно відмінностями у назвах складників. Водночас узагальнюючи викладене, маємо підстави стверджувати, що готовність майбутніх психологів до роботи з підлітками, схильними до девіантної поведінки, визначається тим, що вони: знають про зміст та можливості реалізації такої роботи (в інтерпретаціях дослідників: теоретичний, науково-теоретичний, когнітивно-діагностичний, проблемно-інтерпретаційний компоненти), на які цінності орієнтуються та якими мотивами керуються у її здійсненні (мотиваційно-почуттєвий, мотиваційний, ціннісно-мотиваційний компоненти), наскільки успішно (вміло і творчо) реалізують її на практиці (операційний, практичний, когнітивно-технологічно-регулятивний, технологічний, діяльнісний компоненти), наскільки адекватно оцінюють отримані результати, чи знаходять можливості для самоконтролю та саморегуляції у взаємодії з такою складною категорією учнів (емоційно-фіксуєючий, емоційно-вольовий, суб'єктивний, особистісний, психологічний компоненти).

Відповідно до цих характеристик можна виділити чотири компоненти досліджуваної якості: когнітивний, ціннісно-мотиваційний, креативно-практичний та регулятивний.

Необхідність когнітивного та креативно-практичного компонентів зумовлена завданнями вищої освіти, спрямованими, передусім, на забезпечення студентів знаннями щодо майбутньої професійної діяльності та вміннями використовувати отримані знання у конкретних професійних ситуаціях (С. Литвиненко, В. Ямницький [10, с. 115]).

Для розуміння сутності когнітивного компонента важливо, на наш погляд, взяти до уваги думку О. Боличевої, котра переконує в необ-

хідності забезпечення персоніфікації отриманих студентами знань. Ця важлива властивість майбутнього психолога, як підкреслює автор, дає змогу керувати процесами «переходу від одного умовного рівня знання до іншого, як в певних предметних галузях, так і розповсюджуючись на всю систему особистісного знання людини», що уможливорює коригування системи знань у подальшій професійній діяльності [3, с. 5-6].

Відповідно слушним бачиться твердження Я. Чапліака про те, що високий рівень сформованості зазначеного компонента (в інтерпретації автора – теоретичного компонента) розкривається через «досконале володіння визначеною сукупністю психологічних і спеціальних знань та оперування ними за допомогою аналітичних, прогностичних, проєктивних та рефлексивних умінь» [14, с. 13].

Зазначене може бути підставою для висновку про те, що когнітивний компонент виконує у структурі готовності досліджуваної якості функцію забезпечення обізнаності майбутніх психологів з теоретичними засадами та практичним досвідом роботи з підлітками, схильними до девіантної поведінки, отже, відображення у свідомості студентів системи знань, необхідних для такої роботи.

Кінцевою метою навчання майбутніх психологів є сформованість конструктивних, комунікативних, організаційних, проєктивних вмінь і навичок реалізації професійних завдань (Р. Козубовський [9, с. 11]), що становить основу кваліфікації професіонала і забезпечує його спроможність здійснювати психологічний аналіз процесів, ініціативно реагувати на запити, використовувати стратегії конструктивного розв'язання проблем (Є. Варлакова [4, с. 9]); формувати толерантні установки, досягати широти поглядів та легкості у спілкуванні (Т. Ярая [17, с. 9]).

Варто підкреслити, що на сучасному етапі розвитку вищої освіти дослідники (О. Артемова, Н. Мась, Т. Розова, С. Шандрук) приділяють увагу формуванню як когнітивно-операційних можливостей майбутніх психологів, так і виробленню у них здатності самостійно знаходити нові, неординарні рішення стосовно розв'язання професійних проблем, виявляти оригінальність і творчість.

Так, як зазначає С. Шандрук: «Професійне становлення особистості студента-психолога здійснюється у взаємодоповненні: а) здобутих ним фундаментальних наукових знань, б) сформованих базових професійних компетенцій, в) учинково актуалізованих творчих здібностей і розвиненої особистісної креативності, г) набо-

ру освоєних форм, методів, засобів та інструментів майбутньої психологічної діяльності» [15, с. 241].

Зазначену думку підтримує О. Артемова, котра вважає креативність «обов'язковою характеристикою цілісної особистості, що зумовлена ... високим рівнем сформованості її професійних та особистісних якостей» і досягається за рахунок розвитку творчого мислення, здатності до самостійності й нестандартності рішень, інтелектуальної компетентності [1, с. 25].

У світлі викладених поглядів сутність компонента, який забезпечує функцію реалізації роботи з підлітками, схильними до девіантної поведінки, на нашу думку, відображатиме назва «креативно-практичний». Відповідно суттєво розширюється розуміння його функціонального призначення, що має охоплювати ще й спроможності майбутніх психологів до творчих пошуків, знаходження оригінальних шляхів розв'язання проблем, які виникають під час такої роботи, та прийняття нестандартних рішень.

Очевидно, що якість і результативність такої діяльності значною мірою залежить від наявності та змісту мотивації майбутніх психологів. На важливості зазначеного аспекту їхньої професійної підготовки наголошують Ж. Вірна, Н. Пов'якель, Н. Чепелєва. Адже, як стверджує А. Яблонський, мотиваційна готовність до професійної діяльності інтегрує в собі усвідомлення кожним виконавцем соціальної значущості її змісту і наслідків, налаштованості на свій особистісний і, зокрема, професійний розвиток [16, с. 79], що, на думку Х. Дмитерко-Карабин, забезпечує прагнення працювати в обраній професійній сфері, спонукання до дій, їх спрямування і регулювання [8, с. 9].

Водночас варто погодитись з тими дослідниками (Р. Козубовським, І. Островською-Бугайчук, Ф. Рекешовою), які надають особливого значення аксіологічному аспекту мотивації особистості. У цьому контексті у структурі готовності майбутніх психологів до професійної діяльності виокремлюють мотиваційно-ціннісний компонент. Важливість цінностей та ціннісних орієнтацій як центрального утворення у структурі досліджуваної якості пояснюється властивістю зазначеного феномена бути чинником осягнення смислу виконуваних дій – цінність, як доречно зазначає Ю. Пелех, становить «інтеріоризований у свідомості особистості і пов'язаний із задоволенням духовних і матеріальних потреб індивідуальний максимум, що у процесі соціалізації набув ознак еталона, уніфіковано класифікувавшись у часовій абстракції» [13, с. 21].

Отже, мотиваційно-ціннісний компонент, представлений системою внутрішніх спонукань особистості (бажань, потреб, інтересів, прагнень, ціннісних орієнтацій тощо), є смислоутворювальним ядром готовності до роботи з підлітками-девіантами і водночас – тим внутрішнім джерелом, яке спрямовує на діяльність певного змісту. Отриманий висновок дає змогу виокремити функцію зазначеного компонента, що полягає в забезпеченні спрямованості майбутніх психологів щодо роботи з підлітками, схильними до девіантної поведінки.

При цьому доцільним є, на наш погляд, окремо згадати про необхідність вироблення у майбутніх психологів готовності до самостійної роботи в досліджуваному напрямі, що актуалізує потребу вдосконалення системи саморегуляції як механізму оптимізації особистісних можливостей. Сутність такого механізму, як стверджує М. Гринців, полягає в умінні визначати цілі та способи виконання дій у конкретних умовах, забезпечувати її реалізацію, контролювати й оцінювати результати, корегувати діяльність на цій основі [7].

Узагальнюючи погляди вчених (К. Абульханової-Славської, Л. Божович, В. Войтко, М. Гринців, О. Конопкіної, Л. Мітіної, А. Осницького, Н. Пов'якель, В. Чайки), є підстави стверджувати, що, будучи виявленням особистісної активності суб'єкта діяльності, саморегуляція передбачає вироблення програми дій у конкретних умовах діяльності, їх реалізацію та неперервний контроль і оцінку за визначеною системою критеріїв, прийняття та виконання (за необхідності) корекції станів і дій.

Зважаючи на значення схарактеризованого механізму для оптимальної організації та досягнення ефективності в підготовці майбутніх психологів до роботи з підлітками-девіантами, вважаємо необхідним виокремити у структурі їхньої готовності до такої діяльності регулятивний компонент, функції якого полягають в усвідомленому самостійному регулюванні та реалізації «самосуб'єктивного впливу» [7, с. 243] як засобу оптимізації власних процесів і станів.

На підставі викладених характеристик виникає можливість встановити взаємозв'язок між виокремленими компонентами. Відповідно до принципу ієрархічності основоположним компонентом готовності майбутніх психологів до роботи з підлітками-девіантами є когнітивний, який забезпечує формування її теоретичної моделі. У ході її формування в тезаурус суб'єкта діяльності збагачується інформацією ціннісного змісту, забарвлюється почуттями та продуктами мисленнєвої діяльності, що при-

зводить до виникнення спонукальних чинників, зосереджених у мотиваційно-ціннісному компоненті, збагачення теоретичної моделі ідеальними образами і намірами. Виконуючи смислоутворювальну функцію, зазначений компонент суттєво впливає на зміст та якість саморегуляції особистості (передусім, у контексті цілепокладання та визначення критеріїв оцінки діяльності), що стає можливою завдяки регулятивному компоненту. І, нарешті, завдяки обізнаності з проблемою роботи з підлітками, схильними до девіантної поведінки, під впливом мотиваційно-ціннісних та контрольно-регулятивних чинників відбувається втілення сформованої ідеальної моделі у практику. При цьому зазначимо, що схарактеризовані зв'язки між компонентами досліджуваного явища носять двосторонній характер і передбачають наявність зворотнього впливу.

Висновки дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Аналіз системно-компонентного, системно-структурного та системно-функціонального аспектів готовності майбутніх психологів до роботи з підлітками, схильними до девіантної поведінки, дає змогу стверджувати, що досліджуване явище є ієрархічно структурованою системою взаємопов'язаних компонентів (когнітивного, мотиваційно-ціннісного, регулятивного, креативно-практичного), кожний з яких виконує важливі функції, що в поєднанні забезпечують ефективну реалізацію зазначеного напрямку професійної діяльності.

Оскільки оцінка такої готовності може здійснюватись на основі виявлення рівнів сформованості кожного її компонента, то викликає інтерес питання щодо уточнення адекватного вимірювального інструментарію відповідного дослідження. Перспективним, на наш погляд, є пошук чинників, які можуть призвести до позитивних якісних змін у формуванні готовності майбутніх психологів до роботи з підлітками-девіантами, що вимагає докладного вивчення процесу професійної підготовки в закладах вищої освіти.

1. Артемова О. І. Креативність як чинник розвитку професійних якостей майбутнього практичного психолога / Ольга Іванівна Артемова // Психологія: реальність і перспективи. Збірник наукових праць РДГУ. – Рівне – 2015. – № 4. – С. 22-26.
2. Баркаева И. Л. Психолого-педагогические условия формирования готовности педагога-психолога к работе с девиантными подростками: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Ирина Леонидовна Баркаева; ФГОУ ВПО «Российский государственный университет имени Иммануила Канта» – Калининград, 2009 – 25с.
3. Боличева О. В. Персоніфікація професійних знань як чинник розвитку особистості студента-психолога: автореф. дис. ... канд. псих. наук / Олена Вікторівна Боличева; ДВНЗ «Університет менеджменту освіти» Національної академії педагогічних наук України. – Київ, 2015. – 21с.
4. Варлакова Є. О. Формування готовності майбутніх практичних психологів до розв'язання міжособистісних конфліктів: автореф. дис. ... канд. псих. наук / Євгенія Олегівна Варлакова; Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України. – Київ, 2011. – 21с.
5. Венланде Л. В.-В. Підготовка студентів університету до роботи з підлітками девіантної поведінки : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Лілія Вольдемар-Вікторівна Венланде; Одеський національний університет імені І. І. Мечникова – Одеса, 2005. – 252с.
6. Вишньовський В. В. Формування особистісної готовності майбутніх психологів до діагностико-корекційної роботи з підлітками: автореф. дис. ... канд. псих. наук / Василь Володимирович Вишньовський; Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих АПН України – Київ, 2007. – 23 с.
7. Гринців М. В. Саморегуляція як компонент професійної підготовки майбутнього фахівця / Мар'яна Василівна Гринців // Актуальні питання гуманітарних наук. – 2013. – Вип. 4. – С. 238-245.
8. Дмитерко-Карабин Х. М. Вплив смисложиттєвих орієнтацій на мотиваційну готовність до професійної діяльності майбутніх психологів: автореф. дис. ... канд. псих. наук / Христина Маркіянівна Дмитерко-Карабин; Прикарпатський університет імені Василя Стефаника. – Івано-Франківськ, 2004. – 23с.
9. Козубовський Р. В. Підготовка майбутніх соціальних працівників до профілактики девіантної поведінки серед учнівської молоді в процесі волонтерської практики: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Ростислав Володимирович Козубовський; Державний вищий навчальний заклад «Ужгородський національний університет». – Тернопіль, 2014. – 23с.
10. Литвиненко С. А. Формування рефлексивної компетентності у професійній підготовці майбутніх психологів / Світлана Анатоліївна Литвиненко, Вадим Маркович Ямницький // Наука і освіта, 2014. – № 10. – С. 115-119.
11. Луцик Г. О. Готовність майбутніх психологів до роботи з підлітками, схильними до девіантної поведінки як теоретична проблема / Галина Олександрівна Луцик // Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти. Збірник наукових праць Рівненського державного гуманітарного університету. – Рівне – 2017. – № 17 – С. 280-284.
12. Островська-Бугайчук І. М. Підготовка майбутніх учителів правознавства до роботи з підлітками девіантної поведінки : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Ирина Миколаївна Островська-Бугайчук; Харківський національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди – Харків, 2011. – 28с.
13. Пелех Ю. В. Теоретико-методичні засади ціннісно-сислової готовності майбутнього педагога до професійної діяльності : автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04 / Юрій Володимирович Пелех; Ін-т вищ. освіти НАПН України. – Київ, 2010. – 36с.
14. Чаплак Я. В. Формування готовності майбутніх практичних психологів до консультативної роботи із старшокласниками : автореф. дис. ... канд. псих. наук / Ян Васильович Чаплак; Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України – Київ, 2006. – 24с.
15. Шандрук С. К. Роль креативності та творчих здібностей у професійному становленні майбутніх практичних психологів / С. К. Шандрук // Науковий огляд. – 2015. – № 6 (16). – С. 134-144.
16. Яблонський А. І. Мотиваційна готовність майбутніх психологів до експертної діяльності: сутність та структура / А. І. Яблонський // Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія : Психологічні науки. – 2015. – Вип. 2(2). – С. 77-81.
17. Ярая Т. А. Особистісна готовність майбутніх психологів до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти: автореф. дис. ... канд. псих. наук / Тетяна Анатоліївна Ярая; Республіканський вищий навчальний заклад «Кримський гуманітарний університет». – Київ, 2014. – 23 с.

References

1. Artemova O. I. Kreatyvnist yak chynnyk rozvytku profesiynykh yakosti maibutnoho praktychnoho psykholoha / Olha Ivanivna Artemova // Psykholohiia: realnist i perspektyvy. Zbirnyk naukovykh prats RDHU. – Rivne – 2015. – № 4. – S. 22-26.
2. Barkaeva Y. L. Psykholoho - pedahohycheskye uslovyia formyrovanyia hotovnosty pedahoha – psykholoha k rabote s devyantnymy podrostkamy: avtoref. dys. ... kand. ped. nauk / Yryna Leonydovna Barkaeva; FHOU VPO «Rossyyskiy gosudarstvennyi unyversytet ymeny Ymmanuyla Kanta» – Kalynynhrad, 2009 – 25s.
3. Bolycheva O. V. Personifikatsiia profesiynykh znan yak chynnyk rozvytku osobystosti studenta-psykholoha: avtoref. dys. ... kand. psyk. nauk / Olena Viktorivna Bolycheva; DVNZ «Universytet menedzhmentu osvity» Natsionalnoi akademii pedahohichnykh nauk Ukrainy. – Kyiv, 2015. – 21s.

4. Varlakova Ye. O. Formuvannia hotovnosti maibutnikh praktychnykh psykholohiv do rozv'iazannia mizhosobystisnykh konfliktiv: avtoref. dys. ... kand. psyk. nauk / Yevheniia Olehivna Varlakova; Instytut psykholohii imeni H. S. Kostiuksa NAPN Ukrainy. – Kyiv, 2011. – 21s.
5. Vienlandie L. V.-V. Pidhotovka studentiv universytetu do roboty z pidlitkami deviantnoi povedinky : dys. ... kand. ped. nauk: 13.00.04 / Liliia Voldemar-Viktorivna Vienlandie; Odeskyi natsionalnyi universytet imeni I. I. Mechnykova – Odesa, 2005. – 252s.
6. Vyshnovskiy V. V. Formuvannia osobystisnoi hotovnosti maibutnikh psykholohiv do diahnozyko-korektsiinoi roboty z pidlitkami: avtoref. dys. ... kand. psyk. nauk / Vasyl Volodymyrovych Vyshnovskiy; Instytut pedahohichnoi osvity i osvity doroslykh APN Ukrainy – Kyiv, 2007. – 23s.
7. Hryntsiy M. V. Samorehuliatyia yak komponent profesiinoi pidhotovky maibutnoho fakhivtsia / Mariana Vasylivna Hryntsiy // Aktualni pytannia humanitarnykh nauk. – 2013. – Vyp. 4. – S. 238-245.
8. Dmyterko-Karabyn Kh. M. Vplyv smyslozhyttievykh oriantatsii na motyvatsiinu hotovnist do profesiinoi diialnosti maibutnikh psykholohiv: avtoref. dys. ... kand. psyk. nauk / Khrystyna Markiiivna Dmyterko-Karabyn; Prykarpatskyi universytet imeni Vasylia Stefanyka. – Ivano-Frankivsk, 2004. – 23s.
9. Kozubovskiy R. V. Pidhotovka maibutnikh sotsialnykh pratsivnykiv do profilaktyky deviantnoi povedinky sered uchnivskoi molodi v protsesi volonterskoi praktyky: avtoref. dys. ... kand. ped. nauk / Rostyslav Volodymyrovych Kozubovskiy; Derzhavnyi vyshchyi navchalnyi zaklad «Uzhhorodskiy natsionalnyi universytet». – Ternopil, 2014. – 23s.
10. Lytvynenko S. A. Formuvannia refleksyvnoi kompetentnosti u profesiinii pidhotovtsi maibutnikh psykholohiv / Svitlana Anatoliivna Lytvynenko, Vadym Markovych Yamnyskyi // Nauka i osvita, 2014. – № 10. – S. 115-119.
11. Lutsyk H.O. Hotovnist maibutnikh psykholohiv do roboty z pidlitkami, skhylnymy do deviantnoi povedinky yak teoretychna problema / Halyna Oleksandrivna Lutsyk // Onovlennia zmistu, form ta metodiv navchannia i vykhovannia v zakladakh osvity. Zbirnyk naukovykh prats Rivnenskoho derzhavnoho humanitarnoho universytetu. – Rivne – 2017. – № 17 – S. 280-284.
12. Ostrovska-Buhaichuk I. M. Pidhotovka maibutnikh uchyteliv pravoznavstva do roboty z pidlitkami deviantnoi povedinky : avtoref. dys. ... kand. ped. nauk / Iryna Mykolaivna Ostrovska-Buhaichuk; Kharkivskiy natsionalnyi pedahohichnyi universytet imeni H.S. Skovorody – Kharkiv, 2011. – 28s.
13. Pelekh Yu. V. Teoretyko-metodychni zasady tsinnisno-smyslovoi hotovnosti maibutnoho pedahoha do profesiinoi diialnosti : avtoref. dys. ... d-ra ped. nauk: 13.00.04 / Yurii Volodymyrovych Pelekh; In-t vyshch. osvity NAPN Ukrainy. – Kyiv, 2010. – 36s.
14. Chaplak Ya. V. Formuvannia hotovnosti maibutnikh praktychnykh psykholohiv do konsultativnoi roboty iz starshoklasnykamy : avtoref. dys. ... kand. psyk. nauk / Yan Vasylovych Chaplak; Instytut pedahohiky i psykholohii profesiinoi osvity APN Ukrainy – Kyiv, 2006. – 24s.
15. Shandruk S. K. Rol kreatyvnosti ta tvorchykh zdbnostei u profesiinomu stanovleni maibutnikh praktychnykh psykholohiv / S. K. Shandruk // Naukovyi ohliad. – 2015. – № 6 (16). – S. 134-144.
16. Iablonskyi A. I. Motyvatsiina hotovnist maibutnikh psykholohiv do ekspertnoi diialnosti: sutnist ta struktura / A. I. Yablonskyi // Naukovyi visnyk Khersonskoho derzhavnoho universytetu. Seriya : Psykholohichni nauky. – 2015. – Vyp. 2(2). – S. 77-81.
17. Iaraia T. A. Osobystisna hotovnist maibutnikh psykholohiv do profesiinoi diialnosti v umovakh inkluzyvnoi osvity: avtoref. dys. ... kand. psyk. nauk / Tetiana Anatoliivna Yaraia; Respublikanskyi vyshchyi navchalnyi zaklad «Krymskyi humanitarnyi universytet». – Kyiv, 2014. – 23s.

Луцик Г. О. Структура готовності майбутніх психологів до роботи з підлітками, схильними до девіантної поведінки.

У статті обґрунтовується необхідність застосування системного підходу щодо аналізу готовності майбутніх психологів до роботи з підлітками, схильними до девіантної поведінки. Зауважено, що системний підхід розкриває досліджувану якість як цілісне утворення, забезпечує виявлення зв'язків між компонентами.

Зазначено, що готовність майбутніх психологів до роботи з підлітками, схильними до девіантної поведінки, варто розуміти як сформоване під час навчання у вузі системне особистісне утворення, що визначає компетентність майбутнього фахівця.

На основі теоретичного аналізу досліджуваного явища узагальнено погляди науковців щодо структури готовності майбутніх фахівців до професійної діяльності.

Автором статті проведений аналіз системних характеристик готовності майбутніх психологів до роботи з підлітками, схильними до девіантної поведінки, зокрема, компонентного складу, зв'язків між компонентами системи та виконуваних ними функцій.

Зроблені узагальнення щодо структури готовності майбутніх психологів до роботи з підлітками, схильними до девіантної поведінки, та виділено чотири компоненти досліджуваної якості: когнітивний, ціннісно-мотиваційний, креативно-практичний та регулятивний.

Когнітивний компонент відображає систему знань, необхідних для роботи з підлітками, схильними до девіантної поведінки. Мотиваційно-ціннісний компонент забезпечує спрямованість майбутніх психологів щодо роботи з підлітками, схильними до девіантної поведінки. Креативно-практичний компонент реалізовує творчий підхід, можливість знаходження оригінальних шляхів розв'язання проблем у роботі з підлітками, схильними до девіантної поведінки. Регулятивний компонент дозволяє усвідомлено здійснювати

контроль та давати оцінку роботі з підлітками, схильними до девіантної поведінки.

Ключові слова: професійна підготовка; готовність; майбутні психологи; готовність майбутніх психологів до роботи з підлітками, схильними до девіантної поведінки; структура; когнітивний компонент; мотиваційно-ціннісний компонент; регулятивний компонент; креативно-діяльнісний компонент.

Луцик Г.О. Структура готовности будущих психологов к работе с подростками, склонными к девиантному поведению.

В статье обосновывается необходимость применения системного подхода к анализу готовности будущих психологов к работе с подростками, склонными к девиантному поведению. Замечено, что системный подход определяет исследуемое качество как целостное образование и способствует выявлению связей между компонентами.

Отмечено, что готовность будущих психологов к работе с подростками, склонными к девиантному поведению, следует понимать как сформированное во время обучения в вузе системное личностное качество, которое обеспечивает компетентность будущего специалиста.

На основе теоретического анализа исследуемого явления обобщены взгляды ученых относительно структуры готовности будущих специалистов к профессиональной деятельности.

Автором статьи проведен анализ системных характеристик готовности будущих психологов к работе с подростками, склонными к девиантному поведению, в частности, компонентного состава, связей между компонентами системы и выполняемых ими функций.

Сделаны обобщения относительно структуры готовности будущих психологов к работе с подростками, склонными к девиантному поведению, и выделено четыре компонента исследуемого качества: когнитивный, ценностно-мотивационный, креативно-практический и регулятивный.

Когнитивный компонент отражает систему знаний, необходимую для работы с подростками, склонными к девиантному поведению.

Мотивационно-ценностный компонент обеспечивает направленность будущих психологов относительно работы с подростками, склонными к девиантному поведению. Креативно-практический компонент реализует творческий подход, возможность нахождения оригинальных путей решения проблем в работе с подростками, склонными к девиантному поведению. Регулятивный компонент позволяет осознанно осуществлять контроль и давать оценку работе с подростками, склонными к девиантному поведению.

Ключевые слова: профессиональная подготовка; готовность; будущие психологи; готовность будущих психологов к работе с подростками, склонными к девиантному поведению; структура; когнитивный компонент; мотивационно-ценностный компонент; регулятивный компонент; креативно-деятельностный компонент.

Lutsyk H. The structure of future psychologists' readiness to work with adolescents susceptible to deviant behavior.

In the article it is substantiated the necessity of applying the systematic approach to the analysis of future psychologists' readiness to work with adolescents susceptible to deviant behavior. It is emphasized that the systematic approach determines the investigated quality as single whole, promotes the identification of links between the components.

It is mentioned that future psychologists' readiness to work with adolescents susceptible to deviant behavior should be understood as systematic personal formation, formed during the study at the university, which guarantees the competence of the future specialist.

Scientific views regarding the structure of future specialists' readiness to professional activity, which are based on theoretical analysis of investigated phenomenon are generalized.

The author analyzed the system characteristics of future psychologists' readiness to work with adolescents susceptible to deviant behavior, in particular, the component composition, links between the components of the system and their functions to carry out.

Synthesis have been made regarding the structure of future psychologists' readiness to work with adolescents susceptible to deviant behavior and four components of the investigated quality are distinguished: cognitive, valuable and motivational, creative and practical, regulatory.

The cognitive component represents the knowledge system necessary for work with adolescents susceptible to deviant behavior. The motivational and valuable component provides an incentive for the future psychologists to work with adolescents susceptible to deviant behavior. The creative and practical component realizes an ingenious approach, the possibility of finding the original solutions to problems in work with adolescents susceptible to deviant behavior. The regulatory component allows to consciously control and assess work with adolescents susceptible to deviant behavior.

Key words: professional development, readiness, future psychologists, future psychologists' readiness to work with adolescents susceptible to deviant behavior, a structure, the cognitive component, the motivational and valuable component, the creative and practical component, the regulatory component.

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ЕФЕКТИВНОГО ФОРМУВАННЯ УПРАВЛІНСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У ФАХІВЦІВ У ГАЛУЗІ БЕЗПЕКИ ЛЮДИНИ

Постановка проблеми. Підвищення колективної відповідальності під час ліквідації надзвичайних ситуацій, а також висока суспільна значущість роботи підрозділів ДСНС та інших служб, що відповідають за безпеку життєдіяльності населення, актуалізують зростання вимог до управлінської підготовленості їх керівників. Належний рівень такої підготовленості виражається у сформованості управлінської компетентності фахівців у галузі безпеки людини. Перед педагогічними колективами ВНЗ ДСНС України постає важливе завдання – налагодити ефективну систему підготовки курсантів і студентів до управлінської діяльності.

Виконані нами дослідження дають змогу висунути припущення, що різноманітні науково-педагогічні інновації (передусім, методичні заходи) можуть успішно реалізовуватися лише в разі дотримання обґрунтованих необхідних і достатніх педагогічних умов. Уважаємо, що для реалізації процесу підготовки майбутніх фахівців у галузі безпеки людини до управлінської діяльності доцільно створити у ВНЗ ДСНС певні педагогічні умови, а їх виявлення, обґрунтування, апробація є важливими завданнями наукового пошуку.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз психолого-педагогічних досліджень показав, що педагогічні умови доцільно розглядати як структурну складову педагогічних моделей та оболонку відповідних технологій, оскільки їх забезпечення дає змогу на практиці перевірити запропоновані автором заходи, необхідні для підвищення ефективності навчання. Проблеми визначення та застосування категорії «педагогічні умови» присвячені науковій праці В. Андрєєва, В. Белікова, В. Беркова, О. Галкіної, М. Данилова, С. Диніної, В. Загвязінського, М. Звереві, Н. Іпполітової, Б. Купріянова, А. Литвина, Н. Михайлової, А. Найна, І. Підласого, В. Семиченко, Н. Стерхові, І. Фролова, А. Хуторського, Н. Яковлевої та ін. Зокрема В. Семиченко трактує умови як елемент педагогічної діяльності, що інтегрується в її структуру через «сукупність емоцій і психічних станів, які вони породжують» [10, с. 315-

316]. М. Фіцула розуміє педагогічні умови як окремий компонент педагогічного процесу, що інтегрує в собі сукупність заходів (об'єктивних можливостей), спрямованих на досягнення мети; середовище, в якому перебувають і без якого не можуть існувати предмети, явища [11, с. 398]. Однак проведений аналіз науково-педагогічних досліджень і освітньої практики свідчить про відсутність науково обґрунтованої системи педагогічних умов формування управлінської компетентності курсантів і студентів ВНЗ ДСНС.

Мета статті: обґрунтувати, уточнити і деталізувати педагогічні умови ефективного формування управлінської компетентності фахівців у галузі безпеки людини, які матимуть прогностичний характер і зможуть бути реалізовані в реальному освітньому середовищі ВНЗ.

Виклад основного матеріалу. Передусім, розглянемо методологічну сутність поняття «педагогічні умови». Дослідники виділяють кілька наукових підходів до поняття «педагогічні умови», зокрема це: сукупність об'єктивних можливостей вирішення освітніх завдань; сукупність заходів, необхідних для освітнього процесу; педагогічні вимоги, правила, що забезпечують оптимальну навчально-виховну діяльність; обставини, за яких компоненти освітнього процесу перебувають у найкращому взаємозв'язку; сукупність зовнішніх і внутрішніх впливів на освітню систему тощо. Більш коректним вважаємо твердження, що педагогічними умовами доцільно вважати сукупність різнопланових, зовнішніх і внутрішніх щодо освітньої системи соціально-педагогічних, дидактичних, організаційних і психологічних чинників, необхідних і достатніх для її виникнення, стабільного ефективного функціонування та розвитку [6, с. 20]. Педагогічні умови визначаються станом суспільного розвитку та характером міжособистісних зв'язків, рівнем духовної культури, знаннями, досвідом та іншими обставинами, що визначають суспільство загалом, а також освітню систему, її структуру, закономірності й основні принципи функціонування та розвитку [2, с. 24].

Педагогічні умови дослідник обґрунтовує, планує, створюються, вбудовує в освітню реальність із метою позитивно вплинути на процес навчання, проте вони незавжди жорстко визначають одержання необхідних результатів [1, с. 119], через постійні непередбачувані зміни в освітній системі. Тому, ці умови потребують постійної корекції на основі одержаних результатів і відповідного вдосконалення. Лише належним чином організована їх реалізація на практиці забезпечує ефективне функціонування та розвиток освітньої системи в потрібному напрямі, гарантує неперервність, підвищує якість та ефективність навчально-виховного процесу [4]. З огляду на це, важливо не лише визначити необхідні умови, а й забезпечити їх дотримання та неперервний зворотній зв'язок задля коригування освітніх інновацій.

На наш погляд, педагогічні умови мають бути викладені у формі чітких правил із конкретним формулюванням (розроблення, забезпечення, супровід, підтримка тощо). Водночас до сукупності педагогічних умов доцільно включати приблизно рівноцінні за значимістю ключові психолого-педагогічні фактори (чинники) і соціально-педагогічні обставини. Безперечно, ефективність формування управлінської компетентності у фахівців у галузі безпеки людини зумовлюється низкою внутрішніх і зовнішніх чинників, які є визначальними для успішної та продуктивної навчально-виховної діяльності курсантів і студентів. Однак, на цю діяльність майбутніх фахівців впливають різноманітні зовнішні чинники, які ми не можемо змінити [8, с. 115].

Ґрунтуючись на цілісному підході, щоб виділити необхідні та достатні педагогічні умови серед усіх чинників та обставин, що впливають на освітню систему, визначити їх сутність і зв'язки з об'єктами та явищами, слід здійснити комплексний науково-педагогічний пошук та аналіз усіх можливих факторів, спрямованих на модернізацію мотиваційної, пізнавальної, навчальної, виховної, практично-функціональної, організаційної, контрольно-оцінної та інших складових професійної підготовки у ВНЗ [7, с. 121], спрямованих на формування управлінської компетентності. Очевидно, є доцільним, щоб кожна умова відповідала одній із цих складових, якщо її параметри необхідно змінити для вдосконалення досліджуваного освітнього явища.

Спираючись на пропозиції науковців, педагогічні умови в нашому дослідженні ми визначали із використанням методу факторного аналізу. Для цього в якості експертів було залучено низку досвідчених науково-педагогічних працівників із великою практикою (більше 15 р.). Передусім, були вивчені та проаналізовані педагогічні умови, запропоновані іншими науковцями стосовно близьких проблем (управлінської підготовки офіцерів різних відомств

майбутніх рятувальників – С. Бурий, Т. Данилова, В. Король, О. Луцький, Ю. Панков, В. Шемчук та ін.). Більшість із цих умов – розрізнені, несистемні чинники, які позитивно впливають на досліджувані явища, але потребують доопрацювання.

Крім цього, з власного досвіду та за результатами опитувань професорсько-викладацького складу навчальних закладів ДСНС різного рівня ми гіпотетично визначили фактори, які позитивно, на наш погляд, впливають на освітнє середовище ВНЗ ДСНС. При цьому ми брали до уваги ті з них, які можуть на практиці, в реальному освітньому процесі реалізувати науково-педагогічні працівники, командири та адміністрація навчальних закладів. Це допомогло виявити всі сприятливі (продуктогенні [9]) зовнішні та внутрішні фактори вдосконалення професійної підготовки майбутніх фахівців у галузі безпеки людини до управлінської діяльності.

Попередньо, для полегшення роботи експертів, ми об'єднали всі можливі фактори в п'ять груп, врахувавши провідні напрями вдосконалення професійної підготовки майбутніх фахівців у галузі безпеки людини до управлінської діяльності у ВНЗ ДСНС: психологічно-мотиваційні (мотивація курсантів і студентів на розвиток здатності до керівної роботи); змістові (змістовий компонент управлінської компетентності); практико-функціональні (праксеологічний компонент підготовки курсантів і студентів до управлінської діяльності); технологічно-проектувальні (форми, методи, засоби і технології формування управлінської компетентності); організаційно-контрольні (організація, керівництво та контроль процесу підготовки до управлінської діяльності). Таку чималу кількість виокремлених факторів (понад 70) було досліджено за допомогою інструментів факторного аналізу [5, с. 43-44]. З метою розгляду факторів, необхідних для формування управлінської компетентності у фахівців у галузі безпеки людини, проводилось анкетування досвідчених викладачів, в якому взяли участь 17 осіб. Експерти оцінили значимість кожного з чинників, що дало змогу визначити найбільш істотні за ефективністю (реальним впливом на позитивні зміни в освітній системі). А кореляційний аналіз, який передбачений методикою проведення факторного, допоміг виявити зв'язки, які існують між ними, і згрупувати їх за подібністю впливу. Всі процедури виконувались у програмному пакеті Statistica 10.

Після виконання необхідних розрахунків, групування факторів і відкинення незначущих, які не були віднесені до жодної групи, визначено найбільш вагомі (генеральні) фактори, що були інтерпретовані нами як педагогічні умови ефективного формування управлінської компетентності у фахівців у галузі безпеки людини. Для кожної з них було сформульовано

визначення, відповідно до спільної, глибинної суті сукупності факторів-конструктів. Окремі чинники, які виявились значущими і були об'єднані як складові генеральних (фактори-конструкти), фактично конкретизують кожну визначену педагогічну умову, що дає змогу розробити детальні дії щодо реалізації умов і використати їх під час перевірки ефективності вдосконалення освітньої системи [7, с. 57-59]. Розглянемо та деталізуємо визначені педагогічні умови.

- Планомірна мотивація курсантів і студентів до розвитку управлінських здібностей і якостей:

- створення стійких соціальних, психологічних мотивів до оволодіння управлінськими вміннями і навичками;

- формування особистісних якостей керівника, стабільної емоційно-вольової сфери, суб'єктного потенціалу, адекватної самооцінки;

- психолого-педагогічний супровід управлінської підготовки, створення конструктивної атмосфери навчання та виховання майбутніх керівників;

- сприяння розвитку здатності до саморегуляції управлінської діяльності в навчальній і подальшій професійній діяльності;

- надання управлінській підготовці особистісного сенсу, націлення на пошук нових підходів і способів вирішення професійних завдань, професійно-управлінський саморозвиток;

- рефлексія власної управлінської компетентності на всіх етапах професійної підготовки у ВНЗ;

- активізація потреби в саморозвитку та підвищенні рівня управлінської компетентності.

Наголосимо, що в підвищенні мотивації курсантів і студентів до професійної підготовки загалом і подальшої управлінської діяльності доцільно враховувати стан психологічного мікроклімату, атмосфери навчання: задоволеність суб'єктів освіти взаємостосунками, процесом навчально-виховної взаємодії; настрій, що панує в освітньому процесі; взаєморозуміння з командирами і викладачами, авторитетність педагогічних працівників і адміністрації закладу; широка участь майбутніх фахівців у самоуправлінні; згуртованість, свідомо дисципліна суттєво визначають продуктивність навчально-виховної діяльності та закладають основу реалізації в подальшому власної управлінської діяльності випускників на демократичних засадах. Також, однією з тенденцій, що набуває нині провідного значення, є посилення уваги до належного психологічного супроводу професійної підготовки, а також формування в майбутніх фахівців готовності до діяльності в складних, екстремальних психологічних умовах, що притаманні для професій галузі безпеки людини. Це надзвичайно важливо для керівників підрозділів, завдання яких – не лише власна

підготовка та компетентність у рішеннях, а й морально-психологічна підтримка та розвиток усіх членів підпорядкованого колективу.

- Системність і міждисциплінарність змісту підготовки до управлінської діяльності:

- залучення наукових працівників і роботодавців до відбору змісту теоретичної та практичної управлінської підготовки;

- неперервне оновлення змісту управлінської підготовки відповідно до змін і характеру професійної діяльності в галузі;

- конкретизація цілей управлінської підготовки в галузевих стандартах освіти;

- спрямованість змісту управлінської підготовки на формування всіх компонентів управлінської компетентності;

- узгодження навчальних програм та органічне поєднання змісту всіх дисциплін у питаннях управлінської підготовки.

- забезпечення випереджувальності змісту управлінської підготовки в контексті державних і галузевих нормативних документів.

Стрижнем вищої освіти є її зміст – дидактично обґрунтована, логічно впорядкована та структурована наукова інформація, що має професійну спрямованість і визначає освітню діяльність з оволодіння всіма компонентами професійної підготовки відповідного рівня і профілю, засвоєння якої забезпечує якості особистості, її професійний, інтелектуальний, етичний, естетичний, емоційний і фізичний розвиток [3, с. 320]. Зміст освіти сьогодні розглядається як система сучасних наукових знань і передових способів діяльності, а також суттєвих елементів науково-дослідної, раціоналізаторської та винахідницької роботи кваліфікованих фахівців, що готує їх до професійної діяльності та співпраці в колективі. Інноваційні розробки щодо змісту освіти, так чи інакше, пов'язані з ідеями інтеграції.

Завдання дидактично доцільного добору та конструювання змісту вищої освіти полягають у досягненні систематичності та послідовності у викладенні знань, виробленні професійних умінь, формуванні практичних навичок, прийомів діяльності, забезпеченні розвивальної функції навчання. Зміст підготовки до управлінської діяльності має реалізувати: систематизацію знань, пов'язаних із вирішенням професійних завдань; налагодження міждисциплінарних зв'язків; актуалізацію знань із менеджменту; використання опанованого теоретичного матеріалу для вирішення завдань прикладної спрямованості; забезпечення наступності у вивченні навчального матеріалу, пов'язаного з управлінською діяльністю тощо.

- Комплексне проектування практичної підготовки до управлінської діяльності:

- забезпечення професійно-практичної, функціональної спрямованості управлінської підготовки на основі систематизованих теоретичних знань;

– розвиток умінь і навичок організації колективної роботи і злагодженої професійної співпраці в групі;

– формування управлінської компетентності на основі досвіду керування підлеглими в надзвичайних ситуаціях;

– навчання застосуванню стилів управління та виконання управлінських ролей у професійній діяльності;

– моделювання управлінської діяльності в освітньому процесі та різних видах навчально-професійної діяльності, в тому числі квазі-управлінської;

– проведення екстремальної психологічної та психолого-педагогічної підготовки до управлінської діяльності;

– виконання функцій управління на різних посадах у підрозділах під час навчальних практик (стажувань).

Проектування професійної підготовки майбутніх фахівців у галузі безпеки людини до управлінської діяльності передбачає формування сукупності компонентів управлінської компетентності – поєднаних знань, умінь і способів їх використання для вирішення професійно-управлінських завдань. Це відбувається за допомогою опанування сучасними видами, методами і технологіями управління у професійній діяльності. Для цього необхідно сформувати в курсантів і студентів вміння мислити оперативно та комплексно, працювати з потоками різноаспектної інформації, виконувати планування та проектування, раціонально та свідомо обирати найкращі способи управлінської діяльності, планувати власну роботу та роботу підлеглих, прогнозувати її наслідки і передбачати результати, оцінювати адекватність обраних рішень і загальну ефективність роботи підрозділу, зокрема в надзвичайних ситуаціях.

Під час проектування підготовки у ВНЗ ДСНС майбутніх фахівців до виконання управлінських функцій доречно планувати такі форми навчальної діяльності: традиційну академічну (лекції, семінари); квазіпрофесійну (відтворення в навчальних аудиторіях умов перебігу та динаміки реальної діяльності, професійних ситуацій, службових обов'язків і стосунків керівника, за допомогою моделювання управлінських функцій і ділових ігор) і навчально-професійну (практики і стажування на відповідних посадах, наприклад, у Навчальній пожежно-рятувальної частині, яка виконує бойові чергування та виїзди на реальні надзвичайні ситуації, та в діючих підрозділах ДСНС).

• Створення інноваційної технології формування управлінської компетентності:

– упровадження міждисциплінарної підготовки до управлінської діяльності на основі дотримання педагогічних закономірностей і принципів, а також вимог, що висувуються до фахівців у галузі;

– урахування функцій ДСНС, особливостей діяльності та специфіки навчання в побудові та реалізації новітніх методів і технологій управлінської підготовки у профільних ВНЗ;

– обґрунтоване поєднання сучасних інформаційних і традиційних форм, методів і засобів теоретичної та практичної підготовки до управлінської діяльності;

– реалізація міждисциплінарних зв'язків під час формування знань, умінь і навичок, необхідних для подальшої управлінської діяльності;

– інтегроване формування управлінської компетентності в процесі комплексних тактико-спеціальних навчань;

– використання в освітньому процесі управлінських тренінгів, рольових і ділових ігор як засобів моделювання рольових позицій керівника;

– використання методів і засобів розвитку професійного спілкування в процесі управлінської підготовки;

– координування науково-дослідної роботи щодо формування управлінської компетентності на всіх етапах професійної підготовки.

Для ефективного формування управлінської компетентності як важливої складової професійної підготовки необхідна продумана організація освітнього процесу, реалізація педагогічних підходів і методичних заходів, передусім, упровадження інноваційних технологій і застосування методів, які сприяють формуванню всіх компонентів управлінської компетентності майбутніх фахівців залежно від їхніх індивідуальних нахилів (творчо-проблемний, ігрові методи, використання рольових моделей управлінської взаємодії, проектні технології тощо), а також використання процедур оцінювання, адекватних одержаному курсантами і студентами досвіду та сформованим компетентностям, що враховують специфіку їхньої підготовки. Помітний потенціал для управлінської підготовки фахівців у галузі безпеки людини закладений у контекстному навчанні. Особливістю методики формування управлінської компетентності в майбутніх фахівців у галузі безпеки людини є її поетапність. Вона потребує визначення конкретної послідовності навчальної діяльності курсантів і студентів, тобто етапів професійної підготовки до управлінської діяльності (пропедевтичний, теоретичної управлінської підготовки, практичної управлінської підготовки, інтегрування управлінської компетентності), кожен з яких передбачає вирішення певного освітнього завдання з вироблення управлінських якостей, формування компонентів управлінської компетентності – необхідних знань, умінь, навичок.

• Цілеспрямована організація у ВНЗ процесу підготовки до управлінської діяльності:

– прогнозування розвитку управлінських якостей у процесі підготовки майбутніх керів-

ників з урахуванням реальних і потенційних можливостей курсантів і викладачів;

- належне наукове обґрунтування, організаційне забезпечення та методичний супровід формування управлінської компетентності на основі потреб галузі безпеки людини і регіональних особливостей;

- чітка узгодженість і скоординованість дій усіх суб'єктів освітнього процесу в його цілісності (ректорату, факультетів, кафедр і кожного викладача) щодо управлінської підготовки;

- обґрунтоване розроблення педагогічних заходів для підвищення рівня управлінської підготовленості курсантів і студентів;

- забезпечення єдності, цілісності, послідовності, взаємозв'язку та безперервності формування управлінської компетентності на кожному етапі навчання;

- індивідуалізація управлінської підготовки майбутніх фахівців з урахуванням початкового рівня управлінської компетентності та його зростання;

- неперервна діагностика, оцінювання якості та моніторинг формування управлінської компетентності з використанням валідних засобів, методів, критеріїв і показників;

- всебічне забезпечення високого рівня психолого-педагогічної підготовленості науково-педагогічних працівників до формування та розвитку управлінської компетентності майбутніх фахівців.

Основна мета – «пробудити» в курсанта (студента) керівника, лідера, здатного вести за собою підлеглих, брати відповідальність, готового і спроможного керувати підрозділом у складних обставинах, у тому числі надзвичайних ситуаціях. Для цього необхідно максимально розвинути в майбутніх фахівців у галузі безпеки людини закладений лідерський потенціал, що вимагає: розширення площини освітньої діяльності та взаємодії викладачів, курсантів і студентів; використання педагогічних засобів, що стимулюють як індивідуальну, так і колективну управлінську діяльність; створення режиму найбільшого сприяння для розвитку управлінських задатків курсантів і студентів. Реалізація цієї умови на практиці потребує: надання прав викладачам для нестандартного вирішення традиційних педагогічних завдань; підтримки і заохочення адміністрацією ВНЗ інновацій, творчої ініціативи з боку всіх суб'єктів професійної освіти; розвиток демократичних стосунків між учасниками освітнього процесу; забезпечення викладачів достовірною інформацією про інновації в педагогічній діяльності; розширення та поглиблення зовнішніх зв'язків і співпраці навчального закладу, передусім – міжнародних. Підготовки у ВНЗ фахівців у галузі безпеки людини, зокрема до управлінської діяльності, безперечно, потребує невинного перегляду, оновлення та корегування структури, способів і методів освітнього процесу з

урахуванням оцінок поточного та завершального контролю, перевірки і неперервного моніторингу результатів навчання та виховання майбутніх керівників.

Як бачимо, визначені за допомогою факторного аналізу педагогічні умови за своєю суттю та наповненням достатньо близькі до попередньо запропонованих напрямів удосконалення професійної підготовки майбутніх фахівців у галузі безпеки людини до управлінської діяльності, спроектованих з урахуванням цілісного підходу до освітньої системи. Це ще раз підтверджує доцільність їх обґрунтування. Водночас реалізація обґрунтованих умов потребує дотримання низки вимог і впровадження низки різноманітних заходів у освітньому середовищі ВНЗ за участі всіх його складових і суб'єктів професійної освіти. Зауважимо, що з урахуванням ресурсного підходу педагогічні умови в навчальних закладах сприймаються як ресурс освітнього процесу, що дає змогу зміни, розвитку освітньої системи [6, с. 64].

Висновок. Педагогічні умови ефективного формування управлінської компетентності у фахівців у галузі безпеки людини трактуємо як комплекс спроектованих факторів впливу на зовнішні та внутрішні обставини освітнього процесу, що забезпечують цілісність підготовки курсантів і студентів до управлінської діяльності в освітньому середовищі ВНЗ ДСНС відповідно до вимог держави і суспільства щодо цивільного захисту населення та територій, сприяють всебічному розвитку фахівців як майбутніх керівників і створюють можливість для виявлення їхніх потреб, урахування управлінських здібностей, формування соціально та професійно важливих управлінських знань, умінь і якостей. Апробація визначених педагогічних умов відбувалася шляхом експериментального дослідження, спрямованого на моделювання системи підготовки курсантів і студентів вищих навчальних закладів ДСНС України до управлінської діяльності. Для організації професійної підготовки майбутніх фахівців у галузі безпеки людини із застосуванням запропонованих інновацій було виокремлено заходи, необхідні для формування компонентів управлінської компетентності в процесі навчально-пізнавальної, навчально-виховної та професійно-практичної роботи у ВНЗ. Вони покладені в основу програми експериментального дослідження, спрямованого на реалізацію авторської моделі, підготовки фахівців у галузі безпеки людини до управлінської діяльності. Уважаємо, що виявлені педагогічні умови беззаперечно необхідні для успішного формування управлінської компетентності курсантів і студентів. Створення цих умов, як свідчать результати проведеного дослідження, дозволяє значно підвищити рівень підготовки до управлінської діяльності в майбутніх фахівців у галузі безпеки людини у ВНЗ ДСНС.

Окрім того, зазначимо, що педагогічні умови, спрямовані на вдосконалення освітньої практики, вимагають постійного коригування, оскільки чинники, які діють на галузь освіти, повсякчас змінюються, ускладнюючи її функціонування. Виявлені й обґрунтовані умови вважаємо детермінантами продуктивної методики розвитку управлінської компетентності у ВНЗ ДСНС. Подальшого дослідження потре-

бує методичне забезпечення професійної підготовки майбутніх фахівців у галузі безпеки людини, створення відповідної технології, а також підготовки концепції, яка орієнтує науково-педагогічний колектив на поєднання зусиль відповідно до перспективних завдань щодо запобігання надзвичайним ситуаціям і подолання їх наслідків.

Література

1. Борытко Н. М. В пространстве воспитательной деятельности: монография / Н. М. Борытко. – Волгоград : Перемена, 2001. – 181 с.
2. Бурый С. Формування управлінської культури майбутнього офіцера в процесі практичної підготовки як педагогічна проблема / Сергій Бурый // Науковий вісник МНУ імені В. О. Сухомлинського. Педагогічні науки. – 2016. – № 1 (52). – С. 21-25.
3. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; гол. ред. В. Г. Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
4. Ипполитова Н. Анализ понятия «педагогические условия»: сущность, классификация [Электронный ресурс] / Наталья Ипполитова, Наталья Стерхова // General and Professional Education. – 2012. – № 1. – С. 8-14. – Режим доступа : http://genproedu.com/paper/2012-01/full_008-014.pdf.
5. Климчук В. О. Факторный анализ : використання у психологічних дослідженнях / В. О. Климчук // Практична психологія та соціальна робота. – 2006. – № 8. – С. 43-48.
6. Литвин А. В. Методологічні засади поняття «педагогічні умови» : на допомогу здобувачам наукового ступеня / А. В. Литвин. – Львів : СПОЛОМ, 2014. – 76 с.
7. Литвин А. В. Проблема обґрунтування педагогічних умов у наукових дослідженнях / А. В. Литвин // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців : методологія, теорія, досвід, проблеми : зб. наук. пр. – Вип. 44. – К. ; Вінниця : ТОВ фірма «Планер», 2016. – С. 119-123.
8. Основы психологического обеспечения деятельности МЧС : пособие / За заг. ред. В. П. Садкового. – Харьков : УЦЗУ, 2009. – 244 с.
9. Подласый И. П. Педагогика. Новый курс : учеб. для студ. пед. вузов : в 2 кн. / И. П. Подласый. — М. : Гуманит. издат. центр «ВЛАДОС», 1999. — Кн. 1 : Общие основы. Процесс обучения. – 576 с.
10. Семиченко В. А. Психология педагогической деятельности : навч. посіб. / В. А. Семиченко. – К. : Вища шк., 2004. – 335 с.
11. Фицула М. М. Педагогика : навч. посібник / М. М. Фицула. – К. : Академвидав, 2006. – 560 с.

References

1. Borytko N. M. In the space of educational activity: a monograph / N. M. Boritko. – Volgograd: Change, 2001. – 181 p.
2. Bury S. Formation of managerial culture of the future officer in the process of practical training as a pedagogical problem / Sergey Bury // Scientific herald of the name of V.O. Sukhomlynsky. Pedagogical sciences. – 2016 – No. 1 (52). – P. 21-25.
3. Encyclopedia of Education / Acad. ped Sciences of Ukraine; Goal. Ed. V.G. Kremen. – K.: Yurincom Inter, 2008. – 1040 pp.
4. Ippolitova N. Analysis of the concept of «pedagogical conditions»: essence, classification [Electronic resource] / Natalya Ippolitova, Natalia Sterhova // General and Professional Education. – 2012. – No.1. – P. 8-14. – Access mode: http://genproedu.com/paper/2012-01/full_008-014.pdf.
5. Klymchuk V.O. Factor analysis: use in psychological research / V.O. Klymchuk // Practical psychology and social work. – 2006. – No.8. – P. 43-48.
6. Lytvyn A.V. Methodological principles of the concept of «pedagogical conditions»: for the help of the applicants of a scientific degree / A.V. Lytvyn. – Lviv: SPOLN, 2014. – 76 p.
7. Litvin A.V. The Problem of Substantiation of Pedagogical Conditions in Scientific Researches / A.V. Lytvyn // Modern Information Technologies and Innovative Methods of Training in the Training of Specialists: Methodology, Theory, Experience, Problems: Sb. sciences pr. – № 44. – K.; Vinnitsa: LLC «Planer», 2016. – P. 119-123.
8. Basis of psychological support of the Ministry of Emergencies: textbook / For Ed. V.P. Sadkovy. – Kharkiv: UGZU, 2009. – 244 p.
9. Podlasy I. P. Pedagogics. New course: study. For the studio. ped high schools: 2 books. / I. P. Podlasy. - M.: Humanet. issuance Center «VLADOS», 1999. – Kn. 1: Common basics. The learning process. – 576 p.
10. Semichenko VA Psychology pedagogical activities: Teach. manual / V.A. Semichenko. – K.: Vishakhsh., 2004. – 335 p.
11. Fitsula M. M. Pedagogics: Teach. manual / M. M. Fitsula. – K.: Academic Edition, 2006. – 560 p.

Повстин О.В. Педагогічні умови ефективного формування управлінської компетентності у фахівців у галузі безпеки людини.

У статті обґрунтовано, уточнено і деталізовано педагогічні умови ефективного формування управлінської компетентності фахівців у галузі безпеки людини, які матимуть прогностичний характер і зможуть бути реалізовані в реальному освітньому середовищі вищого навчального закладу. Розглянуто методологічну сутність поняття «педагогічні умови», яка визначається станом суспільного розвитку та характером міжособистісних зв'язків, рівнем духовної культури, знаннями, досвідом. За допомогою факторного аналізу визначено наступні педагогічні умови формування управлінської компетентності у фахівців у галузі безпеки людини: планомірна мотивація курсантів і студентів до розвитку управлінських здібностей і якостей; системність і міждисциплінарність змісту підготовки до управлінської діяльності, комплексне проектування практичної підготовки до управлінської діяльності; створення інноваційної технології формування управлінської компетентності; цілеспрямована організація у вищих навчальних закладах процесу підготовки до управлінської діяльності. Доведено, що визначені педагогічні умови за своєю суттю та напо-

вненням достатньо близькі до запропонованих напрямів удосконалення професійної підготовки майбутніх фахівців у галузі безпеки людини до управлінської діяльності, спроектованих з урахуванням специфіки діяльності у галузі та цілісного підходу до освітньої системи. Запропоновані педагогічні умови комплексно впливатимуть на формування управлінської компетентності фахівців у галузі безпеки людини, завдяки зовнішнім та внутрішнім чинникам освітнього процесу, що забезпечують цілісність підготовки курсантів і студентів до управлінської діяльності в освітньому середовищі вищих навчальних закладів Державної служби України з надзвичайних ситуацій, відповідно до вимог держави і суспільства щодо цивільного захисту населення та територій. Також, визначено, що такі педагогічні умови сприяють всебічному розвитку фахівців як майбутніх керівників і створюють можливості для виявлення їхніх потреб, виявлення управлінських здібностей, формування соціально та професійно важливих управлінських знань, умінь і якостей. Визначено, що педагогічні умови, спрямовані на вдосконалення освітньої практики, вимагають постійного коригування, оскільки чинники, які впливають на підготовку фахівців в галузі безпеки, повсякчасно змінюються, створюючи нові умови її функціонування.

Ключові слова: педагогічні умови, управлінська компетентність, управлінська підготовка, надзвичайна ситуація.

Повстын О.В. Педагогические условия эффективного формирования управленческой компетентности у специалистов в отрасли безопасности человека.

В статье обоснованы, уточнены и детализированы педагогические условия эффективного формирования управленческой компетентности специалистов в отрасли безопасности человека, которые будут иметь прогностический характер и смогут быть реализованы в реальной образовательной среде высшего учебного заведения. Рассмотрена методологическая сущность понятия «педагогические условия», которая определяется состоянием общественного развития и характером межличностных связей, уровнем духовной культуры, знаниями, опытом. С помощью факторного анализа определены следующие педагогические условия формирования управленческой компетентности у специалистов в отрасли безопасности человека: планомерная мотивация курсантов и студентов к развитию управленческих способностей и качеств; системность и междисциплинарность содержания подготовки к управленческой деятельности, комплексное проектирование практической подготовки к управленческой деятельности; создание инновационной технологии формирования управленческой компетентности; целеустремленная организация процесса подготовки к управленческой деятельности в высших учебных заведениях. Доказано, что определенные педагогические условия по своей сути и наполнению достаточно близки к предложенным направлениям совершенствования профессиональной подготовки будущих специалистов в отрасли безопасности человека к управленческой деятельности, спроектированных с учетом специфики деятельности в области и целостного подхода к образовательной системе. Предложенные педагогические условия комплексно будут влиять на формирование управленческой компетентности специалистов в отрасли безопасности человека, благодаря внешним и внутренним факторам образовательного процесса, обеспечивающих целостность подготовки курсантов и студентов к управленческой деятельности в образовательной среде высших учебных заведений Государственной службы Украины по чрезвычайным ситуациям в соответствии с требованиями государства и общества по гражданской защите населения и территорий. Также, определено, что такие педагогические условия способствуют всестороннему развитию специалистов как будущих руководителей и создают возможности для выявления их потребностей, управленческих способностей, формирования социально и профессионально важных управленческих знаний, умений и качеств. Педагогические условия, направленные на совершенствование образовательной практики, требуют постоянной корректировки, поскольку факторы, которые влияют на подготовку специалистов в области безопасности, постоянно изменяются, создавая новые условия ее функционирования.

Ключевые слова: педагогические условия, управленческая компетентность, управленческая подготовка, чрезвычайная ситуация.

Povstyn O.V. Pedagogical conditions of effective formation of administrative competence of specialists in the field of the human security.

The article substantiates, clarifies and details the pedagogical conditions of effective formation of managerial competence of specialists in the field of human security, which will be of a prognostic nature and can be implemented in the real educational environment of a higher educational institution. The methodological essence of the concept of «pedagogical conditions» is considered, which is determined by the state of social development and the nature of interpersonal relations, level of spiritual culture, knowledge and experience. Using factor analysis, the following pedagogical conditions for the formation of managerial competence in the field of human security have been identified: systematic motivation of students and students for the development of managerial abilities and qualities; systematic and interdisciplinary content of preparation for management activities, integrated design of practical training for management activities; creation of innovative technology for the formation of managerial competence; purposeful organization in higher educational institutions in the process of preparation for management activities. It is proved that certain pedagogical conditions by their essence and content are sufficiently close to the proposed directions of improvement of professional training of future specialists in the field of human security to management activities, designed in view of the specifics of activities in the field and the holistic approach to the educational system. The proposed pedagogical conditions of complex influence on the formation of administrative competence of specialists in the field of human security, due to external and internal factors of the educational process, ensuring the integrity of training cadets and students for management activities in the educational environment of higher educational establishments State Emergency Service of Ukraine, as required by state and society on civil protection of population and territories. It is also determined that such pedagogical conditions contribute to the comprehensive development of specialists as future managers and create opportunities for identifying their needs, identifying managerial abilities, forming socially and professionally important managerial knowledge, skills and qualities. It has been determined that the pedagogical conditions aimed at improving educational practice require constant correction as factors influencing the training of specialists in the field of security always change, creating new conditions for its functioning.

Keywords: pedagogical terms, administrative competence, administrative preparation, emergency.

НАЦІОНАЛЬНА РАМКА КВАЛІФІКАЦІЙ ЯК ІНСТРУМЕНТ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

Постановка проблеми дослідження. Сьогодні професійна освіта в Україні перебуває в активній стадії реформування.

Прагнення України до входження в Європейський освітній простір, регулювання національних інтересів, ринку освітніх послуг і ринку праці, підвищення якості та ефективності підготовки кадрів, з одного боку, і глобалізація, технологічні, економічні й демографічні процеси, мобільність трудових ресурсів – з іншого, потребують певного збалансування з урахуванням досвіду європейських країн та їхніх здобутків у національну систему професійної освіти.

Національна рамка кваліфікацій (далі – НРК), яка ґрунтується на європейських і національних стандартах та принципах забезпечення якості освіти, сьогодні максимально враховує вимоги ринку праці до компетентностей працівників та є балансом в унормуванні законодавства у сфері професійної освіти і соціально-трудових відносин, національного та міжнародного визнання кваліфікацій, здобутих в Україні, у налагодженні ефективної взаємодії сфери професійної освіти і ринку праці.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Наукові дослідження національної рамкової системи кваліфікацій в Україні розпочалися ще у 2006 році з вивчення міжнародного досвіду, коли були висвітлені головні аспекти та обґрунтована мета розробки НРК (Т. Десятов), проаналізовано загальні підходи та описано технічні аспекти процесу розробки національних рамок кваліфікацій на рівні окремих країн, зокрема Великої Британії (Т. Морозова), Сполучених Штатів Америки (В. Луговий, Ж. Таланова), Нідерландів, Естонії, Австрії, Фінляндії, Іспанії та Греції (А. Волльшлегер, В. Мільхан).

Концептуальні засади й методичні аспекти впровадження НРК нині активно обговорюються академічною спільнотою України, зокрема В. Подковкою, Ю. Сухарніковим, В. Хомич та іншими. Вітчизняні науковці аналізують можливість використання досвіду створен-

ня Європейської й національних рамок кваліфікацій, опис яких містять праці зарубіжних дослідників – В. Байденка, А. Муравйової, О. Олейнікової, М. Коулза, Д. Раффа, М. Янга.

Формулювання цілей статті, постановка завдання. Розглянути особливості підготовки фахівців у закладах професійної освіти з урахуванням положень Європейської та НРК.

Виклад основного матеріалу. Українськими вченими НРК характеризується як системний і структурований за компетентностями опис кваліфікаційних рівнів; «шкала», мірило будь-яких кваліфікацій за критерієм їх складності [3], що формує основу для підвищення якості, доступності, взаємозв'язку, визнання кваліфікацій у суспільстві й на ринку праці як у межах країни, так і за кордоном [1].

Національними механізмами прозорості та визнання кваліфікацій і компетенцій є Система кваліфікацій, основними елементами якої є: рамка кваліфікацій; професійні й освітні стандарти; критерії та порядок оцінювання; уповноважені органи; схема фінансування; інші інституціональні інфраструктури, характерні для конкретної країни.

«Рамка кваліфікацій» (National Framework for Qualification) – це інструмент класифікації та визначення кваліфікацій, поданих у вигляді переліків дескрипторів – узагальнених описів результатів навчання, що містять чітко сформульовані критерії приналежності до кваліфікацій [11]; він передбачає чітку вимірюваність (визначеність) і градацію кваліфікацій.

З позицій європейської політики добросусідства велика увага приділяється інтегральному підходу при формуванні НРК у країнах Європейського Союзу (далі – ЄС), в яких «кваліфікація» визначається експертами Європейського фонду освіти як підтверджена уповноваженим органом наявність у людини знань, умінь і широких компетенцій відповідно до прийнятих стандартів [11]; офіційний результат процесу оцінювання й визнання, який отримано, коли компетентний орган встановив, що особа до-

сягла навчального результату за заданими стандартами [3].

Головним критерієм класифікації виступають результати навчання. У Законі України «Про освіту» [8] результатом навчання визнаються знання, уміння, навички, способи мислення, погляди, цінності, інші особисті якості, набуті у процесі навчання, виховання та розвитку, які можна ідентифікувати, спланувати, оцінити і виміряти та які особа здатна продемонструвати після завершення освітньої програми або окремих освітніх компонентів.

Тому, кваліфікації, компетентності, що лежать в основі кваліфікацій, набуваються виключно через навчання – формальне, неформальне, інформальне, які визначені Міжнародною системою класифікації освіти [4].

Сутність цих форм навчання розкривається лише у проекті Закону України «Про професійну освіту в Україні» [9], яким передбачено, що:

- формальне професійне навчання – це процес навчання, що регламентований вимогами Державного стандарту професійної (професійно-технічної) освіти (далі – ДСПТО), місцем, строком, методами та формами навчання і передбачає видачу документів державного зразка про професійну освіту в разі успішного завершення;

- неформальне професійне навчання - процес набуття кваліфікації або професійної компетентності відповідно до вимог професійних стандартів та/або вимог роботодавця, що не регламентований місцем, строком і формами навчання;

- інформальне професійне навчання - спонтанний безсистемний процес набуття професійних знань, умінь і навичок (кваліфікацій), не регламентований навчальними планами і програмами, строком, методами та формами навчання.

Українські експерти стверджують, що задоволення потреб регіональних ринків праці вимагає більш гнучкої структури управління професійної (професійно-технічної) освіти (далі – ПО), в якій саме регіональний рівень має нести відповідальність за обсяги та якість підготовки робітничих кадрів. Це вимагає перерозподілу обов'язків між органами управління освітою, їх партнерами: органами праці та соціальної політики, державної служби зайнятості, галузевими управліннями облдержадміністрацій, об'єднаннями роботодавців та профспілок.

Вирішенню цього завдання сприятиме етапна децентралізація ПО, що дозволить гнучко реагувати на регіональні потреби в кваліфікованих робітниках з урахуванням місцевих демографічних та економічних факторів. Децентралізація системи ПО потребуватиме сучасних підходів до формування політики й

стратегії в цій галузі та законодавчого врегулювання ряду питань, що сьогодні вирішуються на центральному рівні, але можуть і повинні бути передані в регіональне управління [5].

Зазначимо, що в більшості країн ЄС це питання вирішено, і важливого значення набувають різноманітні стимули до підвищення якості національної робочої сили. Зокрема на молодих робітників здійснюється мотивуючий і стимулюючий вплив, орієнтований на активізацію їх професійно-особистісного розвитку і функціонування.

Академічну мобільність учасників освітнього процесу мають забезпечувати уповноважені органи, до яких належать органи державної влади та місцевого самоврядування у галузі освіти, підприємства й організації, ліцензовані на надання освітніх послуг у галузі ПО, заклади професійної освіти (далі – ЗПО), типи яких визначені у статті 18 Закону України «Про професійно-технічну освіту» [9] та запропоновані нові – у статті 24 проекту Закону України «Про професійну освіту» [10], зокрема професійні коледжі, професійні ліцеї, центри професійної підготовки, інші типи закладів освіти (зокрема ЗПО зі специфічними умовами навчання).

Сучасні ЗПО мають враховувати вимоги професійних й освітніх стандартів при розробленні навчальних програм з підготовки фахівців відповідного освітнього та освітньо-кваліфікаційного рівня. Зазначені навчальні програми мають враховувати ринкові вимоги розвитку держави, стимулювати роботодавців до інвестування у професійну підготовку фахівців; на загальнодержавному рівні мотивувати роботодавців до забезпечення умов організації виробничого навчання та практики, оновлення матеріально-технічної бази.

Для цього потрібно прийняти нові нормативно-правові документи щодо створення маркетингових і профорієнтаційних служб у навчальних закладах [6] для прогнозування потреб ринку праці, врахування сучасних економічних викликів, встановлення балансу між обсягами, напрямками, рівнями, якістю підготовки кваліфікованих робітників та існуючими соціально-економічними умовами, сучасними вимогами роботодавців.

У 2016 році підготовка майбутніх кваліфікованих робітників у ЗПО, підпорядкованих Міністерству освіти і науки України, здійснювалася для всіх галузей економіки за 35 напрямками та видами господарської діяльності з майже 500 професій на відміну від 2010 року (530 професій) [2], хоч на підприємствах застосовується лише близько 400 професій [5].

Це свідчить про позитивну тенденцію до інтегрування професій, коли учень за час навчання оволодіває кількома професіями спорідненого профілю. Водночас, як зазначають

українські експерти, зміст і перелік цих професій здебільшого обирається ЗПО довільно, без урахування перспективних потреб національного та регіональних ринків праці. Попит ринку праці на кваліфікованих робітників перевищує попит на фахівців із вищою освітою. Серед зареєстрованих безробітних найбільше претендентів на одну вакансію серед юристів, вищих державних службовців, керівників, менеджерів – 21 особа, а найменше – на кваліфікованих робітників з інструментом – 6 осіб.

Для розроблення ДСПТО з конкретних професій на основі компетентнісного підходу в Україні діють Методичні рекомендації [7], в яких визначено основні поняття ДСПТО: освітній стандарт розглядається як документ, який визначає обсяг знань, умінь і навичок (компетенцій), якими особа має оволодіти для набуття компетентностей відповідно до вимог професійного стандарту; професійний стандарт – документ, який у межах виду трудової діяльності визначає трудові функції, кваліфікацію робітника відповідно до рівнів Національної та галузевих рамок кваліфікацій, умови праці, особистісні якості, вимоги до професійної освіти і навчання, можливі місця роботи. Професійний стандарт складається з окремих одиниць, що охоплюють трудові функції та трудові дії; ДСПТО з конкретної професії – документ, у якому визначені державні вимоги до результатів навчання ПТО, рівня професійної кваліфікації випускників ЗПО та освітнього рівня вступників до зазначених навчальних закладів.

ДСПТО обов'язково має містити: поясню-

вальну записку; освітньо-кваліфікаційну характеристику випускника ЗПО відповідно до НРК та галузевої рамки кваліфікацій; вимоги до результатів навчання і критерії їх оцінювання; типовий навчальний план професійної підготовки кваліфікованих робітників з конкретної професії відповідно до рівня НРК та галузевої рамки кваліфікацій; типові програми навчальних модулів.

Висновки з даного дослідження та перспективи подальших розвідок. Узагальнюючи, зазначимо, що українська система ПО перебуває на шляху інтеграції до загальноєвропейського освітнього простору. Однак ще залишаються невирішеними питання розроблення нового законодавства, визначення короткострокових і довгострокових завдань та змісту інтегрування, приведення підготовки робітничих кадрів відповідно до потреб української економіки через посилення повноважень та функцій на регіональному і місцевому рівнях ЗПО та роботодавців, створення системи соціального партнерства для застосування дуальної системи навчання.

Невизначеними також залишаються питання фінансування професійної освіти. Окрім фінансування освіти за рахунок державного та/або місцевого бюджетів у порядку, встановленому законодавством, основою фінансової допомоги має стати система універсальних грантів для учнів, адже «світові тенденції інвестування у професійну освіту неспинно зростають», що стане основою подальших досліджень.

Література

1. Голубенко О. Л., Морозова Т. Ю. Національна рамка кваліфікацій у контексті європейських перетворень освітнього простору. Вища школа. 2009. – № 3. – С. 44-56.
2. Зайченко В. В. Сучасний стан та напрями удосконалення системи професійно-технічної освіти в Україні. Наукові праці Кіровоградського національного технічного університету. Економічні науки. – 2011. – Вип. 20. – С. 35-41.
3. Луговий В. І. Європейські кваліфікаційні метарамки. Запровадження НРК в контексті нового Закону України «Про вищу освіту». МСКО-2013 (концептуальний, нормативний і методичний аспекти) : матеріали Нац. команди експертів проекту ЄС «НЕСО в Україні». – Київ. – 2014. – 60 с.
4. Международная стандартная классификация образования. URL: <http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/iscd-2011-ru.pdf> (дата звернення: 12.02.2018).
5. Моніторинг стану професійно-технічної освіти та альтернативні пропозиції щодо її модернізації. URL: <http://centromonitor.com.ua/?p=318> (дата звернення: 12.02.2018).
6. Національна доповідь про стан і перспективи розвитку освіти в Україні. /Нац. акад. пед. наук України; [редкол.: В. Г. Кремень (голова), В. І. Луговий (заст. голови), А. М. Гуржій (заст. голови), О. Я. Савченко (заст. голови)]; за заг. ред. В. Г. Кременя. - Київ: Педагогічна думка, 2016. - 448 с. – Бібліогр.: с. 21. – (До 25-річчя незалежності України).
7. Про затвердження Методичних рекомендацій щодо розроблення Державних стандартів професійно-технічної освіти з конкретних професій на основі компетентнісного підходу: Наказ Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України від 26.04.2012 р. № 522. URL: <http://consultant.parus.ua/?doc=080UZCE1C5> (дата звернення: 12.02.2018).
8. Закон України «Про освіту» від 05.09.2017 № 2145-VIII. Відомості Верховної Ради України. – 2017. – № 38-39. – Ст. 380.
9. Закон України «Про професійно-технічну освіту» від 10.02.1998 № 103/98-ВР. Відомості Верховної Ради України. – 1998. – № 32. – Ст. 215.
10. Проект Закону «Про професійну освіту в Україні» від 22.09.2016 р. № 5160. URL: http://w1.c1.rada.gov.ua/pls/zweb2/webproc4_1?pf3511=60075 (дата звернення: 04.02.2018).
11. A Framework for Qualifications of the European Higher Education Area. Bologna Working Group on Qualifications Frameworks. – Ministry of Science, Technology and Innovation. – February 2005 [Electronic resource]. – URL: www.bolognabergen2005.no/Docs/00-Main_doc/050218_QF_EHEA.pdf

References

1. Holubenko O.L., Morozova T.YU. Natsionalna ramka kvalifikatsiy u konteksti yevropeyskykh peretvoren osvithnoho prostoru. Vyshcha shkola. – 2009. – № 3. – S. 44-56.
2. Zaychenko V. V. Suchasnyy stan ta napryamy udoskonalennya systemy profesiyno-tekhnichnoyi osvity v Ukrayini. Naukovi pratsi Kirovohrads'koho natsionalnoho tekhnichnoho universytetu. Ekonomichni nauky. – 2011. – Vyp. 20. – S. 35-41.
3. Luhovyy V. I. Yevropeyski kvalifikatsiyni metaramky. Zaprovdzhennya NRK v konteksti novoho Zakonu Ukrayiny «Pro vyshchu osvitu». MSKO-2013 (kontseptualnyy, normatyvnyy i metodychnyy aspekty) : materialy Nats. komandy ekspertiv proektu YES «NEO v Ukrayini». – Kyiv. – 2014. – 60 s.
4. Mezhdunarodnaya standartnaya klassifikatsiya obrazovaniya. URL: <http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/iscde-2011-ru.pdf> (data zvernennya: 12.02.2018).
5. Monitorynh stanu profesiyno-tekhnichnoyi osvity ta alternatyvni propozyziyi shchodo yiyi modernizatsiyi. URL: <http://centromonitor.com.ua/?p=318> (data zvernennya: 12.02.2018).
6. Natsionalna dopovid pro stan i perspektivy rozvytku osvity v Ukrayini. /Nats. akad. ped. nauk Ukrayiny ; [redkol.: V. H. Kremen (holova), V. I. Luhovyy (zast. holovy), A. M. Hurzhiy (zast. holovy), O. YA. Savchenko (zast. holovy)] ; za zah. red. V. H. Kremenya. Kyiv: Pedahohichna dumka, 2016. 448 s. – Bibliohr.: s. 21. – (Do 25-richchya nezalezhnosti Ukrayiny).
7. Pro zatverdzhennya Metodychnykh rekomendatsiy shchodo rozroblennya Derzhavnykh standartiv profesiyno-tekhnichnoyi osvity z konkretnykh profesiy na osnovi kompetentnisnoho pidkhodu: Nakaz Ministerstva osvity i nauky, molodi ta sportu Ukrayiny vid 26.04.2012 r. № 522. URL: <http://consultant.parus.ua/?doc=080UZCE1C5> (data zvernennya: 12.02.2018).
8. Pro osvitu: Zakon Ukrayiny vid 05.09.2017 № 2145-VIII. Vidomosti Verkhovnoyi Rady Ukrayiny. – 2017. – № 38-39. – St.380.
9. Pro profesiyno-tekhnichnu osvitu: Zakon Ukrayiny vid 10.02.1998 № 103/98-VR. Vidomosti Verkhovnoyi Rady Ukrayiny. – 1998. – № 32. – St. 215.
10. Proekt Zakonu pro profesiynu osvitu v Ukrayini vid 22.09.2016 r. № 5160. URL: http://w1.c1.rada.gov.ua/pls/zweb2/webproc4_1?pf3511=60075 (data zvernennya: 04.02.2018).
11. A Framework for Qualifications of the European Higher Education Area. Bologna Working Group on Qualifications Frameworks. – Ministry of Science, Technology and Innovation. – February 2005 [Electronic resource]. – URL: www.bolognabergen2005.no/Docs/00-Main_doc/050218_QF_EHEA.pdf

Стойчик Т. І. Національна рамка кваліфікацій як інструмент забезпечення якості професійної освіти.

Автором розглядаються поняття «кваліфікація», «національна рамка кваліфікацій», «система кваліфікацій», «професійні й освітні стандарти».

Визначено мету запровадження НКР, зокрема, як складової інтеграції української системи професійної освіти до загальноєвропейського освітнього простору.

Проаналізовано поняття «результати навчання» через площину кваліфікацій та компетентностей, звернуто увагу на можливі форми навчання (формальне, неформальне, інформальне).

Наголошено на важливості розроблення Державних стандартів професійної (професійно-технічної) освіти з конкретних професій на основі компетентнісного підходу; врахування вимог професійних та освітніх стандартів при розробці навчальних програм з підготовки фахівців відповідного освітнього та освітньо-кваліфікаційного рівня.

Обґрунтовано складові, які опосередковано впливають на рівень задоволення потреб ринку праці, зокрема: гнучка структура управління професійною освітою, регіональні аспекти підготовки кадрів, повноваження та функції на регіональному і місцевому рівнях закладів професійної освіти та роботодавців, система соціального партнерства, тобто – децентралізація професійно-технічної освіти.

Зроблено висновок про те, що саме регіональний рівень має нести відповідальність за обсяги та якість підготовки робітничих кадрів як наслідок визначено необхідність (на прикладі країн ЄС) перерозподілу обов'язків між органами управління освітою та їх партнерами: органами праці та соціальної політики, державної служби зайнятості, галузевими управліннями облдержадміністрацій, об'єднаннями роботодавців та профспілок.

Акцентовано увагу на необхідності прийняття нормативно-правових документів щодо створення маркетингових і профорієнтаційних служб у закладах професійної освіти, а також щодо мотивування працівників до забезпечення умов організації виробничого навчання та практики, оновлення матеріально-технічної бази.

Ключові слова: кваліфікація, національна рамка кваліфікацій, система кваліфікацій, професійні й освітні стандарти.

Стойчик Т.И. Национальная рамка квалификаций как инструмент обеспечения качества профессионального образования.

Автором рассматриваются понятия «квалификация», «национальная рамка квалификаций», «система квалификаций», «профессиональные и образовательные стандарты».

Определены цели введения национальной рамки квалификаций, в частности, как составляющей интеграции украинской системы профессионального образования в общеевропейское образовательное пространство.

Проанализировано понятие «результаты обучения», через плоскость квалификаций и компетенций, обращено внимание на возможные формы обучения (формальное, неформальное, информальное). Подчер-

кнута важность разработки Государственных стандартов профессионального (профессионально-технического) образования по конкретным профессиям на основе компетентного подхода; учета требований профессиональных и образовательных стандартов при разработке учебных программ по подготовке специалистов соответствующего образовательного и образовательно-квалификационного уровня.

Обоснованы составляющие, которые косвенно влияют на уровень удовлетворения потребностей рынка труда, в частности: гибкая структура управления профессиональным образованием, региональные аспекты подготовки кадров, полномочия и функции на региональном и местном уровнях учреждений профессионального образования и работодателей, система социального партнерства, то есть, – децентрализация профессионально-технического образования.

Сделан вывод о том, что именно региональный уровень должен нести ответственность за объемы и качество подготовки рабочих кадров, как следствие определена необходимость (на примере стран Европейского Союза) перераспределения обязанностей между органами управления образованием и их партнерами: органами труда и социальной политики, государственной службы занятости, отраслевыми управлениями облгосадминистраций, объединениями работодателей и профсоюзов.

Акцентируется внимание на необходимости принятия нормативно-правовых документов по созданию маркетинговых и профориентационных служб в учреждениях профессионального образования, а также мотивации работников по обеспечению условий организации производственного обучения и практики, обновлению материально-технической базы.

Ключевые слова: квалификация, национальная рамка квалификаций, система квалификаций, профессиональные и образовательные стандарты.

Stoychyk T.I. National qualifications framework as a tool to ensure the quality of vocational education.

The concepts of qualification, national qualifications framework, system of qualifications, professional and educational standards are considered.

The purpose of the introduction of the national qualification framework, in particular, as a component of integration of the Ukrainian system of vocational education into the European educational space, is determined.

As the qualifications and competencies underlying them are acquired through training, the concept of «learning outcomes» is considered, attention is drawn to the possible forms of learning (formal, informal).

The importance of developing the State standards of professional (vocational) education for specific professions is emphasized on the basis of a competent approach; taking into account the requirements of professional and educational standards in the development of training programs for the training of specialists of the relevant educational and educational qualification level.

The components that indirectly influence the level of satisfaction of labor market needs are substantiated, in particular: flexible structure of management in vocational education, regional aspects of personnel training, powers and functions at the regional and local levels of vocational education institutions and employers, social partnership system- decentralization of vocational education, technical education.

It was concluded that the regional level should be responsible for the volumes and quality of the training of the labor force, as a consequence, the need (on the example of the countries of the European Union) for the redistribution of responsibilities between the education authorities and their partners: labor and social policy, state employment services, branch offices of regional state administrations, associations of employers and trade unions.

The emphasis is on the need to adopt normative and legal documents on the creation of marketing and vocational guidance services in vocational education institutions, as well as on motivating employees to provide conditions for the organization of production training and practice, updating the material and technical base.

Key words: qualification, national qualifications framework, qualifications system, professional and educational standards.

РОЗДІЛ II

Методика і технології професійної освіти і навчання

УДК 37:616-001

Бондарь Світлана Олександрівна,
директор,

Кіровоградський медичний
коледж ім. Є.І. Мухіна
Україна, 25015, м. Кропивницький, Студентський бульвар,16,
Кіровоградский медицинский
колледж им. Е. И. Мухиной,
Украина, 25015, г. Кропивницкий, Студенческий бульвар, 16,
Medical College by Y.Y.Mukhin
Ukraine, 25015, Kropivnitskiy, Students Avenue, 16,

ШКІЛЬНИЙ ТРАВМАТИЗМ: ОСОБЛИВОСТІ, ТЕНДЕНЦІЇ

Однією із важливих задач охорони здоров'я України є підвищення якості та ефективності надання медичної допомоги населенню, що можливо нині за умов врахування особливостей, передусім, різних його вікових груп. Такий підхід обумовлений з відомих багатьох аспектів, серед яких виділимо детермінанти та фактори ризику, що притаманні для тієї чи іншої категорії населення і служать основними елементами управління, оскільки, впливаючи на них, можна досягти бажаних результатів [1,7].

Особливе значення з точки зору розвитку становлення майбутнього країни має стан здоров'я дитячого населення. Крім того, він є істотним викликом соціально-економічного її становища на сучасному етапі. Разом з тим, на тлі несприятливої демографічної ситуації авторами відмічається погіршення здоров'я, в тому числі дитячого [3, 4, 9]. Особливо підкреслюється зростання захворюваності, яке спостерігається в вікових групах 7-14 та 15-17 років, тобто в тих, що співпадають з періодом навчання в школі. Крім того, варто наголосити, що в структурі первинної захворюваності серед підлітків травмам і отруєнням належить II місце [2, 6]. Зазначене не може не викликати занепокоєння. Погіршення здоров'я учнів шкіл обумовлено інтенсифікацією навчального процесу, який пов'язаний зі значними фізичними і психоемоційними навантаженнями, наявністю шкідливих звичок, гіподинамії тощо.

Такий стан потребує поглибленого предметного аналізу на державному та регіональному рівнях, вивчення, в першу чергу, структури шкільного травматизму, його динаміки з подальшою негайною розробкою заходів, спрямованих на зниження ризику розвитку зазначених станів. Вони повинні формуватися на основі мотивації до здорового способу життя, розширення спектра профілактики з максимальним охопленням різних її векторів (в широкому розумінні її складових) та удосконалення методів, впровадження їх в ланці освітніх установ [5, 8].

На підставі вищевикладеного, виникла необхідність проведення даного дослідження, ме-

тою якого став аналіз шкільного травматизму, структури локалізації травми, вивчення особливостей їх динаміки за період спостереження з 1999 по 2016 рр. в Кіровоградській області в порівняльному аспекті з даними по Україні.

Матеріали і методи дослідження. В роботі використано епідеміологічний метод для вивчення рівнів і динаміки показників дитячого травматизму. На підставі довідково-статистичних матеріалів Центру медичної статистики МОЗ України за 1999-2016 рр. (Ф. №12) нами вивчалися показники по класу хвороб «Травми, отруєння та інші наслідки дії зовнішніх причин» в цілому по Україні та Кіровоградській області. Результатом порівняльного аналізу отриманих даних є визначення подібності та особливостей змін явищ, які стали предметом вивчення з тим, щоб враховувати їх при розробці відповідних організаційно-управлінських заходів, спрямованих на поліпшення ситуації. Особливість дослідження полягала у виділенні трьох п'ятирічних періодів, що дає можливість не тільки виявити характер динаміки шкільного травматизму, але й інтенсивність процесів, що відбувалися. Три останні роки (2014-2016) представляють інтерес з огляду на територіальні зміни, що мали місце в країні з відомих причин. За ними можна простежити в порівняльному аспекті до попередніх років, сучасні особливості тенденцій, в тому числі частоти видів локалізації травм при шкільному травматизмі.

При вивченні динамічних рядів показників застосовувався класичний набір при їх оцінці: коефіцієнт наочності, абсолютний приріст (зменшення), темп приросту (зниження). Аналізувались абсолютні величини та відносні в розрахунку на 10 тис. відповідного населення. Для представлення типових значень кількісних даних використані середня арифметична та її стандартна похибка. Статистична обробка результатів дослідження проведена з використанням критерію Ст'юдента.

В роботі застосовано порівняльний, аналітико-синтетичний аналізи.

Результати дослідження та їх обговорення. Шкільний травматизм стійко займає третє місце в структурі дитячого травматизму з 1999 р. по теперішній час. В середньому на його долю припадало $5,5 \pm 0,3\%$ в Україні, не відрізнялась вона достовірно її в Кіровоградській області дорівнюючи $4,8 \pm 0,5\%$; ($p > 0,05$). На рис. 1 представлена їх динаміка.



Рис. 1. Питова вага шкільного в структурі дитячого травматизму в Україні та Кіровоградській області (* - різниця показника достовірна до попереднього року; $p < 0,05$), Δ - різниця достовірна між показниками в Україні Кіровоградській області).

Показники в області, за окремим випадком, менші, ніж по Україні, і достовірно відрізнялися лише з 2009 року. Саме з цього року, після тенденції до зростання в перші п'ять років вивчення, як в цілому по Україні, так й в області, спостерігалось суттєве зменшення випадків шкільного травматизму. Впродовж III періоду (2009-2013 рр.) процес в області стабілізувався і лише в останні роки (з 2015-2016 рр.) показник зріс на 15,6% до 3,7%. Водночас, в цілому по країні кількість випадків продовжувала зменшуватись до 4,4% у 2016 році. Представлені дані конкретизуємо і подамо динаміку випадків шкільного травматизму у вигляді показників наочності (рис. 2).



Рис. 2. Динаміка випадків шкільного травматизму в Україні та Кіровоградській області

За 100% прийнята кількість випадків, що була зареєстрована у 1999 р.; вона дорівнювала 23 672 по Україні та 452 – по області. Особливу увагу привертають останні, 2014-2016 роки, яким притаманне збільшення випадків зазначеного травматизму, більшою мірою в області. В результаті у 2016 р. було зареєстровано 13 540 по Україні (на 2% більше, ніж у 2014 р.) та 262 по області (на 9,6% ніж у 2014 р.).

Динаміка захворюваності на шкільний травматизм, за якою об'єктивізовано можна судити за характером процесів, що відбуваються в Україні та Кіровоградській області, зокрема, представлена на рис. 3.



Рис. 3. Динаміка захворюваності на шкільний травматизм в Україні та Кіровоградській області (на 10 тис. населення)

З даних рис. 3 видно, що впродовж перших 10 років характерним для України було його зростання (на 19,5% та 34,8% в I та II періоди відповідно до 58,1% на 10 тис. населення у 2008 р.), за п'ять наступних – показник став меншим лише на 11,6% (у 2013 р. – 47,8% на 10 тис. нас.). Тобто за 15 років попри усі коливання рівень шкільного травматизму зріс на 24,2%. У зв'язку з територіальними змінами у 2014 р. величина його дорівнювала 36,0%, і, що важливо, мала тенденцію до зростання в два наступні роки. Рівні захворюваності в області нижчі за загальноукраїнські. Впродовж 15 років, за винятком II періоду, коли відмічалось пікове зростання показника (з 31,2% до 55,6% на 10 тис. нас. на 78,2%), величини його трималися в межах 30,4% - 34,4% на 10 тис. населення. В результаті у 2013 р. дорівнювали 34,4% проти 29,6 (+16,2%) у 2009 р., а у 2016 р. – 31,5% проти 30,0% на 10 тис. нас. у 20014 р. (+5,0%). Підсумовуючи, можна стверджувати, що, при усій нестабільності характеру динаміки, показники захворюваності у 2013 р. були більшими, ніж у 1999 р., а у 2016 р., ніж у 2014 р., в країні та області.

Таким чином, викристалізовується загальна тенденція, а саме: за перші 15 років (1999-2013 рр.) рівень шкільного травматизму в області зріс на 11,3%, проте удвічі менше, ніж в Україні (на 24,2%), тоді як інтенсивність приросту в останні три роки випереджало таку по країні – 5,0% проти 0,8% відповідно.

На тлі несприятливої демографічної ситуації в Україні, погіршення загального стану здоров'я дитячого населення, зростання шкільного травматизму викликає занепокоєння. Така динаміка ставить серйозні питання перед органами охорони здоров'я, владними структурами та суспільством в цілому. Водночас, на що варто наголосити, їх вирішення потребують більш поглиблених знань суті становища. Зазначене мотивувало вивчення структури локалізації травм та рівня кожної серед дитячого населення в розрахунку на 10 тис. населення.

Така робота була проведена. Представимо і прокоментуємо усереднені дані, за якими чітко простежується розподіл окремих випадків

шкільного травматизму, а також їх частота за інтенсивними показниками в цілому по Україні та Кіровоградській області (табл. 1).

Таблиця 1
Структура та частота видів шкільного травматизму в Україні та Кіровоградській області (M±m)

п/з	Найменування. Локалізація травми	Структура		Показники на 10 тис.	
		Шкільні		Шкільні	
		Україна	область	Україна	область
1.	Рани, поверхневі ушкодження та пошкодження судин	47,7±1,9	55,2±5,0*	21,4±3,3	19,0±5,4
2.	Переломи кісток верхніх кінцівок	26,0±1,3	19,5±3,5*	12,0±2,4	6,7±2,5*
3.	Вивихи, розтягнення, деформація і травми зв'язок суглоба і прилеглих м'язів	14,1±0,6	13,6±3,0	6,4±1,1	4,5±1,0
4.	Переломи кісток нижніх кінцівок	6,0±0,5	6,2±1,2	2,7±0,5	2,1±0,7
5.	Внутрішньочерепні травми	3,4±0,3	2,8±1,1	1,5±0,3	1,0±0,4
6.	Інші травми уточнених та не уточнених або множинних ділянок тіла	1,2±0,5	1,0±0,2	0,5±0,1	-

Примітка: *- різниця між показниками України та області достовірна, $p < 0,05$.

Підкреслимо, що до списку включені ті їх види, відсоток яких не був меншим за одиницю. Загалом відібрані травми за підсумком складали 96,8% - 99,0% по області та 98,9%-99,6% по країні від усіх випадків за роками вивчення. Варто наголосити на подібності рангового розподілу локалізації травм в області та по Україні. Конкретно послідовно вони належали: «Рани, поверхневі пошкодження та ушкодженням судин», «Переломи кісток верхніх кінцівок», «Вивихи, розтягнення, деформація і травми зв'язок суглоба і прилеглих м'язів», «Переломи кісток нижніх кінцівок», «Внутрішньочерепні травми», «Інші травми уточнених та не уточнених або множинних ділянок тіла». Спостерігається лише декілька особливостей. Перша полягає у достовірно більшому відсотку випадків в області ран, поверхневих ушкоджень та пошкодження судин (55,2±5,0% проти 47,7±1,9% в країні). Звернемо увагу на другу особливість. При беззмінній структурі рівня захворюваності за усіма локалізаціями травм були меншим в області, проте, достовірна різниця проявилася лише при переломах кісток верхніх кінцівок (6,7±2,5 проти 12,0±2,4 в Україні на 10 тис.).

Таким чином, отримані дані актуалізують питання профілактики шкільного травматизму і, водночас, розкривають можливі шляхи позитивного впливу на рівень захворюваності за рахунок формування потреби та дотримання здорового способу життя, створення сприятливої психоемоційної оточуючої атмосфери, реалізація яких передбачає, перш за все, широку поінформованість молоді з питань охорони здоров'я.

Висновки. Шкільний травматизм стійко займає третє місце в структурі дитячого травматизму в Україні та Кіровоградській області зокрема; в середньому доля його складала

5,5±0,3% та 4,8±0,5% ($p > 0,05$) відповідно. З 2008 р. спостерігалось стрімке зменшення випадків, інтенсивніше в області (на 44,8% проти 21,9% в Україні до 3,7% та 5,0% у 2013 р. відповідно). Лише в області воно змінюється приростом питомої ваги на 15,6% з 2015 по 2016 роки до 3,7%. У результаті в Україні зареєстровано було 13 540 по області 262 випадки проти 23 672 та 452 у 1999 р. відповідно (на 42,8% та 42,0%).

Виявлено зростання захворюваності на шкільний травматизм в Україні: за 15 років (1999 -2013 рр.) на 24,2% до 47,8%00, за 3 останні (2014-2016 рр.) на 0,8% до 36,3%00 після різкого зменшення з причин змін територіальної цілісності країни. Подібні тенденції на тлі нижчих показників притаманні й Кіровоградській області: на 11,3% до 34,4%00 та на 5,0% до 31,5%00 відповідно.

Виявлено, що структура локалізації травм при шкільному травматизмі в Україні та Кіровоградській області подібна. А саме, послідовно рангові місця належать: «Рани, поверхневі пошкодження та ушкодженням судин», «Переломи кісток верхніх кінцівок», «Вивихи, розтягнення, деформація і травми зв'язок суглоба і прилеглих м'язів», «Переломи кісток нижніх кінцівок», «Внутрішньочерепні травми».

Література

1. Бухановська Т.М. Стан здоров'я сучасних школярів, шляхи його збереження та поліпшення // Т.М. Бухановська, Л.О. Мальцева, Л.В. Андрейчин // Україна. Здоров'я нації. – 2012. – №1(21). – С. 44-50.
2. Даниленко О.В. Этиология детского травматизма и его профилактика / О.В. Даниленко, И.Н. Корнева // Евразийский союз ученых. – 2016. – №1-2(23). – С. 26-28.
3. Калмакова Ж.А. Детский травматизм как социальная проблема современного общества / Ж.А. Калмакова // Успехи современного естествознания. – 2014. – №4. – С. 37-38.
4. Назарова С.К. Школьный травматизм / С.К. Назарова, З.Р. Сатарова, Н.Б. Назарова // Интернаука. – 2017. – №5-1(9). – С. 26-28.
5. Рингач Н.О. Здоров'я учнівської молоді: соціологічний аспект / Н.О. Рингач // Україна. Здоров'я нації. – 2011. – №3(19). – С.18-24.
6. Теппер Е.А. Анализ состояния здоровья школьников, начавших обучение в разном возрасте / Е.А. Теппер, Т.Е. Таранушенко // Здравоохранения РФ. – 2013. – №3. – С. 42-50.
7. Acosta J.D. Stakeholder perspectives on a culture of health: Key findings [Electronic research] / Acosta J. D., Whitley M.D., May L.W., Dubowitz ., Williams M.V., Chandra A. – Santa Monica, Calif.: RAND Corporation, 2016. – Access mode: http://www.Rand.org/pubs/research_reports/RR1274.html(date of access 22.10.16). – Title screen.
8. Bohn A. Schoolchildren as lifesavers in Europe – Training in cardiopulmonary resuscitation for children / Bohn A., Van Aken H., Lukas R.P., Weber T., Breckwoldt J. // Best Practice & Research Clinical Anaesthesiology. – 2013. – Vol. 27 (3). – Pp. 387-396.
9. Christian H. The influence of the neighborhood physical environment on early health and development: A review and call for research / Christian H., Zubrick S. R., Foster S., Giles-Corti B., Bull F., Wood L., Boruff B. // Health & Place. – 2015. – Vol. 33. – Pp.25-36.

Reference

1. Bukhanovska T.M. Stan zdorovia suchasnykh shkoliariv, shliakhy yoho zberezhenia ta polipshennia // T.M. Bukhanovska, L.O. Maltseva, L.V. Andreichyn // Ukraina. Zdorovia natsii. – 2012. – №1(21). – S. 44-50.
2. Danylenko O.V. Etiologiya detskoho travmatyzma y eho profylaktyka / O.V. Danylenko, Y.N. Korneva // Evraziyskiy soiuz uchenykh. – 2016. – №1-2(23). – S. 26-28.
3. Kalmakova Zh.A. Detskiy travmatizm kak sotsyalnaia problema sovremennoho obshchestva / Zh.A. Kalmakova // Uspekhy sovremennoho estestvoznaniya. – 2014. – №4. – S. 37-38.
4. Nazarova S.K. Shkolnyi travmatyzm / S.K. Nazarova, Z.R. Satarova, N.B. Nazarova // Ynternauka. – 2017. – №5-1(9). – S. 26-28.
5. Rynhach N.O. Zdorovia uchnivskoi molodi: sotsiolohichnyi aspekt / N.O. Rynhach // Ukraina. Zdorovia natsii. – 2011. – №3(19). – S.18-24.
6. Tepper E.A. Analiz sostoiانيا zdorovia shkolnykov, nachavshykh obuchenye v raznom vozraste / E.A. Tepper, T.E. Taranushenko // Zdravookhraneniya RF. – 2013. – №3. – S. 42-50.
7. Acosta J.D. Stakeholder perspectives on a culture of health: Key findings [Electronic research] / Acosta J. D., Whitley M.D., May L.W., Dubowitz ., Williams M.V., Chandra A. – Santa Monica, Calif.: RAND Corporation, 2016. – Access mode: http://www.Rand.org/pubs/research_reports/RR1274.html(date of access 22.10.16). – Title screen.
8. Bohn A. Schoolchildren as lifesavers in Europe – Training in cardiopulmonary resuscitation for children / Bohn A., Van Aken H., Lukas R.P., Weber T., Breckwoldt J. // Best Practice & Research Clinical Anaesthesiology. – 2013. – Vol. 27 (3). – P. 387-396.
9. Christian H. The influence of the neighborhood physical environment on early health and development: A review and call for research / Christian H., Zubrick S. R., Foster S., Giles-Corti B., Bull F., Wood L., Boruff B. // Health & Place. – 2015. – Vol. 33. – P. 25-36.

Бондар С. А. Шкільний травматизм: особливості, тенденції.

Здоров'я дитячого населення вважається маркером соціально-економічного становища в суспільстві і є основою майбутнього розвитку України, як й будь-якої іншої держави. Разом з тим, в останнє десятиріччя, на жаль, спостерігається несприятлива його динаміка.

В роботі наведені та проаналізовані дані галузевої офіційної статистики за довготривалий період спостереження з 1999 по 2016 роки за класом хвороб «Травми, отруєння та інші наслідки впливу зовнішніх причин» (ф. №12). В статті подається порівняльний аналіз відповідних показників Кіровоградської області та в цілому по Україні. Статистичному аналізу підлягало вивчення шкільного травматизму, структури локалізації травми, вивчення особливостей їх динаміки. Використовувався порівняльний та аналітико-синтетичний аналізи. Статистичну обробку результатів дослідження проведено з використанням критерію Ст'юдента.

Із аналізу статистичних даних виходить, що шкільний травматизм стійко займає третє місце в структурі дитячого травматизму з 1999 року по теперішній час, як в Україні, так і в Кіровоградській області. Встановлено зростання захворюваності на дану патологію, особливо за останні три роки. На тлі несприятливої демографічної ситуації в Україні, погіршення загального стану здоров'я дитячого населення, зростання шкільного травматизму викликає занепокоєння.

Отримані дані актуалізують питання профілактики шкільного травматизму і, водночас, розкривають можливі шляхи позитивного впливу на рівень захворюваності за рахунок формування потреби та дотримання здорового способу життя, створення сприятливої психоемоційної оточуючої атмосфери, реалізація яких передбачає, перш за все, широку поінформованість молоді з питань охорони здоров'я.

Ключові слова: шкільний травматизм, структура, локалізація, динаміка.

Бондарь С. А. Школьный травматизм: особенности, тенденции.

Здоровье детского населения считают маркером социально-экономического положения в обществе, и оно является основой будущего развития Украины, как и любой другой страны. Вместе с тем, в последнее десятилетие наблюдается отрицательная его динамика.

В работе приведены и проанализированы результаты официальной статистической отчетности за 1999-2016 годы за классом болезней «Травмы, отравления и другие последствия влияния внешних причин» (ф. №12). В статье приводится сравнительный анализ соответствующих показателей Кировоградской области и в целом по Украине. Статистическому анализу было подано изучение школьного травматизма, структура локализации травм, изучение особенности их динамики. Использовался сравнительный и аналитико-синтетический анализы. Статистическую обработку результатов исследования проведено с использованием критерия Стьюдента.

Из анализа статистических данных следует, что школьный травматизм стойко занимает третье место в структуре детского травматизма с 1999 года по настоящее время как в Украине, так и Кировоградской области. Установлен рост заболеваемости на данную патологию, особенно в последние три года. На фоне неблагоприятной демографической ситуации в Украине, ухудшения общего состояния здоровья детского населения, рост школьного травматизма вызывает беспокойство.

Полученные данные актуализируют вопросы профилактики школьного травматизма и одновременно открывают возможные пути позитивного влияния на уровень заболеваемости за счет формирования потребности и ведения здорового образа жизни школьников, организации благоприятной психоэмоциональной окружающей атмосферы, реализация которых предполагает прежде всего широкую поинформированность молодежи по вопросам охраны здоровья.

Ключевые слова: школьный травматизм, структура, локализация, динамика.

Bondar S. O. Traumatism at school: peculiarity, tendency.

The health of children's population is considered as the marker of social-economic position of the society and it is the base of the future development of Ukraine as well as any other country. Unfortunately, its unfavourable dynamic is observed during last ten years.

The data of the branch of official accounts for the long period of observation since 1999 till 2016 according to the class of diseases "Injures, poisons and other consequences of influence of outer reasons" is shown and analyzed in the article (F. №12). The article gives the additional comparative analysis of the corresponding data of Kirovograd region and as the whole Ukraine. The studying of school traumatism, the structure of trauma localization, the studying of peculiarities of their dynamic were under the statistical analysis. The comparative and analytic-synthesis analysis have been used. The statistic processing of results of observation is done using the criteria of the Student.

According to the analysis, traumatism at school takes the third place in the structure of children's traumatism in Ukraine as well as in Kirovograd region. The growth of the disease to this pathology during last three years has been established. On the surface of unfavourable demographic situation in Ukraine, the worsen of general state of health of children's population, the growth of school traumatism call anxiety.

The given data actualize the matters of prophylactic traumatism at school and open the possible ways of positive influence to the level of this disease in accordance to the formation of the needs and holding the healthy way of life, the creation of favourable psychophysical and emotional surrounding atmosphere, the realization of which predicts first of all the wide information given to young people in the sphere of health securing.

Key words: school traumatism, structure, localization, dynamic.

Інститут професійно-технічної освіти НАПН України
03045, Київ, провулок Віто-Литовський, 98-а
Інститут профессионально-технического образования
НАПН Украины,
03045, Киев, пер. Вито-Литовский, 98-а
Institute of Vocational Education and Training
of the NAES of Ukraine,
03045, Vito-Litovskiy Line 98-A Kyiv

ШКОЛА РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МЕТОДИСТІВ ЗАКЛАДІВ ПРОФЕСІЙНОЇ (ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНОЇ) ОСВІТИ ЯК ЗАСІБ ВПРОВАДЖЕННЯ ІННОВАЦІЙНОЇ ТЕХНОЛОГІЇ

Постановка проблеми. Розв'язання проблеми якості професійної освіти на сучасному етапі цілком пов'язане з оновленням її навчально-методичного забезпечення, що, передусім, передбачає забезпечення її якісно новим кадровим потенціалом, стимулювання розвитку експериментально-дослідницької роботи. Звідси впливає нагальна потреба суспільства у конкурентоспроможному педагогі, здатного реалізувати свій потенціал в умовах широкого вибору підходів до процесу і змісту навчання. За таких умов особливого значення набуває сутність професійно-педагогічної майстерності педагога як вищого рівня педагогічної діяльності, що спонукає до самоорганізації, самовдосконалення. Актуальною залишається проблема науково-методичного супроводу педагогічного процесу в умовах широкого впровадження інноваційного типу освіти, що потребує педагога нової генерації, педагогічна майстерність якого здатна забезпечувати належну якість освіти. Педагог сучасності має бути готовим до змін, що спричинені глобальним оновленням філософії освіти. На важливості й необхідності удосконалення професіоналізму, професійної компетентності педагога наголошується в: Національній Стратегії розвитку освіти в Україні на 2012-2021 рр., Стратегії інноваційного розвитку України на 2010-2020 роки в умовах глобалізаційних викликів, Законах України «Про освіту», «Про вищу освіту», «Про професійно-технічну освіту». На важливості впровадження інновацій у галузі професійної освіти наголошується також у матеріалах Туринського процесу та Брюггського Комюніке про зміцнення європейського співробітництва у сфері професійної освіти і навчання на період 2012-2020 років. У цих документах зазначено, що забезпечення якості професійної освіти передбачає підвищення кваліфікації педагогічних працівників, а також удосконалення системи методичної роботи в закладах професійної освіти. Водночас досягнення необхідного рівня розвиненості професійної компетентності

методистів гальмується низьким рівнем їхньої мотивації до професійно-педагогічного вдосконалення, а також недостатньою розробленістю необхідних для цього технологій. Якраз освіта впродовж всього життя особистості й покликана сприяти набуттю означеної якості як сукупності знань і вмінь, необхідних фахівцю для здійснення ефективної професійної діяльності; вміння аналізувати і прогнозувати результати праці, використовувати сучасну інформацію щодо певної галузі виробництва [1, с. 722].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Відзначимо цінність для розробки проблеми розвитку професійної компетентності наукових досліджень, праць вітчизняних і зарубіжних дослідників, у яких закладено філософські аспекти, теоретичні й методичні засади розвитку освіти (В.Андрущенко, Б.Гершунський, І.Зязюн, В.Курило, В.Кремень, В.Лутай та ін.); теоретичні і методичні засади безперервної професійної освіти (С.Батишев, В.Беспалько, С.Гончаренко, Р.Гуревич, О.Коваленко, Н.Ничкало, В.Олійник, В.Орлов, Л.Пухова, В.Радкевич та ін.); компетентнісний підхід у професійній освіті (В.Луговий, Л.Петренко, А.Хуторський, В.Ягулов та ін.); методичні основи вдосконалення педагогічної майстерності (О.Дубасенюк, А.Каленський, М.Михнюк, Н.Кузьміна, Н.Морева, О.Отіч, Л.Хомич та ін.); інноваційна діяльність педагогів, упровадження сучасних технологій навчання (М.Артюшина, Н.Брюханова, Л.Єршова, І.Зимня, А.Литвин, П.Лузан, О.Пехота, Г.Романова, М.Сибірська, С.Сисоева, О.Спірін, О.Щербак та ін.).

Аналіз наукових досліджень окреслює проблему неготовності частини педагогічної спільноти до інноваційної освітньої діяльності, сприйняття та застосування інновацій, що призводить до гальмування інноваційного розвитку професійної освіти. Причинами такого стану речей є: недостатня інформованість педагогічних працівників щодо наявності інноваційних методик і технологій, їх результатив-

ності (бібліотеки ЗП(ПТ)О не поповнюються сучасною науково-методичною літературою); недостатній рівень методичної підготовки педагогів, нерозуміння ними засад дидактики сучасної професійної школи, невідповідність до впровадження в процес професійного навчання основних положень сучасних концепцій, принципів, форм, методів, що стимулюють розвиток особистості майбутнього фахівця; застарілі підходи до керівництва методичною роботою педагогів (в окремих ЗП(ПТ)О методична робота ще не набула належного розвитку; відсутність звільнених посад методистів у штатних розписах навчальних закладів; залучення на посади осіб, не обізнаних із специфікою підготовки майбутніх фахівців технологічного профілю) зводять методичний супровід нанівець; наявність у педагогів стереотипних установок і реакцій щодо традиційних шаблонів проведення занять (педагогічний менталітет працівників ЗП(ПТ)О, відсутність матеріального стимулювання їхньої інноваційної діяльності, тобто винагороди за розроблення авторських навчальних посібників, методик викладання теоретичних дисциплін, практичних курсів тощо); упровадження нетрадиційних форм професійного навчання вимагає від педагога переходу до позиції дослідника та експериментатора, що призводить до зростання рівня завантаженості у позанавчальний час без додаткової матеріальної винагороди; більшість педагогів професійної школи мають поверхове уявлення про педагогічні технології, оскільки не отримали системних знань й умінь щодо їх розробки та використання у навчально-виховному процесі.

Формулювання цілей роботи. Виходячи з означених чинників, можемо стверджувати, що у системі методичної роботи ЗП(ПТ)О чільне місце належить працівникам методичних служб, діяльність яких має спрямовуватись на подальший професійний розвиток педагога, підвищення його кваліфікації, розширення компетентності, загальнокультурного кругозору. Одночасно методист є науковим консультантом, радником керівника ЗП(ПТ)О.

Проте, наявний рівень професійної компетентності, якою вони володіють, є недостатнім для повноцінного виконання покладених на них завдань. Причинами такого стану є: відсутність механізмів та засобів вимірювання рівнів професійної компетентності методистів, низька мотивація до професійного зростання через невелику різницю в оплаті праці малодосвідчених і високодосвідчених методистів, статус методиста в системі освіти. Сьогодні діяльність методиста потребує розвитку різних форм співробітництва як внутрішніх, так і зовнішніх. Внутрішнє співробітництво передбачає

впровадження різноманітних форм організації методичної роботи з урахуванням методичної компетентності та розподілу завдань між членами педагогічного колективу. Зовнішнє співробітництво ґрунтується на пошуку додаткових форм партнерських відносин з методичними службами інших ЗП(ПТ)О, науковими установами, установами післядипломної педагогічної освіти, що здійснюють підвищення кваліфікації та стажування педагогічних працівників. Тому, на сучасному етапі гостро стоїть проблема вдосконалення та самовдосконалення професійної компетентності методистів ЗП(ПТ)О в міжкурсовий період підвищення кваліфікації. Отже, виходом із ситуації, що склалася, може стати розроблення та запровадження особистісно орієнтованої системи неперервного розвитку професійної компетентності методистів ЗП(ПТ)О в міжкурсовий період підвищення кваліфікації. Оскільки технології розвитку професійної компетентності методистів ЗП(ПТ)О в міжкурсовий період підвищення кваліфікації, на нашу думку, ще недостатньо розроблені, наявну прогалину здатна заповнити Школа розвитку професійної компетентності (надалі – Школа) на рівні регіону як засіб впровадження інноваційної технології.

Метою статті обрано питання обґрунтування доцільності створення та функціонування Школи як засобу впровадження інноваційної технології для забезпечення розвитку професійної компетентності методистів ЗП(ПТ)О в міжкурсовий період підвищення кваліфікації. **Об'єктом дослідження** є розвиток професійної компетентності методистів ЗП(ПТ)О в міжкурсовий період підвищення кваліфікації, **предметом дослідження** – організаційно-педагогічні умови впровадження інноваційної технології для забезпечення розвитку професійної компетентності методистів ЗП(ПТ)О в міжкурсовий період підвищення кваліфікації.

Виклад основного матеріалу. Аналіз наукових джерел засвідчує наявність в педагогічній теорії різних трактувань поняття «педагогічна майстерність». Зокрема, цій проблемі присвятили свої наукові дослідження вітчизняні та зарубіжні науковці Гончаренко С., Зязюн І., Крамущенко Л., Кривонос І., Кузьміна Н., Луговий В., Островерхова Н., Пехота О., Снісаренко. Наприклад, О.Зязюн І.А., який присвятив дослідженню проблеми педагогічної майстерності низку наукових праць, сутність цієї педагогічної категорії розкриває так: «Педагогічна майстерність – це комплекс властивостей особистості, що забезпечує самоорганізацію високого рівня професійної діяльності на рефлексивній основі» [3, с. 30]. Зазначене поняття досить розлого та повно розкрито в «Енциклопедії освіти»: «Педагогічна майстер-

ність – це комплекс властивостей особистості, що забезпечує самоорганізацію високого рівня професійної діяльності на рефлексивній основі»; «Педагогічна майстерність – це вияв найвищої форми активності особистості вчителя у професійній діяльності, активності, що ґрунтується на гуманізмі й розкривається в доцільному використанні методів і засобів педагогічної взаємодії у кожній конкретній ситуації навчання і виховання» [1, с. 641-642].

Науковці під керівництвом Зязюна І.А. визначають такі елементи педагогічної майстерності викладача: 1) гуманістична спрямованість (домінанта на розвитку вихованця; бачити особистість, відчувати, розуміти й допомагати; у кожній малій справі бачити велику мету, вирощувати особистість через відкриття, а не насаджувати; відповідати за свій вплив, відчувати моральне задоволення від розвитку вихованців); 2) професійна компетентність (комплекс знань: предмета, педагогіки, психології, методики навчання предмета; особистісна забарвленість знань; постійне оновлення знань); 3) педагогічні здібності (комунікативні; перцептивні; динамізм; емоційна стабільність; оптимістичне прогнозування; креативність); 4) педагогічна техніка (зовнішня, внутрішня) [4].

У педагогічній науці важливими складовими елементами професійно-педагогічної майстерності вважають гуманістичну спрямованість професійної діяльності, глибокі професійні знання, розвинені педагогічні здібності, педагогічну техніку. Професійно-педагогічну майстерність педагога можна визначити як систему в структурі особистості, що спонукає до самоорганізації, при цьому системоутворювальною ланкою є гуманістична спрямованість індивіда. Під професійною компетентністю, що є елементом педагогічної майстерності, розуміють інтегративну характеристику ділових і особистісних якостей фахівця, що відображає рівень знань, умінь, досвіду, достатніх для досягнення мети з певного виду професійної діяльності, а також моральну позицію фахівця [1, с. 722].

Професійна компетентність передбачає сформованість: уміння розмірковувати й оцінювати професійні ситуації і проблеми; творчий характер мислення; виявлення ініціативи у виконанні виробничих завдань; усвідомлене розуміння особистої відповідальності за результати праці; здатність до управління педагогічним колективом; прийняття раціональних рішень у вирішенні конкретних проблем і завдань.

У результаті аналізу основних нормативних документів нами виокремлено такі складові компоненти професійної компетентності методистів ЗП(ПТ)О: професійно-педагогічний; методичний; соціально-педагогічний; пси-

хологічний; організаційно-управлінський; маркетинговий; проектно-конструктивний; аналітико-дослідницький; інформаційно-комунікативний; медіа-освітній; самоосвітній; діагностично-прогностичний; моніторинговий; перцептивний; оцінно-рефлексивний; правовий; соціокультурний; загальнокультурний.

Інноваційна технологія розвитку професійної компетентності методистів має реалізовуватися в Школі, основною метою діяльності якої стане надання дієвої практичної допомоги методистам ЗП(ПТ)О в оволодінні та вдосконаленні професійно-педагогічної майстерності, розширенні їх знань і вмінь згідно з сучасними вимогами освіти. Завдання Школи полягає у створенні для її учасників сприятливих умов з метою: практичного оволодіння невербальною комунікацією, технікою мовлення; підвищення педагогічної інтуїції та імпровізації; оволодіння методикою вирішення педагогічних конфліктів; оволодіння інноваційною технологією тощо. Школи для методистів ЗП(ПТ)О доцільніше створювати на базі навчально(науково)-методичних центрів(кабінетів) професійно-технічної освіти (надалі – Н(Н)МЦ(К) ПТО). Однак, вони можуть бути засновані й провідному закладі освіти в регіоні. При цьому варто врахувати його територіальне розташування та специфіку підготовки.

Теоретичне узагальнення даних наукових джерел та їх аналіз і осмислення дають підстави зазначити, що система науково-методичної роботи, незалежно від віку і досвіду педагога, базується на діагностичній основі. Тільки через проведення анкетування, опитування, тестування, саморефлексії, експертизи, співбесіди визначаються орієнтири науково-методичного супроводу педагога щодо підвищення якості освіти завдяки впровадженню інноваційних технологій. Створенню Школи та плануванню її роботи повинно передувати проведення Н(Н)МЦ(К) ПТО вхідного тестування методистів ЗП(ПТ)О регіону щодо виявлення у них рівня сформованості професійної компетентності.

Етапи роботи регіональної Школи орієнтовно можуть бути такими:

Перший етап. Ціннісно-мотиваційний (очна форма, установча сесія). Відображає позитивне ставлення методиста до своєї професійної діяльності. Проводиться на рівні Н(Н)МЦ(К) ПТО. Має розпочатися з вхідного тестування, в ході якого з'ясовуються наступні індикатори: професійні інтереси; професійні потреби; професійні мотиви; професійні цінності; професійне ставлення до фаху методиста. Основу першого етапу складають аудиторні заняття теоретично-практичного характеру у вигляді інтерактивних лекцій, лекцій-консультацій, ділових педагогічних ігор, методичних ребусів,

круглих столів, панельних дискусій, тренінгів, бліц-інтерв'ю тощо.

Другий етап. Інформаційно-когнітивний (очно-заочна дистанційна (змішана) форма). Проходить на рівні ЗП(ПТ)О регіону. На цьому етапі відбувається оволодіння методистами інноваційними педагогічними технологіями, психологічними, дидактичними, методичними, правовими, інформаційно-комунікативними знаннями тощо. Методисти дистанційно, під керівництвом Н(Н)МЦ(К) ПТО, опановують матеріали, отримані під час другого етапу, тим самим готуючись до участі в професійно-діяльнісному етапі.

Третій етап. Професійно-діяльнісний (заочно-дистанційна (змішана) форма). Проводиться на рівні Н(Н)МЦ(К)ПТО та ЗП(ПТ)О регіону. Цей етап спрямований на виявлення: професійного інтелекту, когнітивної підготовленості методистів ЗП(ПТ)О до професійної діяльності; здатності поєднувати теоретичну та практичну підготовленість при виконанні своїх функцій як суб'єкта професійної діяльності та готовність якісно виконувати роботу, передбачену посадовими обов'язками та вимогами кваліфікаційної характеристики означеного фаху. Етап супроводжується такими кроками: розробка методистами, учасниками Школи, творчих проєктів; стажуванням молодосвідчених методистів на базі ЗП(ПТ)О, де працюють більш досвідчені.

Четвертий етап. Рефлексивно-оцінний (очна форма, підсумкова сесія). Проводиться на базі Н(Н)МЦ(К) ПТО. Цей етап може включати такі конструктивні елементи: захист методистами, учасниками Школи, творчих проєктів; звіт методистів про результати стажування; вихідне анкетування; оцінювання; рефлексія. Важливим етапом підведення підсумків роботи означеної Школи є використання моральних та матеріальних стимулів (колективних та індивідуальних) для відзначення методистів, які пройшли навчання й успішно захистили творчі проєкти.

Висновки. На основі викладеного зауважимо таке: в умовах модернізації освітнього процесу, розширення та поглиблення інформаційно-освітнього середовища посилюються вимоги до розвитку й оновлення професійної компетентності методистів ЗП(ПТ)О. Важливу роль у цьому напрямку, на нашу думку, здатні відіграти Школи як засоби впровадження інноваційної технології розвитку професійної компетентності методистів ЗП(ПТ)О в міжкурсовий період підвищення кваліфікації. Перспективи подальших розвідок у зазначеному напрямі вбачаються в підвищенні рівня професійної компетентності методистів ЗП(ПТ)О шляхом теоретичного обґрунтування, розроблення та експериментальної перевірки технології її розвитку в міжкурсовий період підвищення кваліфікації.

Література

1. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України ; головний ред. В.Г.Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
2. Жерносек І. Основні форми і зміст навчально-методичної діяльності в школі // Рідна школа. – №4. – 2000. – С. 30-33.
3. Жерносек І. П. Науково-методична робота в навчальних закладах системи загальної середньої освіти: Монографія. – К., 2000. – 124 с.
4. Зязюн І. А. Педагогічна майстерність: підручник для студ. вищих пед. навч. закладів / І. А. Зязюн. – К.: Вища школа, 2004. – 168 с.
5. Методическая работа в школе: организация и управление. Рекомендации для руководителей школ / Под редакцией Ю. К. Бабанского. – М. – 1988. – 184 с.
6. Педагогічна майстерність : підручник / І. А. Зязюн, Л. В. Крамущенко, І. Ф. Кривонос, О. Г. Мирошник. – 2-ге вид. доп. і перероб. – К. : Вища шк., 2004. – 422 с.
7. Радкевич В. А. Практикум по методике профессионального обучения : учеб. пособ. / В. А. Радкевич, М. И. Михнюк. – К. ; Симферополь : «Оджань», 2008. – 150 с.
8. Радкевич В. О. Проблеми підготовки педагогів професійної школи до інноваційної діяльності / Валентина Радкевич // Педагогіка професійної школи : зб. наук. пр. – К.: Наук. світ, 2002. – Вип. III. – С.24-32.
9. Шевчук Л. І. Проблеми формування професійної компетентності методистів навчальних закладів професійної освіти // Рідна школа. – №4. – 2000. – С. 64-65.
10. Щербак О. І. Пріоритетні напрями підготовки педагогів професійного навчання з урахуванням перспектив навчання протягом всього життя // Педагог професійної школи. Зб. наук. праць. Випуск III, К. : Науковий світ. – 2002. – С. 14-19.
11. Ягупов В. В. Педагогіка : навч. посібник / В. В. Ягупов. – К., 2002. – С. 164-195.

References

1. Entsyklopediya osvity / Akad. ped. Nauk Ukrainy; holovnyy red. V.H. Kremen' – K. :Yurinkom Inter, 2008. – 1040 s.
2. Zhernosek Ivan. Osnovni formy ta zmist navchal'no-metodychnoyi diyal'nosti v shkoli // Ridna shkola. – №4. – 2000. S. 30-33.
3. Zhernosek I. P. Naukovo-metodychna robota v navchal'nykh zakladakh systemy zahal'noyi seredn'oyi osvity: Monohrafiya. – K., 2000. – 124 s.

4. Zyazyun I. A. Pedahohichna maysternist': pidruchnyk dlya stud. vyshchykh ped. navch. zakladiv / I. A. Zyazyun. – K.: Vyshcha shkola, 2004. – 168 s.
5. Metodicheskaya rabota v shkole: organizatsiya i upravleniye. Rekomendatsii dlya rukovoditeley shkol / Pod redaktsiyey YU.K. Babanskogo. – M. – 1988. – 184 s.
6. Pedahohichna maysternist': pidruchnyk / I. A. Zyazyun, L. V. Kramushchenko, I. F. Kryvonos, O. H. Miroshnyk – 2-kh vyd. dop. i pererob. – K.: Vyshcha shkola, 2004. – 422 s.
7. Radkevych V. A. Praktykum po metodytsi profesiynoho navchannya: navchaln. posib. / V. A. Radkevych, M. I. Mikhnyuk. – K.; Symferopol': «Odzhn», 2008. – 150 s.
8. Radkevych V. O. Problemy pidhotovky pedahohiv profesiynoyi shkoly do innovatsiyanoi diyal'nosti / Valentyna Radkevych // Pedahohika profesiynoyi shkoly: zb. nauk. pr. – K.: Nauk. svit, 2002. – Vyp. III. – S. 24-32.
9. Shevchuk L. I. Problemy formuvannya profesiynoyi kompetentsiyi metodystiv navchal'nykh zakladiv profesiynoyi osvity // Ridna shkola. – №4. – 2000. – S. 64-65.
10. Shcherbak O. I. Priorytetni napryamy pidhotovky pedahohiv profesiynoho navchannya z urakhuvannyam perspektyv navchannya protyahom vs'oho zhyttya // Pedahoh profesiynoyi shkoly. Zb. nauk. prats'. Vypusk III, K.: Naukovyy svit. – 2002. – S. 14-19.
11. Yahupov V. V. Pedahohika: navch. posibnyk / V. V. Yahupov. – K., 2002. – S. 164-195.

Горбан Є. І. Школа розвитку професійної компетентності методистів закладів професійної (професійно-технічної) освіти як засіб впровадження інноваційної технології.

У статті розглядається обґрунтування доцільності створення та функціонування Школи розвитку професійної компетентності методистів закладів професійної (професійно-технічної) освіти (надалі – Школа) в міжкурсовий період підвищення кваліфікації як засобу впровадження інноваційної технології. Зокрема, зроблено аналіз останніх досліджень і публікацій із зазначеного напрямку, окреслено проблему неготовності частини педагогічної спільноти до провадження інноваційної освітньої діяльності, сприйняття та застосування інновацій, наведено причини такого стану речей.

Автором статті розглянуті трактування в педагогічній теорії дефініцій «педагогічна майстерність», «професійно-педагогічна майстерність», «професійна компетентність» та їх складові елементи. Методична робота автором розглядається як форма організації процесу розвитку професійної компетентності педагогічних працівників. При цьому головна увага в організації та проведенні методичної роботи, здатної кардинально впливати на підвищення якості освіти, акцентується на особах методистів закладів професійної (професійно-технічної) освіти (надалі – ЗП(ПТ)О).

Задля забезпечення ефективного неперервного професійного розвитку, саморозвитку і самовдосконалення методистів ЗП(ПТ)О в міжкурсовий період підвищення кваліфікації, на думку автора, існує необхідність в розробленні та впровадженні інноваційної технології розвитку їх професійної компетентності, що реалізовуватиметься в Школі. Зазначена Школа надаватиме дієву практичну допомогу методистам з вдосконалення професіоналізму, розширення їхніх знань і вмінь згідно з сучасним вимогами освіти. Для розвитку професійної компетентності методистів ЗП(ПТ)О в міжкурсовий період підвищення кваліфікації автором розроблено орієнтовну Структуру роботи Школи із зазначенням провідних ідей, першочергових завдань, актуальних проблем, ймовірних баз локації, сучасних форм вербальної і невербальної комунікації, основних етапів роботи тощо.

У підсумку автор стверджує, що в умовах зростання вимог до розвитку й оновлення професійної компетентності методистів ЗП(ПТ)О Школи здатні відіграти надважливу роль в якості засобів упровадження інноваційної технології розвитку означеної компетентності в міжкурсовий період підвищення кваліфікації.

Ключові слова: професійно-педагогічна майстерність, інновація, технологія, компетентність, професійна компетентність методистів закладів професійної (професійно-технічної) освіти у міжкурсовий період підвищення кваліфікації, методист.

Горбан Е. И. Школа развития профессиональной компетентности методистов заведений профессионального (профессионально-технического) образования как средство внедрения инновационной технологии.

В статье рассматривается обоснование целесообразности создания и функционирования Школы развития профессиональной компетентности методистов заведений профессионального (профессионально-технического) образования (в дальнейшем – Школа) в межкурсовой период повышения квалификации как средства внедрения инновационной технологии. В частности, сделан анализ последних исследований и публикаций из упомянутого направления, очерчена проблема неготовности части педагогического сообщества к осуществлению инновационной образовательной деятельности, восприятию и применению инноваций, приведены причины такого положения вещей.

Автором статьи рассмотрена трактовка в педагогической теории дефиниций: «педагогическое мастерство», «профессионально-педагогическое мастерство», «профессиональная компетентность» и их составные элементы.

Методическая работа автором рассматривается как форма организации процесса развития профессиональной компетентности педагогических работников. При этом главное внимание в организации и проведении методической работы, способной кардинально влиять на повышение качества образования, акцентируется на персоналиях методистов ЗП(ПТ)О.

Ради обеспечения эффективного непрерывного профессионального развития, саморазвития и самоусовершенствования методистов ЗП(ПТ)О в межкурсовой период повышения квалификации, по мнению автора, существует необходимость в разработке и внедрении инновационной технологии развития их профессиональной компетентности, которая будет реализовываться в Школе. Упомянутая Школа будет оказывать действенную практическую помощь методистам по усовершенствованию профессионализма, расширению их знаний и умений согласно современным требованиям образования. Для развития профессиональной компетентности методистов ЗП(ПТ)О в межкурсовой период повышения квалификации автором разработана ориентировочная Структура работы Школы с указанием ведущих идей, первоочередных заданий, актуальных проблем, вероятных баз локации, современных форм вербальной и невербальной коммуникации, основных этапов работы и т. п.

В итоге автор утверждает, что в условиях роста требований к развитию и обновлению профессиональной компетентности методистов ЗП(ПТ)О Школы способны сыграть сверхважную роль в качестве средств внедрения инновационной технологии развития вышеупомянутой компетентности в межкурсовой период повышения квалификации.

Ключевые слова: профессионально-педагогическое мастерство, инновация, технология, компетентность, профессиональная компетентность методистов заведений профессионального (профессионально-технического) образования в межкурсовой период повышения квалификации, методист.

Horban Ye. I. School of professional competence development of methodologists of professional (vocational) education institutions as a means of introducing innovative technology.

The article considers the substantiation of the expediency of creating and functioning of the School for the development of professional competence of methodologists of professional (vocational) education establishments (hereinafter - the School) in the intercurricular period of professional development as a means of introducing innovative technology. In particular, an analysis of recent research and publications in this direction, outlined the problem of the unpreparedness of a part of the pedagogical community to the implementation of innovative educational activities, the perception and application of innovations, the reasons for this state of affairs.

The article considers the substantiation of the expediency of creating and functioning of the School for the development of professional competence of methodologists of professional (vocational) education establishments (hereinafter - the School) in the intercurricular period of professional development as a means of introducing innovative technology. In particular, an analysis of recent research and publications in this direction, outlined the problem of the unpreparedness of a part of the pedagogical community to the implementation of innovative educational activities, the perception and application of innovations, the reasons for this state of affairs.

In order to ensure effective continuous professional development, self-development and self-improvement of methodologists ZP (PT) O in the inter-course period of professional development, according to the author, there is a need for the development and implementation of innovative technology for the development of their professional competence that will be implemented in the School. The said School will provide effective practical assistance to methodologists to improve their professionalism, expand their knowledge and skills in accordance with the modern requirements of education. For the development of professional competence of methodologists ZP (PT) O in the intercourse period of professional development, the author developed an indicative Structure of the School with indications of leading ideas, priority tasks, topical problems, probable bases of location, modern forms of verbal and nonverbal communication, basic stages of work, etc.

As a result, the author asserts the following: in the conditions of growing requirements for the development and updating of professional competence of methodologists ZP (OT). O, Schools are able to play a vital role as means of introducing innovative technology for the development of this competence in the intercourse of advanced training.

Keywords: professionally pedagogical trade, innovation, technology, competence, professional competence of methodists of establishments of trade (profesiyno-tekhnichnoy) education, in an intercourse period of in-plant training, methodist.

Державний навчальний заклад
«Подільський центр професійно-технічної освіти»,
Україна, 32300, Хмельницька область,
м. Кам'янець- Подільський, проспект Грушевського, 2А
Государственное учебное заведение
«Подольский центр профессионально-технического образования»,
Украина, 32300, Хмельницкая область,
г. Каменец-Подольский, проспект Грушевского, 2А
State educational institution «Podilsky Center for Vocational Education»,
Ukraine, 32300, Khmelnytsky region,
Kamyanets'-Podil's'kyi, Hrushevsky st, 2A

ДОЦІЛЬНІСТЬ ТА ШЛЯХИ ПІДВИЩЕННЯ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ ЧЕРЕЗ ВИКОРИСТАННЯ СУЧАСНИХ АКТИВНИХ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ

Постановка проблеми. Формування висококваліфікованого працівника неможливе без вивчення й втілення у навчально-виробничий процес інноваційних технологій виконання кравецьких робіт. Успіх навчально-виробничого процесу, ефективність кожного уроку багато в чому залежить від кваліфікації викладача спеціальних дисциплін. За мету педагогічної діяльності, спрямованої на здійснення навчально-виробничого процесу, обрано розвиток власних професійних вмінь та навичок, поліпшення ефективності та якості всього навчально-виховного процесу.

Основні завдання, якими керують у своїй діяльності: оптимізація уроків теоретичного навчання в кабінеті; застосування інноваційних методів навчання на уроках спеціальних дисциплін; впровадження інноваційних технологій у навчальний процес, що дасть можливість підвищити компетентність учнів та ефективність підготовки до подальшої професійної діяльності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Загальна освіченість нації є важливою рушійною силою швидкого та успішного розвитку суспільства, конкурентоспроможність економіки якого залежить від найбільш визначних досягнень у сфері професійно-технічної освіти. Тому, значимість і актуальність дослідження й осмислення педагогічних процесів у ПТО важко переоцінити. У сучасних умовах розвитку українського суспільства державна політика щодо функціонування професійно-технічної освіти ґрунтується на багатьох принципах, зазначених в Законах України: «Про професійно-технічну освіту», «Про загальну середню освіту», «Про мови» [1]. Це покладає велику відповідальність на викладацький склад ДНЗ «Подільський центр професійно-технічної освіти» незалежно від спеціальності, за якими вони готують професіоналів. Конкуренція на ринку праці та підвищення якості продуктив-

ності праці вимагає від майбутніх робітників високих професійних знань, технічної грамотності та рівня культури праці. Професійно-технічний заклад повинен гарантувати рівень підготовки, який відповідає міжнародним вимогам, інтересам розвитку України і регіональним потребам. На вирішення зазначених проблем спрямована діяльність методичної комісії викладачів та майстрів виробничого навчання швейного профілю навчального закладу. Тому, основними завданнями викладачів є: спрямовувати роботу на підготовку кваліфікованого робітника, професійно підготовленого до праці в умовах ринкової економіки; продовжувати роботу над єдиною методичною проблемою: «Формування компетентного учня через підвищення професійної майстерності в контексті сучасних освітніх та виробничих технологій»; дотримуватися якісного виконання навчальних програм та принципів індивідуалізації і диференціації навчання; впроваджувати інноваційні технології у навчанні; удосконалювати комплексно-методичне забезпечення кабінетів; забезпечувати атмосферу демократизму, толерантності, доброзичливості в учнівському та педагогічному колективах.

Вищевказані завдання та обов'язки викладачів зумовлюють наявність у останніх необхідних компетенцій, які дають можливість здійснювати підготовку майбутніх кваліфікованих робітників на високому професійному рівні. Підготовка закрійників в ПТО має свої особливості. Перш ніж стати фахівцем під час навчання учень опановує роботу кравця, яка потребує постійного удосконалення кравецької майстерності та поступового виготовлення одягу від простих до складних моделей. Досягнення успіхів у вказаній роботі може забезпечити лише постійний особистісний розвиток учня, а також формування у нього творчого потенціалу та внутрішньої самореалізації в реальному житті. Реалізація навчально-виховного процесу

може бути ефективною лише за умови поповнення активних методів здійснення навчального і виховного процесу. Впровадження сучасних інноваційних технологій у навчально-виховний процес має бути основним правилом всіх успішних викладачів [2].

Формулювання мети та завдань статті.

Мета статті – довести доцільність використання сучасних методів навчання на уроках теоретичного навчання для підвищення компетентності учнів.

Мета передбачає вирішення таких **завдань**: проаналізувати стан проблеми використання сучасних методів навчання на уроках теоретичного навчання; визначити умови підвищення компетентності учнів через використання сучасних активних методів навчання; висвітлити умови організації технології активного навчання.

Виклад основного матеріалу. Інтерактивні методи навчання як спосіб розвитку творчих здібностей учнів на уроках спеціальних дисциплін. Сутність інтерактивного навчання полягає в тому, що навчальний процес відбувається за умови постійної активної взаємодії всіх учнів. Тому, це співнавчання, взаємонавчання (колективне, групове, навчання у співпраці), де і учень, і викладач є рівноправними, рівнозначними суб'єктами навчання, розуміють, що вони роблять, й рефлексують з приводу того, що вони знають, уміють і здійснюють.

Провідною ідеєю сучасного навчання є самовдосконалення, самореалізація творчої особистості, що потребує створення комфортних умов навчання, за яких кожен учень відчуває свою успішність та інтелектуальну спроможність, формує інтелектуальний потенціал; сприяння розвитку природних задатків учнів, їхніх моральних якостей; налаштування учнів на подальшу активну творчо усвідомлену самодіяльність, що відповідає їхнім духовним потребам, задовольняє їхні прагнення до самореалізації і прояву особистісних якостей. Усе це є ефективним способом компетентного розвитку особистості, виявлення й формування її творчого потенціалу. Виконання такого завдання можливе лише за суб'єктної моделі навчання, у якому провідне значення має застосування інтерактивних методів навчання.

Загально відомо, що інтерактивна взаємодія виключає як домінування одного учасника навчального процесу над іншими, так і однієї думки щодо інших. Важливим є й те, що в умовах інтерактивного навчання учні вчаться бути демократичними, ефективно спілкуватися з іншими людьми, критично мислити, приймати продумані рішення.

Наголошуємо на тому, що, розвиваючи творчі здібності учнів на уроках конструювання

та моделювання одягу, потрібно дотримуватися певних принципів в організації навчання, а саме: принципу зв'язку з практикою життя, саморозвитку, оптимального поєднання індивідуальної та колективної форм навчально-творчої діяльності, інформативності, принципу віри в можливості учня. Основним способом розвитку творчих здібностей учнів вважаю діалоги: «викладач – учень», «учень – учень», «учень – викладач» [3].

Зазначаємо також, що засвоєння учнями знань зі спеціальних предметів проходить ефективніше у рівноправній співпраці, вирішенні проблемно-пошукових завдань і досягненні цілей за допомогою подолання перешкод. Саме такий підхід до навчання спеціальних предметів лежить в основі сучасних інтерактивних методів навчання. На нашу думку, застосування таких методів на уроках виховує в учнів одну із найцінніших якостей – стійкість у подоланні труднощів. В роботі з майбутніми закрійниками надається перевага бінарним урокам, які служать засобом підвищення мотивації навчання тому, що створюють умови для практичного застосування знань; розвивають навички самоосвіти, розвивають аналітичні здібності і винахідливість; володіють величезним виховним потенціалом. Завдання бінарних уроків – застосування сучасних педагогічних технологій як форми організації навчання та поєднання теорії і практики або двох предметів, як вид навчального заняття. Практикується конструювання одягу з моделюванням одягу; виробниче навчання з технологією крою.

Слід зазначити особливості застосування методів демонстрування зображень у вивченні «Конструювання одягу». Наочність тут є не просто ілюстрацією до навчального матеріалу, а об'єктом та джерелом знань, засобом формування вмінь та навичок майбутніх кравців та закрійників (креслення виробів, лекала, технічні розкладки на тканині за новітніми методиками конструювання одягу ЕШКО та «Мюллер і син» при викладанні деяких тем для спеціальності «закрійник»).

Застосовуючи креслення та лекала, викладач допомагає учням оволодівати графічними знаннями і вміннями, спонукає до виконання лекал на власні розміри. Сучасним та дієвим методом демонстрації є виготовлення лекал виробів за допомогою електронної програми «Leko» при викладанні деяких тем для спеціальності «закрійник» (проведено відкритий бінарний урок на обласному семінарі методистів «Виготовлення лекал корсетів за допомогою електронної програми «Leko»).

Також демонструються відеоролики на уроках, щоб учні ознайомились з технологічними процесами, які потрібно буде відтворювати у

своїй професійній діяльності. Великі можливості розкриваються при використанні роликів, що показують послідовність побудов виробів (наприклад, «Побудова креслення відрізного коміра з відкладним лацканом у жіночих плечових виробах»). Навчальні відеоролики є одним із інтерактивних методів пошуку особливої методики і випробування засобів для самостійного навчання учнів зі спеціальних предметів. При відборі матеріалу враховувались аспекти диференційованого, особистісно-зорієнтованого та фахового аспектів. Ці відеоролики можна переглянути в особистому блозі: kravchenkotanya.blogspot.com

На заняттях рекомендується демонструвати відеоролики (5-15хв). Метод демонстрування відео поєднується з іншими методами навчання (поясненням, бесідою, інтерактивною вправою), завдяки чому досягається найбільший навчальний ефект.

Використання нових інформаційних технологій навчання та комп'ютерних засобів. Одним із найбільш ефективних методів інтенсивного навчання є використання комп'ютерних засобів або комп'ютерні навчаючі програми. Впровадження в навчальний процес комп'ютерної техніки дозволяє значно підвищити ефективність самонавчання за умови відповідного програмного забезпечення. Вирішенню цієї проблеми можуть зарадити такі сучасні мультимедійні засоби, як мультимедійний проектор (ММП) та мультимедійна дошка (ММД). ММП передає зображення з екрана монітора на великий демонстраційний екран. Це дає можливість викладачу значно розширити доступ учнів до інформаційних ресурсів. Досвід використання ММП дає змогу говорити про надзвичайно широке поле застосування цього приладу в училищній практиці. На уроках конструювання

ММП дозволив вирішити проблему недостатнього доступу до комп'ютерів всіх учнів класу при демонстрації великої кількості моделей та модулів навчання. А на уроках конструювання перед виконанням лабораторної роботи при демонстрації поетапних побудов креслень економиться час завдяки використанню ММП (відкриті уроки «Поетапна побудова жіночих штанів», «Створення колекцій жіночих пальто» тощо). Досить цікаво проводити уроки, на яких за допомогою ММД виконується поетапна побудова виробів. Програма розрахована на запам'ятовування нанесених ліній на саму дошку, що дає учневі відчуття себе співавтором колективних креслень, не беручи до рук крейди.

Висновки. В даній статті мною досліджувались сучасні, активні форми і методи навчання учнів у цілісному педагогічному процесі; аналізувався стан використання сучасних методів навчання на уроках спеціальних дисциплін теоретичного навчання, визначено доцільність та умови підвищення компетентності учнів через використання сучасних активних методів навчання.

Як свідчить мій багаторічний досвід викладання спеціальних предметів, для досягнення оптимальних результатів у розвитку пізнавальних навичок і творчого мислення учнів, умінь самостійно конструювати свої знання, орієнтуватися в інформаційному просторі, ефективною є інтеграція інноваційних методів, поєднання різноманітних методів навчання і форм роботи учнів на уроках конструювання та моделювання одягу.

Мною доведено, що сучасні інформаційні технології дозволяють реалізувати нові форми і методи навчання в процесі вивчення спеціальних дисциплін, а це дозволяє підвищити компетентність учнів та ефективність підготовки до подальшої професійної діяльності.

Література

1. Кремень В. Освітня політика у контексті соціал-демократичних цінностей / В. Кремень // Освіта, 2003. – № 54(5071). – С. 2. (ст. 6)
2. Пометун О. Сучасний урок: інтерактивні технології навчання : наук.-метод. посіб. / Пометун О., Пироженко Л. – К. : А.С.К., 2004. – 192 с (с. 54)
3. Шарко В. Д. Сучасний урок // Технологічний аспект // Посібник для вчителів та студентів – Київ, 2007. С. 176-180

References

1. Kremen V. Osvitnia polityka u konteksti sotsial-demokratychnykh tsinnosti / V. Kremen // Osvita, 2003. – № 54(5071). – S.2. (st. 6)
2. Pometun O. Suchasnyi urok: interaktyvni tekhnolohii navchannia : nauk.-metod. posib. / Pometun O., Pyrozhenko L. – K. : A.S.K., 2004. – 192 s (s. 54)
3. Sharko V. D. Suchasnyi urok // Tekhnolohichniy aspekt // Posibnyk dlia vchyteliv ta studentiv – Kyiv, 2007. S. 176-180

Кравченко Т.М. Доцільність та шляхи підвищення компетентності учнів через використання сучасних активних методів навчання.

У статті досліджено інтерактивні методи навчання в підготовці кравців-закрійників в ДНЗ «Подільський центр професійно-технічної освіти». Автор висвітлює особливості підготовки кваліфікованих робітників в умовах професійно-технічної освіти майбутніх фахівців швейної галузі, доцільність формування компетентного учня засобами впровадження сучасних освітніх технологій на уроках спеціальних дисциплін. Автор довів, що використання інтерактивних методів навчання позитивно впливає на розвиток творчих зді-

бностей учнів та виділив принципи організації навчання, а саме: зв'язку з практикою життя, саморозвитку, оптимального поєднання індивідуальної та колективної форм навчально-творчої діяльності, інформативності, віри в можливості учня. Автор поділився власним досвідом та прокоментував приклади практичного застосування інтерактивних методів навчання у викладанні спеціальних дисциплін для підвищення компетентності учнів. При відборі матеріалу враховувались аспекти диференційованого, особистісно-зорієнтованого та фахового аспектів.

Ключові слова: принципи професійної освіти, інтерактивні методи навчання, творчі здібності учнів, компетентний розвиток особистості, комп'ютерні засоби.

Кравченко Т. М. Целесообразность и пути повышения компетентности учащихся через использование современных активных методов обучения.

В статье исследованы интерактивные методы обучения в подготовке закройщиков в ГУЗ «Подольский центр профессионально-технического образования». Автор освещает особенности подготовки квалифицированных рабочих в условиях профессионально-технического образования будущих специалистов швейной отрасли, целесообразность формирования компетентного ученика средствами внедрения современных образовательных технологий на уроках специальных дисциплин. Автор доказал, что использование интерактивных методов обучения положительно влияет на развитие творческих способностей учащихся и выделил принципы организации обучения, а именно: связь с жизненной практикой, саморазвитием, оптимальным сочетанием индивидуальной и коллективной форм учебно-творческой деятельности, информативности, веры в возможности ученика. Автор поделился собственным опытом и прокомментировал примеры практического применения интерактивных методов обучения в преподавании специальных дисциплин для повышения компетентности учащихся. При отборе материала учитывались аспекты дифференцированного, личностно-ориентированного и профессионального аспектов.

Ключевые слова: принципы профессионального образования, интерактивные методы обучения, творческие способности учащихся, компетентное развитие личности, компьютерные средства.

Kravchenko T.M. The Reasonableness and Ways to Improve Students' Competence through the Use of Modern Active Learning Methods.

In the article interactive methods of teaching in the preparation of tailor-cutters in the State educational institution «Podilsky Center for Vocational Education» are explored. The author highlights the peculiarities of the training of skilled workers in the conditions of vocational education of future specialists in the garment industry, the feasibility of forming a competent student by means of the introduction of modern educational technologies in the classes of special disciplines. The author has proved that the use of interactive teaching methods positively influences the development of students' creative abilities and emphasizes the principles of organizing learning, namely the principles: communication with the practice of life, self-development, the optimal combination of individual and collective forms of educational and creative activity, informativity, belief in opportunity student. The author shared his own experience and commented on examples of the practical application of interactive teaching methods in teaching special disciplines to improve the competence of students. In selecting material, aspects of differentiated, personally oriented and professional aspects were taken into account.

Key words: principles of professional education, interactive methods of teaching, students' creative abilities, competent personality development, computer facilities.

Державний навчальний заклад
«Подільський центр професійно-технічної освіти»,
Україна, 32300, Хмельницька область,
м. Кам'янець-Подільський, проспект Грушевського, 2А
Государственное учебное заведение
«Подольский центр профессионально-технического образования»,
Украина, 32300, Хмельницкая область,
г. Каменец-Подольский, проспект Грушевского, 2А
State educational institution «Podilsky Center for Vocational Education»,
Ukraine, 32300, Khmelnytsky region,
Kamyanets'-Podil's'kyi, Hrushevsky st, 2A

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В МАЙБУТНІХ КВАЛІФІКОВАНИХ РОБІТНИКІВ НА УРОКАХ ФІЗИКИ ЗАСОБАМИ НОВИХ ПЕДАГОГІЧНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НАВЧАННЯ

Постановка проблеми. У державному документі «Національна доктрина розвитку освіти в Україні в XXI столітті» зазначається, що «... одним із головних завдань державної політики щодо розвитку освіти є підготовка кваліфікованих кадрів, конкурентоспроможних на ринку праці» та забезпечення високого рівня освіти випускникам навчальних закладів середньої та вищої ланок» [1].

Реформи, що відбуваються у сучасному українському суспільстві, вносять суттєві корективи у зміст підготовки кваліфікованих кадрів «...здатних до творчої праці, професійного розвитку, освоєння та впровадження наукоємних та інформаційних технологій...» [2, с. 690].

Отже, очевидним є той факт, що сучасний ринок праці вимагає від кваліфікованого робітника володіння широким арсеналом знань, умінь, навичок, а також професійними компетентностями, що забезпечать йому належне виконання професійних функціональних обов'язків.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Значна більшість науковців переконані, що підготовка фахівців у будь-якій сфері має здійснюватися в межах компетентнісного підходу. Зокрема у працях О. Пометун [3] висвітлюється сутність зазначеного феномена з позиції досвіду зарубіжних країн й аргументовано представлена характеристика його складових; О. Савченко [4] досліджує вміння вчитися як ключову компетентність загальної середньої освіти; В. Веденський [5] та Ю. Татур [6] досліджують та аналізують компонентну структуру професійної компетентності спеціаліста.

Проте, науковий аналіз праць зазначених авторів зумовлює висновок, що, попри дослідження означених питань, розробка проблеми формування професійної компетентності в майбутніх кваліфікованих робітників на уроках фізики, а також змісту та структури досліджуваного феномена є надзвичайно актуальною

для теорії і практики сучасної професійної освіти.

Формулювання мети та завдань статті.

Мета статті – проаналізувати нові педагогічні технології навчання на уроках фізики в учнів професійно-технічного навчального закладу та зміст компонентної структури професійної компетентності майбутнього робітника.

Мета передбачає вирішення таких **завдань**: розробити компонентну структуру професійної компетентності майбутнього кваліфікованого робітника та її зміст; висвітлити нові педагогічні технології навчання на уроках фізики в учнів професійно-технічного навчального закладу.

Виклад основного матеріалу. У процесі навчання в професійно-технічному навчальному закладі особлива увага приділяється питанню формування спеціальної професійної компетентності, що віддзеркалює специфіку певної предметної сфери професійної підготовки (у нашому випадку – навчання фізики) та її реалізація у конкретній сфері діяльності. Особливості формування професійної компетентності майбутніх робітників на уроках фізики у ПТНЗ обумовлені значимістю фізичних знань, специфікою їх професійної підготовки та майбутньою професійною діяльністю.

Поняття «компетентність» у Великому тлумачному словнику української мови визначається як «...достатні знання в якій-небудь галузі, добра обізнаність, кваліфікованість, правомірність, авторитетність, повноправність, наявність певних повноважень» [7, с. 445]. Науковець О. Ситник вважає, що «... саме компетентності є тими індикаторами, які дозволяють визначити готовність випускника до життя, його подальшого розвитку й активної участі у житті суспільства» [8].

Інший дослідник Ю. Татур вважає, що компетентність спеціаліста це – «...проявлені ним на практиці прагнення і здатність (готовність) реалізувати свій потенціал (знання, вміння, досвід, особистісні якості) для успішної творчої

(продуктивної) діяльності в професійній і соціальній сферах» [6, с. 9] і в структурі компетентності відрізняє такі компоненти: мотиваційний, когнітивний, поведінковий, ціннісно-смысловий, емоційно-вольову регуляцію процесу і результату прояву.

Досліджуючи компонентну структуру професійної компетентності, В. Введенський окреслює її основні складові: компетентність діяльності, спілкування та саморозвитку особистості фахівця як основу всієї інтегральної компетентності; професійну творчу діяльність, що включає спрямованість на системний пошук засобів та прийомів вирішення проблем професійної діяльності; системне та модельне мислення як необхідну умову організації та здійснення управлінської праці при вирішенні складних нестандартних завдань; конкретно-предметні знання, що є підґрунтям формування компетентності; праксеологічну, рефлексивну та інформаційну озброєність при вирішенні різних проблем професійної діяльності [5].

На основі вищевказаних підходів і їх узагальнення проаналізовано структуру професійної компетентності майбутнього робітника в системі початкової професійної освіти, інтегративну якість особистості кваліфікованого робітника, зроблено висновок і виділені її основні компоненти: мотиваційний, операційно-пізнавальний, оціночний.

Мотиваційний компонент характеризується наявністю інтересу і позитивного ставлення учнів до майбутньої професійної діяльності, особистісним бажанням на використання своїх знань, умінь та навичок у професійній діяльності. Успішність формування цього компонента залежить від сформованості в учнів відповідної установки на чітко визначений вид професійної діяльності.

Мотиваційний компонент стимулює спрямованість учнів на конкретний вид роботи, забезпечує сталість інтересу майбутньої професійної діяльності.

Операційно-пізнавальний компонент характеризується сукупністю необхідних конкретно-предметних (загально-освітніх і спеціальних) знань та професійних вмінь (гностичні, комунікативні, організаційні, управлінські) у сфері організації, управління й здійснення трудової діяльності і якостей, що забезпечують ефективність реалізації низки професійних функцій у процесі виконання зазначеного виду роботи.

Оцінний компонент має прояв у здатності майбутнього робітника до самооцінки своєї діяльності, аналізі досягнутого в професійній діяльності, виявленні допущених помилок та недоліків, визначенні способів їх усунення.

На сьогодні сучасна педагогіка активно продукує ідею інноваційних підходів до професійної підготовки кваліфікованих робітників, шукає нові способи його організації, досліджує умови підвищення її ефективності і, зокрема,

використання інтерактивного навчання (І. Дичківська, О. Пехота, О. Пошетун).

Державний навчальний заклад «Подільський центр професійно-технічної освіти» забезпечує підготовку майбутніх робітників за професіями: «Живописець; оформлювач вітрин, приміщень та будівель», «Вишивальник; швачка», «Кухар; кондитер», «Слюсар-електрик з ремонту електроустаткування», «Перукар», «Електрогазозварник».

Одним із пріоритетних напрямів навчального закладу є впровадження в систему навчання інноваційних підходів викладання.

На сьогодні згідно державного стандарту для підготовки майбутніх кваліфікованих кадрів на уроках фізики використовуються інноваційні технології навчання:

- технологія особистісно зорієнтованого навчання;
- технологія проблемного навчання;
- інформаційна технологія.

Використання викладачем фізики технології особистісно зорієнтованого навчання передбачає:

- зосередження уваги на індивідуальності учня, що вимагає забезпечення загальноосвітнього і професійного розвитку його особистості та можливостей реалізувати себе в майбутній професійній діяльності.

- формування в учнів інтересу та позитивної мотивації до майбутньої професійної діяльності, потребу в самореалізації себе як фахівця;

- формування в учнів готовності до виконання виробничих завдань на високому професійному рівні, яка характеризується глибокими знаннями про фізичні явища виробничих матеріалів, основних законів фізики й фізичних теорій та передбачати їх наслідки;

- включення учнів у самостійну професійну діяльність на виробничій практиці.

Основою технології проблемного навчання на уроках фізики є включення учнів у самостійну пошукову діяльність, у якій формуються нові знання, уміння, навички, що сприяють розвитку активності, інтересу, мотивації, творчого мислення та інші значущі якості, що забезпечують вирішення певних протиріч.

У цьому випадку викладач фізики створює проблемні ситуації на уроках фізики з метою:

- теоретичного обґрунтування використання фізичних явищ у виробничій сфері;

- аналізу зовнішніх суперечливих фактів, фізичних явищ та обґрунтування власного вибору дій;

- обґрунтування власних висновків та їх практичної перевірки.

Використання інформаційної технології на уроках фізики – це поєднання традиційних технологій навчання і сучасних комп'ютерних технологій, які значно розширюють уяву учнів щодо застосування теоретичних знань у майбутній професійній діяльності.

На нашу думку, комп'ютеризація уроків фізики значно ефективніше впливає на підвищення інтересу учнів до вивчення предмету, активізацію їх пізнавальної діяльності і сприяє формуванню наукового світогляду.

На сьогодні використання викладачем фізики сучасних мультимедійних комп'ютерних технологій забезпечує:

- розширення можливостей ілюстративного супроводу уроку про історичні відомості, фізичні явища та видатних вчених-фізиків;

- проведення самостійної, дослідницької, творчої роботи на якісно новому рівні з можливістю виходу в глобальний інформаційний простір;

- використання передових інформаційних технологій.

Висновки. Отже, використання новітніх педагогічних технологій навчання на уроках фізики для осмислення учнями основних фізичних понять і законів у вирішенні виробничих завдань в професійно-технічних навчальних

закладах є основою формування в майбутніх робітників професійної компетентності. Використання зазначених новітніх педагогічних технологій є необхідною умовою формування компетентностей сучасного кваліфікованого робітника, здатного на професійному рівні виконувати високо-технологічні виробничі завдання.

Системне та цілісне уявлення про професійну компетентність майбутніх кваліфікованих робітників, виокремлення її компонентної структури є теоретичною передумовою для дослідження засобів і способів їх формування та розвитку. Такий підхід сприятиме більш цілеспрямованій та ефективній організації підготовки майбутніх кваліфікованих робітничих кадрів в ПТНЗ, що значно прискорить процес оволодіння ними сучасними технологічними процесами, що ґрунтуються на фізичних знаннях, а також

наблизить існуючу систему профтехосвіти нашої держави до європейських стандартів.

Література

1. Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті // Педагогічна газета. – 2001. – № 7(85), липень.
2. Національна доктрина розвитку освіти. Затверджено Указом президента України від 17 квітня 2002 року 347/202 // Історія української школи і педагогіки: Хрестоматія / Упоряд. О. О. Любар; За ред. В. Г. Кременя. – Київ : Т-во «Знання», КОО, 2003. – С. 688-704.
3. Пометун О. І. Теорія та практика послідовної реалізації компетентнісного підходу в досвіді зарубіжних країн // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи. – Київ : «К.І.С.», 2004. – 112 с.
4. Савченко О. Я. Удосконалення професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів // Початкова школа. – 2001. – № 7. – С. 1-4.
5. Введенський В. Н. Компетентность педагога как важное условие успешности его профессиональной деятельности // Инновации в образовании. – 2003. – № 4. – С. 21-31.
6. Татур Ю. Г. Компетентность в структуре модели качества подготовки специалиста // Высшее образование сегодня. – 2004. – № 3. – С. 20-26.
7. Великий тлумачний словник української мови / Уклад. і голов. ред. В.Т. Бусел. – Київ; Ірпінь: ВТФ «Перун», 2001. – 1440 с.
8. Ситник О. П. Професійна компетентність вчителя // Управління школою. – 2006. – №14. – С. 2-9.

References

1. Natsionalna doktryna rozvytku osvity Ukrainy u KhKhI stolitti // Pedahohichna hazeta. – 2001. – № 7(85), lypen.
2. Natsionalna doktryna rozvytku osvity. Zatverdzheno Ukazom prezydenta Ukrainy vid 17 kvitnia 2002 roku 347/202 // Istoriiia ukrainskoi shkoly i pedahohiky: Khrestomatiia / Uporiad. O. O. Liubar; Za red. V. H. Kremenia. – Kyiv : T-vo «Znannia», KOO, 2003. – S. 688-704.
3. Pometun O.I. Teoriiia ta praktyka poslidovnoi realizatsii kompetentnisnoho pidkhdou v dosvidi zarubizhnykh krain // Kompetentnisnyi pidkhid u suchasni osviti: svitovy dosvid ta ukrainski perspektyvy. – Kyiv : «K.I.S.», 2004. – 112 s.
4. Savchenko O. Ia. Udoshkonalennia profesiinoi pidhotovky maibutnikh uchyteliv pochatkovykh klasiv // Pochatkova shkola. – 2001. – № 7. – S. 1-4.
5. Vvedenskyi V.N. Kompetentnost pedahoha kak vazhnoe uslovyie uspeshnosti eho professyonalnoi deiatelnosti // Ynnovatsyy v obrazovany. – 2003. – № 4. – S. 21-31.
6. Tatur Yu. H. Kompetentnost v strukture modely kachestva podhotovky spetsyalysta // Vyssee obrazovanye sehodnia. – 2004. – № 3. – S. 20-26. r
7. Velykyi tлумachnyi slovnyk uk ainskoï movy / Uklad. i holov. red. V.T. Busel. – Kyiv; Irpin: VTF «Perun», 2001. – 1440 s.
8. Sytnyk O.P. Profesiina kompetentnist vchytelia // Upravlinnia shkoloiu. – 2006. – №14. – S. 2–9.

Мариніна В. І. Формування професійної компетентності в майбутніх кваліфікованих робітників на уроках фізики засобами нових педагогічних технологій навчання.

У статті висвітлюється інноваційні педагогічні технології формування професійної компетентності майбутнього робітника на уроках фізики в учнів професійно-технічного навчального закладу.

На основі вищевказаних підходів і їх узагальнення проаналізовано структуру професійної компетентності майбутнього робітника в системі початкової професійної освіти, інтегративну якість особистості кваліфікованого робітника.

ліфікованого робітника, зроблено висновок і виділені її основні компоненти: мотиваційний, операційно-пізнавальний, оціночний.

Здійснено спробу обґрунтувати роль та значимість фізичних знань у формуванні професійної компетентності майбутніх кваліфікованих робітників.

Висвітлена методика формування професійної компетентності майбутнього робітника на основі використання сучасних педагогічних технологій навчання на уроках фізики в учнів професійно-технічного навчального закладу та впровадження в систему навчання інноваційних підходів викладання.

З'ясовано, що ефективність формування професійної компетентності в учнів у процесі навчання фізики підвищується за таких педагогічних умов: формування в учнів інтересу та позитивної мотивації до майбутньої професійної діяльності, потребу в самореалізації себе як фахівця; формування в учнів готовності до виконання виробничих завдань на високому професійному рівні, яка характеризується глибокими знаннями про фізичні явища виробничих матеріалів, основних законів фізики й фізичних теорій та вміннями передбачувати їх наслідки; включення учнів у самостійну професійну діяльність на виробничій практиці.

Встановлено, що поєднання традиційних і сучасних комп'ютерних технологій навчання на уроках фізики значно підвищують інтерес та розширюють уяву учнів щодо застосування теоретичних фізичних знань у майбутній професійній діяльності.

Ключові слова: компетентність, професійна компетентнісна структура, педагогічні технології навчання.

Марынина В. И. Формирование профессиональной компетентности у будущих квалифицированных рабочих на уроках физики средствами новых педагогических технологий обучения.

В статье освещаются инновационные педагогические технологии формирования профессиональной компетентности будущего работника на уроках физики у учащихся профессионально-технического учебного заведения.

На основе вышеуказанных подходов и их обобщения проанализирована структура профессиональной компетентности будущего рабочего в системе начального профессионального образования, интегративное качество личности квалифицированного рабочего, сделан вывод и выделены ее основные компоненты: мотивационный, операционно-познавательный, оценочный.

Предпринята попытка обосновать роль и значимость физических знаний в формировании профессиональной компетентности будущих квалифицированных рабочих.

Освещена методика формирования профессиональной компетентности будущего рабочего на основе использования современных педагогических технологий обучения на уроках физики у учащихся профессионально-технического учебного заведения и внедрение в систему обучения инновационных подходов преподавания.

Установлено, что эффективность формирования профессиональной компетентности у учащихся в процессе обучения физике повышается при таких педагогических условиях: формирование у учащихся интереса и положительной мотивации к будущей профессиональной деятельности, потребность в самореализации себя как специалиста; формирование у учащихся готовности к выполнению производственных задач на высоком профессиональном уровне, которая характеризуется глубокими знаниями о физических явлениях производственных материалов, основных законов физики и физических теорий и умениями предвидеть их последствия; включение учащихся в самостоятельную профессиональную деятельность на производственной практике.

Установлено, что сочетание традиционных и современных компьютерных технологий обучения на уроках физики значительно повышают интерес и расширяют воображение учащихся по применению теоретических физических знаний в будущей профессиональной деятельности.

Ключевые слова: компетентность, профессиональная компетентностная структура, педагогические технологии обучения.

Marynina V. I. Formation of professional competence in future qualified employees on physical studies by means of new pedagogical technologies of teaching.

In the article the innovative pedagogical technologies of formation of professional competence of the future worker on the lessons of physics at the students of the vocational and educational institution are highlighted.

The conclusion about the structure of the professional competence of the future worker - as an integrative entity and its main components is determined - is motivational, operational-cognitive, and appraisal.

An attempt was made to substantiate the role and significance of physical knowledge in shaping the professional competence of future skilled workers.

The methodology of forming the professional competence of the future worker is based on the use of modern pedagogical technologies of teaching at physics lessons in vocational school students and the introduction of innovative teaching approaches into the teaching system.

It was found out that the efficiency of forming professional competence in students in the process of teaching physics increases under the following pedagogical conditions: Formation in the students of interest and positive motivation for future professional activity, the need for self-realization as a specialist; Formation of the readiness of students to perform production tasks at a high professional level, which is characterized by profound knowledge of the physical phenomena of production materials, the basic laws of physics and physical theories, and the ability to predict their consequences; inclusion of students in independent professional activity in industrial practice.

It has been established that the combination of traditional and modern computer technology training in physics classes significantly increases interest and expands the imagination of students about the application of theoretical physical knowledge in future professional activities.

Key words: competence, professional competency structure, pedagogical technologies of teaching.

Державний професійно-технічний навчальний заклад
«Краматорський Центр професійно-технічної освіти»,
84331, Донецька область, м. Краматорськ, вул. Ювілейна, 62.
Государственное профессионально-техническое учебное заведение
«Краматорский Центр профессионально-технического образования»,
84331, Донецкая область, г. Краматорск, ул. Юбилейная, 62.
Public vocational school «Kramatorsk Vocational Technical Training
Centre», 84331 Kramatorsk Donetsk region, 62 Yuvileyna St.

ВИКОРИСТАННЯ ІГРОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ НА УРОКАХ ПРАВОЗНАВСТВА

Постановка проблеми. Сьогодні в освітньому просторі України відбуваються істотні зміни, які обумовлені процесом реформування професійно-технічних навчальних закладів, що відповідають Закону України «Про освіту». Це забезпечує системне оновлення змісту та переход на нову структуру навчання. У викладачів з'являється можливість застосовувати нові активні технології навчання, цінні для кожного учня.

На сучасному етапі розвитку методики викладання «Правознавства» особливої уваги набувають проблеми удосконалення методів навчання як шляхом поновлення методичних надбань новими методами та прийомами навчання, так і за рахунок модернізації традиційних методів.

Саме тому, актуальними є питання про ефективні методи взаємодії викладача та учнів на уроці; про використання навчальних ігор, що відіграють одночасну навчальну, розвиваючу та виховну функцію, мають велике значення для духовного, емоційного, інтелектуального розвитку підлітка і його фантазії.

Актуальність, важливе практичне значення проблеми та недостатня розробленість її теоретичних аспектів зумовили вибір теми дослідження – «Використання ігрових технологій під час проведення уроків «Правознавства».

Аналіз основних досліджень і публікацій. Великий педагог Ушинський К. Д. стверджував, що для дитини гра – це «дійсність, і дійсність значно цікавіша, ніж та, яка її оточує. Цікава вона для дитини тому, що зрозуміла, а зрозуміла тому, що частково є її власним творінням». Рольова гра може бути як формою уроку, так і його елементом [6, с. 12]. «Одноманітність у роботі стомлює не лише учня, але й учителя», – говорив Ш.Амонашвілі, тому, саме нестандартні уроки спрямовані на активізацію навчально-пізнавальної діяльності учнів, бо вони глибоко зачіпають емоційно-мотиваційну сферу, формують дух змагальності, збуджують творчі сили, розвивають творче мислення, формують мотивацію навчально-пізнавальної та майбутньої професійної діяльності. У свій час академік Бабанський Ю.К. після відвідання таких уроків зазначив, що, звичайно, ці заняття

забавляють, збуджують, захоплюють, але викладачам варто не забувати, що урок повинен ще й навчати. Плотнікова Л.Г. вважає, що навчальний процес буде набагато ефективнішим за умови перевтілення учня з пасивного спостерігача в активного і творчого учасника дій [5, с. 21]. Гра і драматизація як виховна технологія, на думку Філімонової Н.Н., розвиває лідерські якості учнів, дозволяє подолати страхи, освоєння соціальних ролей. Головним результатом використання ігрових елементів є збільшення віри у власні сили.

Мета даної роботи полягає в тому, щоб на основі навчально-методичної літератури розкрити особливості використання ігрових технологій на уроках правознавства.

Виклад основного матеріалу дослідження. Протягом тривалого часу в нашій країні була поширена аудиторно-урочна система навчання, яка дозволяла викладачу одночасно навчати багатьох учнів. Головним компонентом цієї системи є урок. Це частина навчального процесу, яка є викінченою в смисловому, часовому й організаційному плані. Від ефективності уроків залежить ефективність навчального процесу. Такі уроки прийнято вважати стандартними. Вони охоплюють основні етапи навчального процесу.

Соціально-психологічні дослідження, результати яких зафіксовані у наведених «пірамідах запам'ятовування» (рис. 1), наочно показують, що чим більш активною є роль учнів у процесі пізнання, тим більше інформації ними засвоюється.

Як побудувати сучасний урок? Як зробити так, щоб урок не тільки озброював учнів знаннями та вміннями, а й викликав би щирий інтерес, природню зацікавленість, формував би їх творчу свідомість?

В останній час «модним» стало проведення уроків у новій, нетрадиційній ігровій формі: урок-аукціон, урок-вікторина, урок-екскурсія (подорож), урок-диспут, урок-квест тощо. У них незвичайний задум, організація, методика проведення. Тому, багато викладачів бачать у них прогрес педагогічної думки, правильний крок у напрямку демократизації навчального процесу.

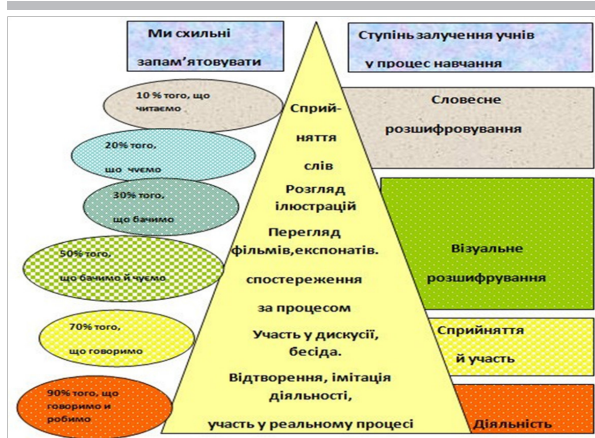


Рис. 1 «Піраміда запам'ятовування»

Для нестандартних уроків характерною рисою є інформаційно-пізнавальна система навчання – оволодіння готовими знаннями, пошук нових даних, розкриття внутрішньої сутності явищ через диспут, змагання. На такому уроці викладач може організувати діяльність групи так, щоб учні в міру можливості працювали самостійно, а він керував цією діяльністю, забезпечуючи її необхідним дидактичним матеріалом.

Порівняно із звичайним, нормативним заняттям нестандартний урок стимулює пізнавальну самостійність, творчу активність та ініціативу підлітка. Навчання на таких уроках спрямоване на підвищення знань, формування працовитості, потрібних у житті навичок і вмінь.

Крім того, ці уроки більше подобаються учням, ніж буденні навчальні заняття. Насамперед тому, що навчальний процес тут має багато спільного з ігровою діяльністю. Гра дозволяє зробити урок більш динамічним і цікавим. Гра починається не тоді, коли учні отримують завдання, а тоді, коли їм стає цікаво грати. Це означає, що гра викликає приємні емоції й дає роботу розуму. А, якщо до проведення гри долучити представників правоохоронних органів, то в гру учні зануряться з більшою самовіддачею, ентузіазмом, креативністю та винахідливістю.

Звичайно, не можна стверджувати, що всі ці уроки в апriorі є не ефективні. Проте деякі викладачі переоцінюють значення цієї форми до такого ступеня, що вона превалює над змістом, метою навчальної діяльності на уроці. Як свідчить практика, найрезультативнішим є той урок, на якому оптимально та раціонально підібрані навчальні форми і методи, поєднані традиційні та нетрадиційні підходи до проведення навчального заняття.

Розробка гри потребує значної підготовки. Аналізуючи структуру активних методів навчання, можна легко помітити, що єдиного підходу до їх класифікації не існує, як немає і єдиного погляду на визначення поняття «гра».

Проведення рольових ігор вимагає більш ретельної підготовки. Тему гри слід визначити не пізніше, як за 1–2 тижні, а для більш склад-

них – навіть за 3–4 тижні до її проведення. У найпростіших іграх (більшість ігор з трудового законодавства, деякі ділові ігри з кримінально-процесуального права) розподіл ролей доцільніше проводити безпосередньо перед початком гри (це сприятиме тому, щоб всі учні готувалися до виконання кожної з ролей). В інших, більш складних іграх, ролі слід розподілити заздалегідь, підготувати пам'ятки для учасників гри, щоб учасники встигли не лише ретельно вивчити свої «службові обов'язки» у грі, а й підготувати необхідні документи, матеріали, а іноді й обладнати приміщення. Однак в усіх випадках бажано використовувати жеребкування для розподілу ролей, враховуючи їх складність та можливості окремих учнів [3, с. 104].

Перед початком гри доцільно нагадати учням основні правові норми, що стосуються теми.

Це бажано зробити шляхом опитування учнів (як правило, тих, хто не отримав активних ролей у грі). Також необхідно визначити цілі гри.

Для активізації роботи кожного учня на уроці, їх залучення до участі у грі доцільно поставити завдання перед учнями – спостерігати за діями кожного з учасників із метою подальшого аналізу дій, визначення допущених помилок.

Обов'язковою складовою кожної рольової гри має бути підсумковий аналіз. Для цього можна запропонувати учням оцінити дії кожного з учасників гри, визначити допущені ними помилки, а також продемонструвати, як слід було діяти правомірно. Доцільно також запропонувати самим учасникам зробити самоаналіз своїх дій, запитати, з якими зауваженнями вони погоджуються, а які вважають помилковими.

Після такого багатостороннього аналізу викладач має підвести підсумки гри, акцентувати увагу учнів на найважливіших та найактуальніших для них нормах, що вивчались у процесі гри.

Для активізації учнів можна застосувати ще один прийом: під час розподілу ролей слід дооручити кожному учаснику підібрати одну свідомо допущену помилку та заздалегідь повідомити про неї вчителю. Бажано, щоб ця помилка не була очевидною, а вимагала виявлення глибоких знань та уваги під час гри [1, с. 133–134].

Рольова гра є найбільш ефективним засобом організації проблемного навчання.

Проблемні ситуації виникають природно при обговоренні того чи іншого питання [6, с. 12].

Розігрування конкретної життєвої ситуації за ролями допомагає учням виробити власне ставлення до неї, досвід шляхом гри, сприяє розвитку уяви та навичок критичного мислення, виховання здатності знаходити й розглядати альтернативні можливості дій, співчувати іншим [2, с. 15–16].

Для мотивації навчальної діяльності та актуалізації опорних знань, уявлень учнів можна використовувати:

1. «Що? Де? Коли?»

Це ефективний метод колективного обгово-

рення, пошуку рішень, що спонукає учасників проявляти свою увагу і творчість. Його досягають шляхом вільного висловлювання думок всіх учасників. Він допомагає знаходити кілька рішень з конкретної теми.

2. Правовий турнір «Хто кращий?»

Групова навчальна діяльність – це форма організації навчання в малих групах учнів, об'єднаних спільною навчальною метою, за опосередкованого керівництва викладача.

Стосунки між викладачем і учнями набувають характеру співпраці, оскільки безпосередньо педагог втручається в роботу груп тільки тоді, якщо в учнів виникають запитання і вони самі звертаються по допомогу. Це їхня спільна діяльність.

3. Квест

Для більшості учнів проблемним є здійснення логічних операцій, засвоєння великого обсягу інформації, яка, на їхню думку, не завжди їм потрібна.

Впровадження інноваційних технологій та методик навчання і виховання сприяє різнобічному розвитку в учнів, зацікавленості учнів і викладачів. Однією з таких методик, яка вчить знаходити необхідну інформацію, надавати її аналізу, систематизувати та вирішувати поставлені задачі є квест.

Квест дозволяє розвивати активне пізнання на уроках, сприяє розвитку мислення, допомагає долати проблеми та труднощі. А саме: вирішити, розплутати, придумати, уміти застосовувати свої знання на практиці у нестандартних ситуаціях, тобто актуалізувати знання, вчить мислити логічно, розвиває інтерактивні здібності.

4. Слабка ланка

На таких уроках використовують різноманітні завдання, які необхідно забезпечити дидактичним матеріалом, наочністю.

Залучати учнів до підготовки таких уроків. Вони виконують різноманітні творчі завдання: складають головоломки, малюють рисунки, готують запитання для суперників, а головне – серйозно готуються за запропонованими запитаннями.

Більшості ігор притаманні такі головні риси: вільна розвивальна діяльність, яка реалізується лише за бажання підлітка, заради задоволення від самого процесу діяльності, а не тільки від результату; творчий, значною мірою імпровізаційний, дуже активний характер цієї діяльності, емоційна піднесеність, суперництво, змагання, конкуренція, наявність.

Майже всі прийоми, особи, дії нестандартних уроків відзначаються ігровим стимулюванням.

Найвищої майстерності в проведенні такого уроку досягає той викладач, який дозволяє своїй групі вільно почуватися й переживати, але утримує його в тих рамках, які потрібні для успіху в навчанні.

При вивченні різних розділів права можна використовувати різноманітні ігри, так, напри-

клад, під час вивчення трудового законодавства можливе проведення ігор, що імітують прийняття на роботу, накладення дисциплінарних стягнень, розгляд заяв до комісії по трудовим спорам, звільнення.

При вивченні кримінально-процесуальних норм у комплексі ігор «Слідчі дії» можна запропонувати учням розіграти ситуації допиту обвинувачуваного, свідка, впізнання предмета чи особи, очної ставки тощо. Для виконання ролей призначаються лише основні учасники: слідчий, підозрюваний, свідок, адвокат.

Якщо процесуальні норми вимагають участі інших осіб (учасників впізнання особи, понять, представників неповнолітнього, викладача тощо), то учасники гри повинні заявити про це для їх додаткового призначення або самостійно запросити додаткових учасників із числа присутніх учнів. Для спрощення гри та економії часу слід завчасно запланувати проведення всіх цих дій без реального складання протоколу лише із зазначенням його введення.

Після «закінчення слідства» можна перейти до найскладнішої гри в цьому комплексі – «Судовий процес». Для цього призначаються судді, секретар судового засідання, підсудний, адвокат, прокурор (державний обвинувач), свідки, експерт тощо. Склад учасників залежить від змісту та обставин справи, що пропонується для розгляду. У процесі проведення цієї гри не обійтися без спрощень, але основні стадії процесу (підготовча частина, судове слідство, судові дебати, останнє слово підсудного, винесення вироку) є обов'язковими.

Крім того, повинні бути збережені основні процесуальні моменти (порядок допиту свідків, забезпечення права на захист тощо). З метою активізації учнів, підвищення їх зацікавленості для цієї гри необхідно створити обстановку, наближену до інтер'єру зали судових засідань (розташування меблів, наявність місця для «видалення» свідків тощо).

Для розгляду в іграх доцільно пропонувати учням реальні або близькі до реальних ситуації. Це розвиває фантазію учнів, дає змогу їм активніше долучитися до «розслідування» обставин справи. Такими ситуаціями можуть бути крадіжка, розбійний напад, хуліганство, нанесення тілесних ушкоджень тощо [1, с. 139].

Отже, цінність драматизації як методу навчання в тому, що учні безпосередньо включатимуться в практичну діяльність, у процесі якої в них формується вміння і навички; активізується пізнавальна діяльність; учнівська молодь відчуває себе активним учасником навчального процесу. Вона несе в собі високий виховний потенціал як в самому змісті, так і в процесі роботи, коли підлітки залучаються до спільної творчості. При цьому між ними виникають нові відносини, вони по-новому дивляться один на одного і викладача, змінюється їх відношення до предмету в цілому.

Хтось відкриває в собі новий талант, хтось знаходить нових друзів, когось виступи допо-

магають побороти сором'язливість.

Провідна роль драматизації належить заключному ретроспективному обговоренню, в якому учні спільно аналізують її хід; результати, виконують дії з пошуку співвідношення ігрової моделі та реальності. Оцінюють хід навчально-ігрової взаємодії, прогнозують майбутні події тощо [4, с. 63].

Користуючись свободою творчості й самостійної діяльності, учні не повинні забувати, що вони на уроці, та дотримуватися певної дисципліни.

Використання у педагогічній практиці викладача історії та правознавства ігрових моментів та цілих ігор – це лише один із можливих шляхів отримання учнями знань з предмета, реалізації своїх можливостей, здобуття не тільки гарних оцінок, але й задоволення від уроку.

«Сучасний урок – це твір мистецтва, де педагог уміло використовує всі можливості для розвитку особистості учня», – стверджував М. Ебнер-Ешенбах, тому саме гра допомагає учням повірити в себе, викликає натхнення і захоплення.

Отже, гра – засіб для з'ясування тих об'єктивних стосунків, у яких реально живе підліток. Під час гри він вступає в реальні стосунки з іншими гравцями, своїми партнерами, виявляє притаманні йому якості.

Під час гри учню легше сприйняти і запам'ятати матеріал, який йому може стати у нагоді в житті. Але, варто зазначити, що за всієї привабливості ідеї використання ігрової діяльності у навчальному процесі, ігри доречні й ефективні не на всіх уроках. Не природною буде ігрова контрольна робота чи гра під час вивчення зовсім нового матеріалу. Також у курсі вивчення права існують такі теми, при

розгляді яких недоречно використовувати ігри.

Активні методи сприяють кращому засвоєнню знань, учні розвивають увагу, вміння швидко зорієнтуватися, виконати завдання, точно відповісти, проявити кмітливість.

Отже, використання активних форм і методів навчальної роботи активізує розумову діяльність підлітка, сприяє зацікавленню навчальним предметом, розвиває історичне мислення, вміння та навички, допомагає проявити особисте «Я».

Застосовуючи на уроках активні методи навчання, потрібно прагнути підготувати учнів до участі у громадському житті. Виховуючи в них почуття впевненості у собі, у своїх діях і, разом з тим, критичне ставлення до своєї особистості, намагатися формувати у них повагу, толерантне ставлення до людей.

Загалом, утвердилася пряма залежність: чим активніше включаються учні до різноманітних видів ігор в рамках тем предмету, тим успішніше формуються їхні переконання у важливості і необхідності цієї справи для людей, однолітків. Вони переживають почуття гордості, що і є основою утвердження їхніх переконань, дає можливість учню самореалізуватися та самоутвердитися; запобігає механічності в навчанні.

Реалізація проблемного підходу в процесі вивчення правознавства є, на мою думку, одним із засобів, який забезпечує засвоєння програмного матеріалу на належному рівні, сприяє поглибленню предметних компетентностей, стимулює учнів до пошукової і дослідницької діяльності і, таким чином, сприяє формуванню творчої особистості, її активної громадської позиції в житті українського суспільства, а це є одним із головних завдань, які стоять перед навчальним закладом.

Література

1. Андрусишин Б. І., Гуз А. М. Методика викладання шкільного курсу «Основи правознавства»: Підручник. – К.: Знання, 2008. – 301 с.
2. Журба О. В. Дидактичні ігри на уроках в загальноосвітніх навчальних закладах // Історія в школі. – 2001. – № 5. – С. 15-16.
3. Крапив'янський С. М. Методика викладання «Оснoв правознавства». Курс лекцій. – Ніжин: Видавництво НДУ імені М. Гоголя, 2004. – 212 с.
4. Мамчур І. Теорія гри та її пізнавальні можливості // Рідна школа. – 2003. – № 6. – С. 61-62.
5. Пальотова Т. А. Сучасні методи навчання: досвід впровадження // Завуч. – 2005. – № 14. – С. 21-26.
6. Поліщук Л. Рольова гра на уроках історії та права // Історія України. – 2003. – № 2. – С. 12-13.
7. Нетрадиційні уроки. [Електронний ресурс]:режим доступу до статті:konserq. ucoz. Ua

References

1. Andrusyshyn B. I., Huz A. M. Metodyka vykladannia shkilnoho kursu «Osnovy pravoznavstva»: Pidruchnyk. – K.: Znannia, 2008. – 301 s.
2. Zhurba O. V. Dydaktychni ihry na urokakh v zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladakh // Istoriia v shkoli. – 2001. – № 5. – S. 15-16.
3. Krapyvianskyi S. M. Metodyka vykladannia «Osnov pravoznavstva». Kurs lektzii. – Nizhyn: Vydavnytstvo NDU imeni M. Hoholia, 2004. – 212 s.
4. Mamchur I. Teoriia hry ta yii piznavalni mozhlyvosti // Ridna shkola. – 2003. – № 6. – S. 61-62
5. Palotova T. A. Suchasni metody navchannia: dosvid vprovadzhennia // Zavuch. – 2005. – № 14. – S. 21-26.
6. Polishchuk L. Rolova hra na urokakh istorii ta prava // Istoriia Ukrainy. – 2003. – № 2. – S. 12-13.
7. Netradytiini uroky. [Elektronnyi resurs]:rezhym dostupu do statti:konserq. ucoz. Ua

Отоса І. О. Використання ігрових технологій на уроках правознавства

У статті представлено використання ігрових технологій під час проведення уроків «Правоознавства». Підкреслено, що сьогодні настав час, коли навчання треба перевести на іншу, нову основу шляхом перебудови педагогічної психології викладача і навчальної технології учня, змінивши сам підхід до здобуття знань. Уроки правознавства допомагають підготувати учнів до життя, навчити їх правомірно діяти у реальних життєвих ситуаціях, виховувати обізнаних, розумних, активних громадян правової держави. Практика стверджує: поки що залишається низький рівень правосвідомості учнівської молоді і тому є актуальним подальше вдосконалення змісту, форм, методів і засобів навчання.

Автор подає теоретичний аналіз понять: «урок», «психологічний комфорт», «творчість», «гра». Сучасний урок – це урок, на якому присутній демократичний стиль спілкування, де підлітки вчаться здобувати знання, а не отримувати готові, де жоден з них не боїться висловлювати свою думку і доводити її, обґрунтовувати. Він проводиться не для учнів, а разом з ними. Підкреслюється, що важливим компонентом для успішного навчання є психологічний комфорт учня, який зумовлює його бажання подальшого засвоєння знань і накопичення вмінь.

Автор зазначає, що уроки, які проведені з використанням різноманітних ігрових технологій, були більш результативнішими, учні з завзятістю й старанністю прагнули отримати знання або їх вдосконалити. Гра – це творчість; «творчість – це не розкіш для обраних, а загальна біологічна потреба, інколи не усвідомлена нами» (Г. Іванов). І, саме, гра допомагає досягнути цих результатів. У викладачів завжди є вибір, яким чином побудувати свій урок, щоб він не тільки був навчальним, а й цікавим, спонукав до саморозвитку учня. І тільки нам обирати, яким чином цього можливо досягти.

Ключові слова: урок, психологічний комфорт, творчість, гра.

Отоса І. А. Использование игровых технологий на уроках правоведения.

В статье представлено использование игровых технологий при проведении уроков по предмету «Правоведение». Подчеркнуто, что сегодня настало время, когда обучение надо перевести на другую, новую основу путем изменений педагогической психологии преподавателя и учебной технологии учащегося, изменив сам подход к получению знаний. Уроки правоведения помогают подготовить учащихся к жизни, научить их правомерно действовать в реальных жизненных ситуациях, воспитывать знающих, умных, активных граждан правового государства. Практика утверждает: пока остается низкий уровень правосознания учащейся молодежи, актуально дальнейшее совершенствование содержания, форм, методов и средств обучения.

Автор представляет теоретический анализ понятий «урок», «психологический комфорт», «творчество», «игра». Современный урок – это урок, на котором присутствует демократический стиль общения, где подростки учатся получать знания, а не усваивать готовые, где ни один из них не боится высказывать, обосновывать свое мнение и отстаивать его. Он проводится не для учащихся, а вместе с ними. Подчеркивается, что важным компонентом для успешного обучения является психологический комфорт учащегося, который обуславливает его желание дальнейшего усвоения знаний и накопление умений.

Автор отмечает, что уроки, проведенные с использованием различных игровых технологий, были бы более результативными, учащиеся с упорством и усердием стремились бы получить знания или их усовершенствовать. Игра – это творчество. «Творчество – это не роскошь для избранных, а общая биологическая потребность, иногда не осознана нами» (Г. Иванов). И именно игра помогает достичь этих результатов. У преподавателей всегда есть выбор, каким образом построить свой урок, чтобы он не только был обучающим, но и интересным, побудил к саморазвитию ученика. И только нам выбирать, каким образом этого можно достичь.

Ключевые слова: урок, психологический комфорт, творчество, игра.

Otosia I. O. The application of role playing methods during law lessons.

The article presents the application of game technologies during jurisprudence lessons. It is emphasized that today it is time to shift training to a different, new level by means of reorganizing the teacher's pedagogical psychology and the student's training technology due to a change in knowledge acquisition approach. Jurisprudence lessons help to prepare students for adult life, teach them to act lawfully in real life situations, bring up cognizant, clever, active citizens of a jural country. As practice shows, the level of legal awareness of young students is still low, so further perfection of the contents, forms, methods and means of training is really urgent.

The author gives a theoretical analysis of the following notions: "lesson", "psychological comfort", "creativity", "game". The modern lesson is a lesson with democratic communication style, a lesson at which youngsters learn to acquire knowledge, not receive "ready-made" one, at which none of them is afraid to express his opinion and prove, substantiate it. Such a lesson is conducted not for students but together with them.

It is emphasized that one of important components for successful training is student's psychological comfort which conditions his desire for further acquisition of knowledge and skills.

The author points out that lessons given with the application of various game technologies would be effective, students would wish to acquire or improve their knowledge with more zeal and diligence. Game is creativity; "creativity is not luxury for the élite but general biological demand, sometimes not realized by us" (G. Ivanov). It is the game that helps to reach such results.

Teachers always have a choice in what manner to organize their lesson in order to make it not only educational but also interesting, which would stimulate a student to self-development. And only we should decide how it can be reached.

Keyword: lesson, psychological comfort, creativity, game.

РЕЗУЛЬТАТИ ВПРОВАДЖЕННЯ МЕТОДИКИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ З ФІНАНСІВ І КРЕДИТУ В ПЕДАГОГІЧНУ ПРАКТИКУ ВИЩИХ ЗАКЛАДІВ ОСВІТИ

Постановка проблеми. Вирішення проблеми якості професійної підготовки майбутніх фахівців з фінансів і кредиту значною мірою залежить від того рівня професійної культури молодших спеціалістів, який буде сформовано в них під час навчання у вищих закладах освіти І-ІІ рівнів акредитації (коледжах). У зв'язку з цим актуалізується потреба в сучасних методиках, спрямованих на інтегрований розвиток особистості майбутніх фахівців, здатних до самовдосконалення, швидкого реагування на вимоги часу, опанування новими технологіями в галузі фінансів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У процесі дослідження нами з'ясовано, що питання методичного забезпечення підготовки майбутніх фахівців з фінансів і кредиту є мало-дослідженим. У відкритому доступі нами виявлено декілька наукових праць вітчизняних учених, які досліджували організацію самостійної роботи у процесі навчання англomовного ділового писемного спілкування (В. Бебих), системі тестового контролю англomовної компетенції у читанні фахової літератури (Т. Король) майбутніми фінансистами. Більш дослідженими виявилися питання професійної підготовки майбутніх економістів у закладах вищої освіти. Вченими обґрунтовано і впроваджено методики: іншомовного навчання (Є. Клименко, О. Колмакова, З. Корнева, С. Радецька); розвитку полікультурних умінь (М. Ширина); формування і розвитку різних видів компетентності – комунікативної (О. Ємелін), професійної (О. Зарубіна) тощо. Проте розроблення методики формування професійної культури у майбутніх фінансистів залишилось поза увагою дослідників професійної педагогіки.

Оскільки характер діяльності економіста і фінансиста має суттєві відмінності (нині економіка і фінанси віднесені до різних галузей знань: економіка – соціальні та поведінкові науки 051; фінанси, банківська справа та страхування – управління та адміністрування 072), то очевидно, що і методика підготовки останніх має відрізнятися.

Метою цього дослідження є обґрунтування доцільності і результативності авторської методики поетапного формування професійної культури майбутніх фахівців з фінансів і кредиту у вищому закладі освіти (коледжі).

Виклад основного матеріалу. За результатами здійсненого дослідження нами була розроблена методика формування професійної культури майбутніх фахівців з фінансів і кредиту в культурно-освітньому середовищі коледжу, яка графічно презентована на рис. 1. Її реалізація передбачає трирічний період – термін професійної підготовки молодших спеціалістів з фінансів і кредиту у вищому навчальному закладі І-ІІ рівнів акредитації.

На основі отриманих результатів теоретичного вивчення заявленої проблеми ми дійшли висновку про необхідність проектування і створення культурно-освітнього середовища в коледжі. Передусім було здійснено діагностування існуючого культурно-освітнього середовища з орієнтацією на особистісні якості зарахованих на навчання за спеціальністю «Фінанси і кредит» першокурсників. З цією метою використовувалась методика векторного моделювання його типу в загальноосвітній школі (автор В. Ясвин) [1, с. 288-294], яку ми адаптували до культурно-освітнього середовища коледжу.

Було виявлено різні вектори: прагматично-кар'єрний, культурно-творчий, інертно-споглядальний та догматично-репродуктивний. За результатами діагностування особистісних якостей студентів, нами встановлено, що на організаційно-підготовчому етапі педагогічного експерименту для культурно-освітнього середовища коледжу притаманним був догматично-репродуктивний тип. Згідно з методикою В. Ясвина, такий тип культурно-освітнього середовища сприяє розвитку особистості з вираженими якостями залежності і пасивності; прагматично-кар'єрний – розвитку особистості з домінуванням якостей активності, проте особистісної залежності; інертно-споглядальний – вільному розвитку пасивної особистості; культурно-творчий – вільному розвитку активної особистості.

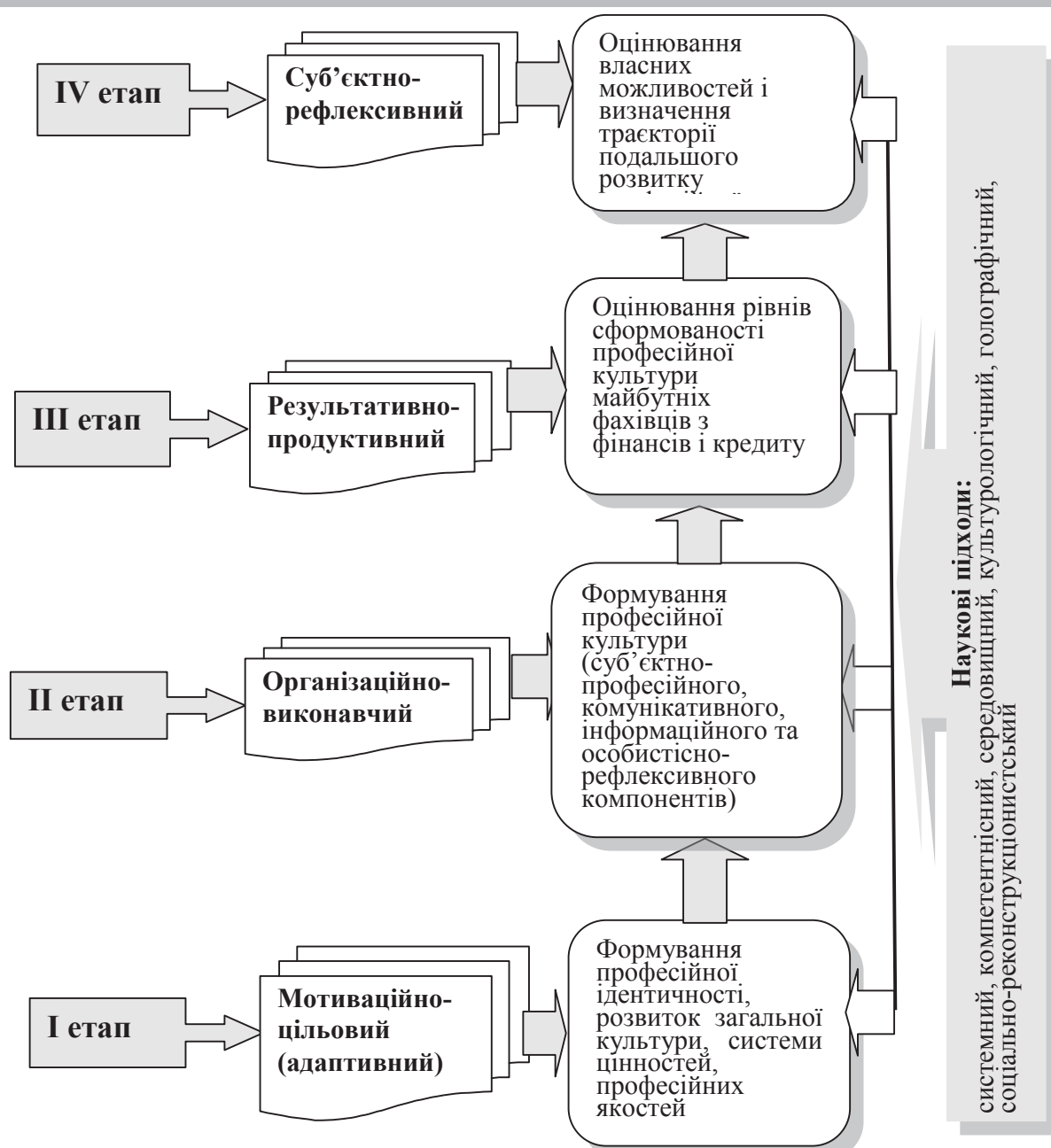


Рис. 1. Методика поетапного формування професійної культури майбутніх фахівців з фінансів і кредиту у вищих навчальних закладах I-II рівнів акредитації

Згідно з розробленою нами структурно-функціональною моделлю майбутнього фахівця з фінансів і кредиту [2, с. 61] та відповідно до потреб сучасного ринку праці нами було обґрунтоване організаційно-функціональну структуру культурно-освітнього середовища, яке відповідало культурно-творчому типу [2, с. 40-58]. Впровадження кожного компоненту його культурного і освітнього сектору є комплексом умов для результативного формування професійної культури майбутніх фахівців з фінансів і кредиту за запропонованою нами методикою. Схарактеризуємо кожний її етап.

На першому етапі (мотиваційно-цільовому) під час посвяти в студенти першокурсникам вручаються брошури «Сучасні професії за напрямом підготовки (інформаційний матеріал)»

[2, с. 91-105], проводяться роз'яснювальні бесіди щодо характеру діяльності фінансистів, діагностування за опитувальником «Самоактуалізуюча особистість» (А. Шостром) [3, с. 201-218]. Після опрацювання отриманих даних для викладачів проводяться інструктивні наради – педагогічні консилиуми, на яких характеризуються особливості кожної групи студентів, окреслюються основні завдання, рекомендуються доцільні методи викладання. Особлива увага приділяється професійному спрямуванню кожної навчальної дисципліни, впровадженню інноваційних методів, які педагоги визначають у залежності від мети і завдань. Одночасно студенти разом з психологом визначають для себе «проблемні питання», над якими необхідно працювати. Не менш важливу роль на цьому

етапі відіграють зустрічі з провідними фахівцями в галузі фінансів, роботодавцями, експертськими в організації та установи, де працюють фінансисти. На цьому етапі також відбувається загальнокультурний, естетичний, емоційний розвиток особистості в процесі навчання і поза ним, формується мотиваційний компонент, система цінностей. Таким чином полегшується процес адаптації студентів. Основною метою даного етапу є формування професійної ідентичності, «входження в професію», прийняття вже сформованої корпоративної культури, від якої залежить професійна культура молодших спеціалістів з фінансів і кредиту.

Вважаємо доцільним, щоб ще на організаційно-підготовчому етапі експерименту педагоги отримали підготовку щодо використання в освітньому процесі методологічних підходів: системного, компетентнісного, середовищного, культурологічного, голографічного, соціально-реконструкціоністського.

Метою другого (організаційно-виконавчого) етапу є забезпечення набуття майбутніми фахівцями з фінансів і кредиту професійних компетентностей, формування комунікативної та інформаційної культури, професійних якостей, усвідомлення соціального статусу фінансиста та ступеню особистої відповідальності за виконання функціональних обов'язків, дотримання цінностей професійної групи тощо.

На результативно-продуктивному етапі (третьому) методики формування професійної культури має відбуватися закріплення набутих професійних знань, умінь і навичок, здатності їх реалізувати під час проходження виробничої практики за усіма функціями (фінансовою, економічною, обліковою, організаційно-виробничою, технічно-інформаційною, аналітичною, організаційною), творчого розв'язання типових задач діяльності з дотриманням етичних норм і правил, цінностей, розвиток загальної, комунікативної та інформаційної культури тощо.

На четвертому – суб'єктно-рефлексивному – етапі відбувається оцінювання власних можливостей і визначення траєкторії подальшого розвитку кожним випускником коледжу. Завданням психолога, педагогічного колективу є надання компетентних консультацій, підтримки в разі її необхідності.

Після завершення педагогічного експерименту з перевірки результативності методики формування професійної культури майбутніх фахівців з фінансів і кредиту в коледжі нами знов було проведено опитування за методикою САТ, яка відображає найбільш повною мірою інтегровану характеристику особистості.

Експеримент проводився за методичною схемою «до – після» (послідовний) у Київському фінансово-економічному коледжі Національного університету державної податкової служби України за розробленою нами програмою і методикою. По завершенню експери-

менту шляхом експертної оцінки з використанням діагностичного інструментарію було визначено рівень сформованості професійної культури майбутніх фахівців з фінансів і кредиту. Оскільки при аналізі статистичних даних (таблиця 1) ми послуговувалися порядковою шкалою (шкала рангів) з L рівнями (градаціями), то для перевірки гіпотези про однорідність вибірок використовувався критерій хі-квадрат (χ^2). Результат стану сформованості професійної культури майбутніх фінансистів у вищих закладах освіти I-II рівнів акредитації був розподілений на три рівні: низький, середній, високий. Відповідно значення $L=3$.

Емпіричне значення хі-квадрат критерію обчислювали за формулою:

$$\chi_{\text{емп}}^2 = N \cdot M \cdot \sum_{i=1}^L \frac{\left(\frac{n_i}{N} - \frac{m_i}{M}\right)^2}{\frac{n_i}{N} + \frac{m_i}{M}}.$$

Тут N – об'єм вибірки до проведення експерименту,

M – об'єм вибірки після проведення експерименту,

n_i, m_i – кількість членів експериментальної групи, що продемонстрували i -тий рівень відповідно до та після експерименту.

Критичне значення хі-квадрат критерію, що відповідає рівню значущості α визначаємо з відповідних статистичних таблиць

$$\chi_{\text{кр}}^2 = \chi_{1-\alpha}^2(L-1)$$

Приведемо алгоритм проведення тесту хі-квадрат для перевірки достовірності збігів та відмінностей у експериментальних даних, представлених у порядковій шкалі:

1) за формулою (1) розрахувати спостережене (емпіричне) значення χ^2 -критерію;

2) у відповідній статистичній таблиці знайти критичне значення χ^2 -критерію;

3) емпіричне значення порівняти із критичним. У разі, якщо $\chi_{\text{емп}}^2 \leq \chi_{\text{кр}}^2$, то приймаємо гіпотезу про те, що характеристики вибірок співпадають з рівнем значущості α , якщо $\chi_{\text{емп}}^2 > \chi_{\text{кр}}^2$, то приймаємо гіпотезу про те, що характеристики вибірок відрізняються з рівнем надійності (довіри) $1-\alpha$.

Критичне значення χ^2 -критерію для рівня значимості $\alpha=0,05$: $\chi_{\text{кр}}^2 = \chi_{0,05}^2(2)=5,99$.

Далі було проведено розрахунок спостереженого значення χ^2 -критерію для перевірки достовірності збігів та відмінностей у експериментальних даних, поданих у порядковій шкалі відповідно до таблиці 1 (констатувальний і формувальний етапи експерименту), в якій представлені стани сформованості професійної культури майбутніх фахівців з фінансів і кредиту в закладах освіти I-II рівнів акредитації до та після експерименту. Результати розрахунку представлені в таблиці 2.

Порівняльний аналіз стану сформованості професійної культури майбутніх фахівців з фінансів і кредиту в навчальних закладах I-II рівнів акредитації на констатувальному і формуальному етапах експерименту

Шкали	Констатувальний етап n=192 (%)			Формувальний етап n=186 (%)		
	Високий	Середній	Низький	Високий	Середній	Низький
Компетентність	42	22	58	58	31	69
Підтримка	46	24	60	63	34	65
Ціннісні орієнтації	88	46	52	100	54	56
Гнучкість поведінки	42	22	69	60	32	73
Сензитивність	38	20	98	60	32	87
Спонтанність	50	26	64	73	39	54
Самоповага	31	16	119	50	27	113
Самоприйняття	35	18	84	52	28	86
Погляд на природу людини	60	31	50	71	38	80
Синергічність	34	18	77	73	39	63
Прийняття агресії	40	21	62	71	38	52
Контактність	21	11	42	56	30	52
Пізнавальні потреби	23	12	60	58	31	61
Креативність	52	27	65	71	38	61
Самоконтроль	33	17	56	58	31	69

Таблиця 2

Розрахунок спостережного значення хі-квадрат критерію для перевірки достовірності збігів та відмінностей в експериментальних даних

Шкали	Хі-квадрат спостережне
Компетентність	10,63
Підтримка	8,20
Ціннісні орієнтації	6,72
Гнучкість поведінки	9,05
Сензитивність	8,54
Спонтанність	7,69
Самоповага	10,07
Самоприйняття	8,42
Погляд на природу людини	26,64
Синергічність	22,86
Прийняття агресії	14,21
Контактність	29,45
Пізнавальні потреби	25,07
Креативність	6,39
Самоконтроль	20,08

Усі розраховані значення хі-квадрат критерію перевищують табличне значення $\chi^2_{0,05}(2)=5,99$, що дає підстави з рівнем надійності 0,95 стверджувати, що відповідні характеристики відрізняються суттєво.

Висновок. Отримані дані за результатами математичного обчислення є підтвердженням ефективності розробленої нами методики формування професійної культури майбутніх фахівців з фінансів і кредиту.

Література

1. Панов В. И. Психодиагностика образовательных систем: теория и практика. – СПб.: Питер, 2007. – 352 с. (Серия «Практическая психология»).
2. Пілевич О. Формування професійної культури майбутніх фахівців з фінансів і кредиту в культурно-освітньому середовищі: метод. рек. / О. Пілевич. – Київ: ТОВ Видавничий центр «Логос України», 2017. – 112 с.
3. Семиченко В. А. Проблемы мотивации поведения и деятельности человека. Модульный курс психологии. Модуль «Направленность» (Лекции, практические занятия, задания для самостоятельной работы). Киев: Миллениум, 2004. 521 с.

References

1. Panov V. Y. Psykhodyahnostyka obrazovatelnykh system: teoriya y praktyka. SPb.: Pyter, 2007. 352 s. (Seriya «Praktycheskaia psikhologhiya»)
2. Pilevych O. Formuvannia profesiinoi kultury maibutnikh fakhivtsiv z finansiv i kredytu v kulturno-osvitnomu seredovyschi: metod. rek. / O. Pilevych. – Kyiv: TOV Vydavnychiy tsentr «Lohos Ukrainy», 2017. – 112 s.
3. Semychenko V. A. Problemy motyvatsyy povedeniya y deiatelnosti cheloveka. Modulnyi kurs psikhologhiy. Modul «Napravlennost» (Lektsyy, praktycheskye zaniatyia, zadaniya dlia samostoiatelnoi raboty). Kyev: Myllenyum, 2004. 521 s.

Пілевич О. А. Результати впровадження методики формування професійної культури майбутніх фахівців з фінансів і кредиту в педагогічну практику вищих закладів освіти.

Автором презентовано результати проведеного педагогічного експерименту з упровадження методики поетапного формування професійної культури майбутніх фахівців з фінансів і кредиту в культурно-освітньому середовищі закладу вищої освіти – коледжі. В статті розкривається особливості його створення. Одна з них полягає в попередньому визначенні векторного спрямування за результатами діагностування особистісних якостей студентів, а інша – у виборі необхідного типу його розвитку – культурно-творчому, який сприяє вільному розвитку активної особистості. Впровадження кожного компоненту культурного і освітнього сектору такого середовища є комплексом умов для результативного формування професійної

культури майбутніх фахівців з фінансів і кредиту за авторською методикою, яка реалізується в чотири етапи: I – мотиваційно-цільовий (адаптивний), коли відбувається формування професійної ідентичності, розвиток загальної культури, системи цінностей, професійних якостей особистості; II – організаційно-виховний, в процесі якого безпосередньо формується професійна культура (суб'єктно-професійний, комунікативний, інформаційний та особистісно-рефлексивний компоненти); III – результативно-продуктивний, на якому оцінюються рівні сформованості професійної культури майбутніх фахівців з фінансів і кредиту; IV – суб'єктно-рефлексивний, на якому кожним випускником оцінюються власні можливості і визначається траєкторія подальшого розвитку професійної культури.

По завершенню експерименту шляхом експертної оцінки з використанням діагностичного інструментарію було визначено рівень сформованості професійної культури майбутніх фахівців з фінансів і кредиту. Статистичний аналіз емпіричних даних за критерієм Пірсона χ^2 , що характеризують рівні сформованості професійної культури студентів на кінець формувального етапу експерименту, дав змогу дійти висновку, що при достовірній імовірності 95% запропонована методика поетапного формування професійної культури майбутніх фахівців з фінансів і кредиту забезпечує статистично значущі відмінності отриманих результатів.

Ключові слова: професійна культура майбутніх фахівців з фінансів і кредиту, культурно-освітнє середовище, вищі заклади освіти, коледж, методика.

Пилевич О. А. Результаты внедрения методики формирования профессиональной культуры будущих специалистов по финансам и кредиту в педагогическую практику высших учебных заведений.

Автором представлены результаты педагогического эксперимента по внедрению методики поэтапного формирования профессиональной культуры будущих специалистов по финансам и кредиту в культурно-образовательной среде учреждения высшего образования – колледже. В статье раскрываются особенности его создания. Одна из них заключается в определении векторного направления по результатам диагностирования личностных качеств студентов, а другая – в выборе необходимого типа его развития – культурно-творческом, который способствует свободному развитию активной личности. Внедрение каждого компонента культурного и образовательного сектора такой среды является комплексом условий для результативного формирования профессиональной культуры будущих специалистов по финансам и кредиту по авторской методике, которая реализуется в четыре этапа: I – мотивационно-целевой (адаптивный), когда происходит формирование профессиональной идентичности, развитие общей культуры, системы ценностей, профессиональных качеств личности; II – организационно-исполнительный, в процессе которого непосредственно формируется профессиональная культура (субъектно-профессиональный, коммуникативный, информационный и личностно-рефлексивный компоненты), III – результативно-продуктивный, на котором оцениваются уровни сформированности профессиональной культуры будущих специалистов по финансам и кредиту; IV – субъектно-рефлексивный, на котором каждым выпускником оцениваются собственные возможности и определяется траектория дальнейшего развития профессиональной культуры.

По завершению эксперимента путем экспертной оценки с использованием диагностического инструментария был определен уровень сформированности профессиональной культуры будущих специалистов по финансам и кредиту. Статистический анализ эмпирических данных по критерию Пирсона χ^2 , характеризующие уровни сформированности профессиональной культуры студентов на конец формирующего этапа эксперимента, позволил сделать вывод, что при достоверной вероятности 95% предложенная методика поэтапного формирования профессиональной культуры будущих специалистов по финансам и кредиту обеспечивает статистически значимые различия полученных результатов.

Ключевые слова: профессиональная культура, будущие специалисты по финансам и кредиту, культурно-образовательная среда, высшие учебные заведения, колледж, методика.

Pilevich O.A. The results of the introduction of the methodology for the formation of a professional culture of future specialists in finance and credit in the pedagogical practice of higher education institutions.

The author presents the results of the pedagogical experiment on the introduction of the methodology for the gradual formation of the professional culture of future specialists in finance and credit in the cultural and educational environment of higher education institutions - the college. The article reveals the features of its creation. One of them is to determine the vector direction based on the results of diagnosing students' personality traits, and the other is to choose the type of development that is necessary - cultural and creative, which promotes the free development of the active personality. The introduction of each component of the cultural and educational sector of such an environment is a complex of conditions for the effective formation of a professional culture of future finance and credit specialists by the author's methodology, which is implemented in four stages: I - motivationally-targeted (adaptive), when the formation of a professional identity, the development of a common culture, value system, professional personality; II - organizational and executive, in the process of which the professional culture is directly formed (subject-professional, communicative, informational and personal-reflective components), III - productive-productive, which assesses the levels of the formation of the professional culture of future specialists in finance and credit; IV - subjective-reflexive, at which each graduate assesses his own abilities and determines the trajectory of further development of professional culture.

At the end of the experiment, the level of formation of the professional culture of future specialists in finance and credit was determined through expert evaluation using diagnostic tools. Statistical analysis of empirical data based on the Pearson criterion χ^2 , which characterize the levels of the professional culture of students at the end of the forming stage of the experiment, led to the conclusion that, with a 95% probability, the proposed methodology for the gradual formation of the professional culture of future finance and credit specialists provides statistically significant differences in the results.

Key Words: professional culture, future specialists in finance and credit, cultural and educational environment, higher education institutions, college, methodology.

РОЗДІЛ III

Кадрове забезпечення професійної освіти і навчання

УДК 378.016:502/504-057.875

Непсіна Ганна Володимирівна,

старший викладач кафедри екології та природокористування

Чорноморський національний університет імені Петра Могили
54003, м. Миколаїв, вул. ім. 68 Десантників, 10
Черноморский национальный университет имени Петра Могила
54003, г. Николаев, ул. им. 68 Десантников, 10
Black Sea National University Petro Mohyla,
54003, Mykolaiv, 68 Desantnykiv street, 10

ПРОФЕСІЙНА ОСВІТА ЕКОЛОГІВ У ВИМІРІ ІДЕОЛОГІЇ СТАЛОГО РОЗВИТКУ ЯК ПРОВІДНОГО ІМПЕРАТИВУ ХХІ СТОЛІТТЯ

Постановка проблеми. Людина розумна (*Homo sapiens*), на відміну від всіх інших видів, які населяють нашу планету, – вид біолого-соціальний, який адаптує навколишнє середовище під себе. У результаті цього в ХХ ст. стрімко зросли енергозброєність людини і рівні споживання всіх видів ресурсів. Індустріальний період розвитку людства завершився створенням техносфери, що постійно споживає природні ресурси та перетворює їх, врешті-решт, на відходи, що забруднюють довкілля та перевищують усі розумні межі [1, с. 24]. Руйнування озонового шару земної атмосфери, планетарна зміна клімату, ерозія й опустелювання ґрунтів, що прогресують, катастрофічне забруднення Світового океану й поверхневих континентальних вод, неконтрольоване зростання чисельності населення планети тощо – все це свідчення невміння сучасної людини будувати стійкі й відповідальні відносини з природою.

Спроби суспільства гармонізувати індустріальний речовинно-енергетичний процес [1, с. 24] призвели до народження концепції переходу людства на шлях сталого розвитку, при якому науково-технічний прогрес сполучається зі збереженням навколишнього середовища. Цей комплекс ідей став головним стимулом консолідації світової спільноти, яка усвідомила те, що спільний дім – біосфера – знаходиться в небезпеці.

Освіта, професійна підготовка й дослідницька робота визнані важливими інструментами для досягнення сталого розвитку й інтеграції аспектів сталості в усі сектори. Саме екологічна освіта на сучасному етапі розвитку людської цивілізації стала необхідною складовою гармонійного, екологічно безпечного розвитку. Реалізація ідей сталого розвитку залежить, головним чином, від успіхів у поширенні знань про нього серед населення, педагогів, журналістів та осіб, котрі приймають рішення. Усвідомлення необхідності змін в освітній парадигмі з метою

подальшого сталого розвитку суспільства стало головною причиною появи такого поняття, як «освіта для сталого розвитку» (ОСР), найважливішими завданнями якої є удосконалювання базової шкільної освіти; переорієнтація змісту й методів існуючої освіти на завдання сталого розвитку; розвиток суспільної думки й місцевих ініціатив; виховання [2, с. 52].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Теоретико-методологічним проблемам сталого розвитку, в тому числі дослідженню понятійного апарату, присвячені праці таких вчених: Ю. Алексєєва, Б. Бондаренка, Є. Борщука, З. Герасимчук, Б. Данилишина, Д. Девуйтса, С. Дорогунцова, С. Дятлова, О. Кобзара, М. Комарова, В. Лєксина, Л. Мельника, А. Шапара, А. Швецова, К. Кондратєва, В. Донченка, Н. Дунаєвої, В. Данилова-Данилянца, К. Лосєва, О. Дрейєра, А. Урсула, Ф. Демідова та багатьох інших.

Аналіз публікацій з проблем сталого розвитку (СР) виявив значне різноманіття думок і пропозицій щодо реальності ідеї, шляхів і засобів вирішення проблеми, термінів і етапів втілення практичних заходів тощо. Так, «Еколого-економический словарь» визначає, що сталий розвиток – це збалансований, самодостатній, самопідтриманий розвиток, що покращує якість людського життя і в той же час «знаходиться в межах несучої здібності життєпідтримуючих екосистем». А. П. Назаретян наголошує: «Під сталим розвитком слід розуміти такий розвиток, при якому встановлюється науково обґрунтована межа чисельності населення (людей), забезпечена всім необхідним для життєдіяльності і задоволення духовних потреб в умовах природного відтворення середовища існування (проживання)». Прихильники «синергетичного підходу» вважають, що перехід на шлях сталого розвитку відбудеться незалежно від бажання людей внаслідок дії синергетичних механізмів самоорганізації суспільства через ірраціональні вчинки мільйонів

людей, соціумів, держав.

Про недосконалість понятійно-термінологічного апарату концепції СР, що призводить до її різнобічного розуміння, наголошують В. Акімов, Е. Бридун, М. Ватагин, В. Бондаренко, Є. Борщук та інші вчені.

За ствердженням сучасного дослідника проблем екології, освіти та людини А. Г. Бусигіна, «людство для особистого спасіння від екологічної катастрофи стоїть перед необхідністю реалізації стратегії сталого розвитку і необхідністю, внаслідок цього, – зміни характеру життєдіяльності людини в ХХІ столітті. Для цього йому необхідно побудувати якісно іншу систему освіти та виховання, що, на наш погляд, включає: нові знання про довкілля та здоров'я (в широкому сенсі) людини, нові психолого-педагогічні та виробничі технології, нові норми поведінки людей Землі» [2, с. 52].

В. А. Садовничий, Н. С. Касимов вважають: «Освіта для сталого розвитку (ОСР) припускає перехід від професійного екологічного, економічного, географічного та інших видів освіти до такої економічно й соціально орієнтованої моделі навчання, в основі якої повинні лежати широкі міждисциплінарні знання, що базуються на комплексному підході до розвитку суспільства, економіки й навколишнього середовища» [3, с. 3-9].

В. Еліас наголошує на тому, що «Освіта, що веде, у першу чергу, до придбання знань і навичок, сприяє також формуванню поглядів, позицій, цінностей, виховання людини й громадянина. Таким чином, освіта безпосередньо впливає на досягнення довгострокових цілей, вибору сценарію розвитку суспільства. Переорієнтація освіти в інтересах відмови від нестійких моделей виробництва й споживання, дбайливого відношення до навколишнього середовища, досягнення взаєморозуміння й соціальної стабільності, а також цілого ряду інших завдань, повинна сприяти переходу людства на шлях сталого розвитку» [4].

Аналіз публікацій показав, що багато авторів стверджують про складність визначення «утворення» в інтересах сталого розвитку. Проблематичним також є той факт, що не існує єдиного загальноприйнятого визначення поняття «сталий розвиток». Більш того, переклад на ряд мов трохи змінює первісний зміст англomовного поняття «sustainable development», що викликає додаткову полеміку.

Формулювання цілей статті, постановка завдання.

Метою даної статті є розкриття понять «сталий розвиток» і «освіта для сталого розвитку», визначення сутності концепції сталого

розвитку суспільства як провідного імперативу ХХІ ст., а також дослідити за допомогою Індикаторів для освіти в інтересах сталого розвитку стан впровадження ОСР в системі підготовки екологів в університеті (на прикладі спеціальності «Екологія» медичного інституту Чорноморського національного університету імені Петра Могили).

Виклад основного матеріалу. Концепція сталого розвитку людства має довгу історію становлення.

У червні 1972 р. в Стокгольмі на конференції ООН з питань охорони природи була прийнята «Декларація про охорону навколишнього середовища». Генеральний секретар конференції Моріс Стронг сформулював поняття «екорозвиток», під яким він розумів екологічно орієнтований соціально-економічний розвиток.

У ці ж роки можливість побудови суспільства сталого розвитку досліджує «Римський клуб» – неурядова організація, що була створена у 1968 р. під керівництвом економіста-футуролога Ауреліо Печчеї.

Важливу роль у формуванні уявлень про СР відіграла доповідь «Римському клубу» Е. Вайцзеккера, Е. Ловінса та Л. Ловінса: «Фактор чотири. Витрат – половина, віддача подвійна». Автори запропонували можливість побудови нового типу капіталізму – екокапіталізму, в якому реалізовувалися, зокрема, і такі принципи: інвестуй у енергозощадження, коли це дешевше, ніж витрати ресурсів; створюй ринок збережених ресурсів; використовуй ціни, що відображають «екологічну правду» тощо.

У 1980 р. Міжнародним союзом охорони природи та природних ресурсів була представлена доповідь «Всесвітня стратегія охорони природи», де вперше з'явилося поняття «сталий розвиток». Широкого розповсюдження це поняття набуло після публікації доповіді «Наше спільне майбутнє» (1987), підготовленої Комісією ООН з навколишнього середовища та розвитку. У доповіді було висунуто завдання «примирити» навколишнє середовище й розвиток сучасного світового співтовариства. Отже, «сталим» почали називати такий розвиток суспільства, що «задовольняє» потреби сучасності, але не ставить під загрозу здатність майбутніх поколінь задовольняти свої життєві потреби.

Автором інноваційної економічної теорії сталого розвитку, системно висвітленої в монографії «Поза зростанням: економічна теорія сталого розвитку» (1996), є провідний дослідник економічних аспектів забруднення довкілля, колишній економіст Світового банку Дейлі Герман. Спираючись на визначення Комісії ООН та науковий аналіз, він тлумачить термін

«сталий розвиток» як означення гармонійного, збалансованого, безконфліктного прогресу всієї земної цивілізації, груп країн (регіонів, субрегіонів), а також окремо взятих країн нашої планети за науково обґрунтованими планами (методами системного підходу), коли в процесі неухильного інноваційного інтенсивного економічного розвитку країн одночасно позитивно вирішується комплекс питань щодо збереження довкілля, ліквідації експлуатації, бідності та дискримінації як кожної окремо взятої людини, так і цілих народів чи груп населення, у тому числі за етнічними, расовими чи статевими ознаками.

Ряд теоретиків і прихильників сталого розвитку вважають його найбільш перспективною ідеологією XXI ст. і навіть усього третього тисячоліття, яка з поглибленням наукової обґрунтованості витіснить усі існуючі світоглядні ідеології, як такі, що є фрагментарними, неспроможними забезпечити збалансований розвиток цивілізації.

Історичне рішення про зміну курсу розвитку усього світового співтовариства було прийняте в червні 1992 р. у Ріо-де-Жанейро на Конференції ООН з навколишнього середовища й розвитку («Ріо-92»). У матеріалах конференції сталий розвиток визначається як розвиток, що дозволяє на довготривалій основі забезпечити стабільний економічний ріст, який не веде до деградаційних змін навколишнього середовища.

Послідовний перехід до СР світової спільноти має здійснюватися з урахуванням принципів, викладених у Декларації та інших документах Конференції ООН з навколишнього середовища та розвитку, а також в матеріалах спеціальної сесії Генеральної асамблеї ООН (Нью-Йорк, 1997). Водночас, кожна країна, приймаючи свої національні стратегії СР, трансформує їх відповідно до конкретних умов [1, с. 25].

У 2002 р. в Йоганнесбурзі (ПАР) відбувся форум «Ріо+10», головною метою якого було переведення планів екологізації побудови світу в практичну площину. Цей форум дав змогу визначити цілі, часові рамки і зобов'язання з широкого спектру питань, що покликані змінити життя людей у всіх регіонах світу.

Саме тоді тільки в рамках ООН розроблено універсальний механізм узгодження рішень держав, що входять до ООН, який має бути використаним для переходу до сталого розвитку. Основу СР на національному рівні складають: продумана екологічна, соціальна й економічна політика, демократичні інститути, що відповідають потребам людей, правопорядок, заходи

для боротьби з корупцією, вирішення тендерного питання і створення сприятливих умов для інвестицій [1, с. 25].

Білявський Г. О. вважає, що відповідно до сучасного екологічного підходу гармонійний (сталий) розвиток – це такий розвиток, який не виводить глобальну цивілізацію за межі господарської ємності біосфери, не викликає у біосфері процесів руйнування, деградації і виникнення непридатних для життя людини умов [5, с. 150].

Україна задекларувала своє бажання перейти на шлях СР на Конференції ООН з навколишнього середовища та розвитку (1992), підписавши Декларацію Ріо та Програму дій «Порядок денний на XXI століття» (план дій щодо СР людства) [6].

Роль освіти у формуванні сталого характеру розвитку суспільства широко обговорюється на рівні глав держав й урядів, у рамках різних міжнародних і міжурядових організацій та робочих груп, громадських організацій тощо. Всесвітня зустріч на вищому рівні по сталому розвитку (Йоганнесбург, ПАР, 26 серпня – 4 вересня 2002 р.) запропонувала розглядати освіту у сфері сталого розвитку як один із основних пріоритетів діяльності світової спільноти.

Освіта – одна з найважливіших умов розвитку людського суспільства, яка забезпечує здобуття знань і навичок, сприяє формуванню поглядів, переконань, цінностей, вихованню людини та громадянина, й переорієнтація її на користь відмови від несталих моделей споживання та виробництва, дбайливого ставлення до довкілля, досягнення соціальної стабільності та взаєморозуміння має сприяти переходу на шлях СР.

Саме тому, в «Порядку денному на XXI століття» окремий розділ присвячено освіті для сталого розвитку. Дуже суттєвим є те, що в цьому документі освіта трактується як найважливіший та незамінний інструмент забезпечення сталого розвитку [7]. «Порядок денний на XXI століття» виходить з того, що рівень екологічної культури та соціальної відповідальності сучасних людей не відповідає викликам часу. Це можливо та необхідно виправляти за допомогою ґрунтового корегування існуючих та розробки нових освітніх програм. Відповідний рівень освіти має допомогти людям у засвоєнні таких екологічних і етичних норм, цінностей та відношень, професійних навичок і способу життя, що необхідні для забезпечення сталого розвитку [7].

В Йоганнесбурзькому плані виконання рішень було поставлено задачу: «Інтегрувати питання сталого розвитку в системи освіти на

всіх її рівнях для того, щоб сприяти освіті як ключовому фактору змін» (розділ X «Засоби здійснення», п. 121) [8]. У Стратегії Європейської Економічної Комісії ООН (ЄЕК ООН) у галузі ОСР період 2005-2015 рр. було проголошено Декадою освіти для сталого розвитку [9].

Ефективність професійної освіти екологів у світлі концепції сталого розвитку людства залежить від ступеня впровадження ОСР в університеті. Вивчення цього процесу проводилося за допомогою системи Індикаторів для освіти в інтересах сталого розвитку (2006), представлених у додатку до Стратегії ЄЕК ООН для освіти в інтересах сталого розвитку [9].

Отже, було опрацьовано таблицю індикаторів і визначено для власного аналізу лише ті індикатори та під індикатори, що стосуються конкретно вищих навчальних закладів. За їх допомогою було проведено дослідження стану впровадження ОСР в систему підготовки екологів медичного інституту Чорноморського національного університету імені Петра Могили шляхом співставлення запропонованих індикаторів й реального стану даного процесу у вищезгаданому університеті.

Набір і суть індикаторів визначаються завданнями Стратегії. У зв'язку з цим було розглянуто напрямки діяльності по кожному завданню Стратегії, щоб гарантувати відображення індикаторами усіх ключових проблем. Отже, були проаналізовані такі завдання:

- Завдання 1. Забезпечення того, щоб політичні механізми, нормативно-правова база й організаційні системи слугували опорою для ОСР.

- Завдання 2. Сприяння сталому розвитку через формальне, неформальне навчання й освіту.

- Завдання 3. Освоєння педагогами знань, що дозволяють включати питання сталого розвитку у предмети, що вони викладають.

- Завдання 4. Забезпечення доступності навчальних засобів й учбово-методичних посібників з ОСР.

- Завдання 5. Сприяння науковим дослідженням у галузі ОСР і розвитку ОСР.

- Завдання 6. Зміцнення співробітництва в галузі ОСР на всіх рівнях у межах регіону ЄЕК ООН.

Проведений аналіз показав ряд невирішених питань реалізації Стратегії ЄЕК ООН для освіти в інтересах сталого розвитку: відсутність національної міжвідомчої координаційної Ради з питань розвитку ОСР; відсутність національної програми в галузі ОСР; не включення проблем ОСР у число пріоритетних завдань реформування системи освіти; недостатній ступінь інтеграції змісту екологічної складової СР у навчальні програми дисциплін підготовки бакалаврів спеціальності «Екологія»; необхідність посилення залучення студентів до активної екологічної діяльності, що передбачає практичні природоохоронні заходи, екологічні акції, а також науково-практичну діяльність.

Висновки. Реалізація загальновизнаної в світі концепції сталого розвитку, що спрямована на формування екологічної свідомості людини на локальному і глобальному рівнях, підвищення відповідальності кожної особистості за сучасне і майбутнє планети потребує глибоких змін у ставленні людини до довкілля, нових політичних пріоритетів, виважених економічних рішень.

Серед шляхів досягнення намічених цілей важливу роль відіграє система освіти. Тому, у багатьох міжнародних документах освіта трактується як найважливіший та незамінний інструмент забезпечення СР.

Однак, маємо визнати, що, концепція СР не набула в Україні достатнього поширення і не знайшла належного відображення у суспільній думці, національних програмах, державній політиці.

У довгостроковому плані успішне вирішення задач СР та ОСР буде залежати від нових підходів, що приведуть до зміни звичної практики на всіх рівнях життя суспільства.

Література

1. Непеїна Г. В. Ідеологія сталого розвитку як запорука майбутнього цивілізації / Ганна Володимирівна Непеїна // Міжнародна науково-практична конференція «Ольвійський форум 2010: Стратегії України в геополітичному просторі». Тези. Т. 9. 11-15 червня 2010. Ялта, Крим, Україна. – Миколаїв : ЧДУ імені П. Могили, 2010. – С. 24-26.
2. Непеїна Г. В. Сталый розвиток людства: роль освіти / Ганна Володимирівна Непеїна // Семінар «Сталый розвиток – погляд у майбутнє» до 60-річчя д-ра техн. наук, професора, зав. кафедри екології та збалансованого природокористування, заслуженого діяча науки і техніки України Мирослава Мальованого : збірник матеріалів. – Львів : Вид-во Львівської політехніки, 2017. – 68 с. – С. 52.
3. Садовничий В. А., Касимов Н. С. Становление образования для устойчивого развития в России / В. А. Садовничий, Н. С. Касимов // Экологическое образование : до школы, в школе, вне школы. – № 4 (29). – 2006. – С. 3-9.
4. Еліас В. Назустріч Десятиріччю освіти для сталого розвитку [Електронний ресурс]. – Режим доступу : www.eco-forum.org
5. Білявський Г. О. Основи екології: теорія та практикум. Навч. посіб. / Г. О. Білявський, Л. І. Бутченко Л. І. – К. : Лібра, 2004. – 368 с.
6. Сталый (збалансований) розвиток України [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://cd.greenpack.in.ua/zbalansovanyy-stalyy-rozvytok-ukrany/>
7. Програма дій «Порядок денний на XXI століття» [Текст] / переклад з англійської: ВГО «Україна. Порядок денний на XXI століття». – К. : Інтелсфера, 2000. – 360 с.
8. Резолюция 2. План выполнения решений Всемирной встречи на высшем уровне по устойчивому развитию [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.un.org/ru/events/pastevents/pdf/plan_wssd.pdf
9. Стратегия ЕЭК ООН для образования в интересах устойчивого развития / Совещание высокого уровня представителей министерств охраны окружающей среды и образования // (Вильнюс, 17-18 марта 2005 года) (Пункты 5 и 6 повестки дня) [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://nltu.edu.ua/images/stories/ESD/UneceStrategyESD2005.pdf>

References

1. Niepieina H. V. Ideolohiia staloho rozvytku yak zaporuka maibutnoho tsyvilizatsii / Hanna Volodymyrivna Niepieina // Mizhnarodna naukovo-praktychna konferentsiia «Olviyskyi forum 2010: Stratehii Ukrainy v heopolitychnomu prostori». Tezy. T. 9. 11-15 chervnia 2010. Yalta, Krym, Ukraina. – Mykolaiv : ChDU imeni P. Mohyly, 2010. – S. 24-26.
2. Niepieina H. V. Stalyi rozvytok liudstva: rol osvity / Hanna Volodymyrivna Niepieina // Seminar «Stalyi rozvytok – pohliad u maibutnie» do 60-richchia d-ra tekhn. nauk, profesora, zav. kafedry ekolohii ta zbalansovanoho pryrodokorystuvannia, zasluozenoho diiacha nauky i tekhniky Ukrainy Myroslava Malovanoho : zbiryk materialiv. – Lviv : Vydavnytstvo Lvivskoi politekhniki, 2017. – 68 s. – S. 52.
3. Sadovnichiy V. A., Kasimov N. S. Stanovlenie obrazovaniya dlya ustoychivogo razvitiya v Rossii / V. A. Sadovnichiy, N. S. Kasimov // Ekologicheskoe obrazovanie : do shkoly, v shkole, vne shkoly. – № 4 (29). – 2006. – S. 3-9.
4. Elias V. Nazustrich Desiatoryichchiu osvity dlia staloho rozvytku [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu : www.eco-forum.org
5. Biliavskiy H. O. Osnovy ekolohii: teoriia ta praktykum. Navch. posib. / H. O. Biliavskiy, L. I. Butchenko L. I. – K. : Libra, 2004. – 368 s.
6. Stalyi (zbalansovanyi) rozvytok Ukrainy [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu : <http://cd.greenpack.in.ua/zbalansovanyy-stalyy-rozvytok-ukrany/>
7. Prohrama dii «Poriadok denniy na XXI stolittia» [Tekst] / pereklad z anhliiskoi: VHO «Ukraina. Poriadok denniy na XXI stolittia». – K. : Intelsfera, 2000. – 360 s.
8. Rezolyutsiya 2. Plan vypolneniya resheniy Vsemirnoy vstrechi na vysshem urovne po ustoychivomu razvitiyu [Yelektronnyi resurs]. – Rezhim dostupu : http://www.un.org/ru/events/pastevents/pdf/plan_wssd.pdf
9. Strategiia YeEK OON dlya obrazovaniya v interesakh ustoychivogo razvitiya / Soveshchanie vysokogo urovnya predstaviteley ministerstv okhrany okruzhayushchey sredy i obrazovaniya // (Vilnyus, 17-18 marta 2005 goda) (Punkty 5 i 6 povestki dnya) [Yelektronnyi resurs]. – Rezhim dostupu : <http://nltu.edu.ua/images/stories/ESD/UneceStrategyESD2005.pdf>

Непеїна А. В. Професійна освіта екологів у вимірі ідеології сталого розвитку як провідного імперативу ХХ століття.

Кінець ХХ-го і початок ХХІ століття на нашій планеті характеризується політичними, економічними, соціальними, культурними проблемами і погіршенням екологічної ситуації. Руйнування озонового шару атмосфери Землі, планетарна зміна клімату, ерозія й опустелювання ґрунтів, що прогресують, катастрофічне забруднення Світового океану й поверхневих вод, варварське знищення вологих тропічних лісів, ріст чисельності населення планети, зростання бідності, злиднів й голоду – все це прояви глобальної екологічної кризи. Є очевидним, що гармонізація взаємовідносин суспільства і природи стає все більш важливою. Сьогодні найбільш поширеною в світовому співтоваристві концепцією співпраці суспільства та природи є концепція сталого розвитку суспільства.

У подоланні глобальної екологічної кризи надзвичайно високою є роль освіти. Освіта забезпечує розвиток суспільства та держави.

Освіта для сталого розвитку є надзвичайно актуальною міжнародною соціально-педагогічною проблемою. Вона підкреслює взаємозв'язок між навколишнім середовищем, економікою та суспільством. Освіта для сталого розвитку триває протягом усього життя і включає всі рівні та категорії освіти. Метою освіти для сталого розвитку є допомога у придбанні знань, навичок та переконань, які дозволяють приймати та впроваджувати рішення на місцевому та глобальному рівнях, спрямовані на підвищення якісного рівня

життя та не загрожують майбутнім поколінням задовольняти їхні вимоги. Освіта для сталого розвитку передбачає зміни у навчально-виховному процесі, що стосується вчителів, учнів та управління освітою.

Практика показує, що основою освіти для сталого розвитку є екологічна освіта. Екологічна освіта в інтересах сталого розвитку найбільш повно сформульована стосовно вищої школи. Засобами формування здатності й готовності вирішення проблем, пов'язаних зі сталим розвитком території, є екологічна проектна діяльність молоді. Важливим також є формування екологічної культури поведінки в навколишньому середовищі як основи освіти для сталого розвитку.

Ключові слова: освіта, сталий розвиток, ідеологія, імператив, освіта для сталого розвитку, збалансований розвиток, професійна екологічна освіта.

Непенна А. В. Профессиональное образование экологов в измерении идеологии устойчивого развития как ведущего императива XX века.

Конец XX-го и начало XXI века на нашей планете характеризуется политическими, экономическими, социальными, культурными проблемами и ухудшением экологической ситуации. Разрушение озонового слоя атмосферы Земли, планетарные изменения климата, прогрессирующие эрозия и опустынивание почв, катастрофическое загрязнение Мирового океана и поверхностных вод, варварское уничтожение влажных тропических лесов, рост численности населения планеты, рост бедности, нищеты и голода – все это проявления глобального экологического кризиса. Очевидно, что гармонизация взаимоотношений общества и природы становится все более важной.

Сегодня наиболее распространенной в мировом сообществе концепцией взаимодействия общества и природы является концепция устойчивого развития.

В преодолении глобального экологического кризиса чрезвычайно высока роль образования. Образование обеспечивает развитие общества и государства.

Образование для устойчивого развития является чрезвычайно актуальной международной социально-педагогической проблемой. Она подчеркивает взаимосвязь между окружающей средой, экономикой и обществом. Образование для устойчивого развития продолжается в течение всей жизни и включает все уровни и категории образования. Целью образования для устойчивого развития является помощь в приобретении знаний, навыков и убеждений, которые позволяют принимать и внедрять решения на местном и глобальном уровнях, направленные на повышение качественного уровня жизни, и не угрожают будущим поколениям удовлетворять их требования. Образование для устойчивого развития предусматривает изменения в учебно-воспитательном процессе, касающиеся учителей, учеников и управления образованием.

Практика показывает, что основой образования для устойчивого развития является экологическое образование. Экологическое образование в интересах устойчивого развития наиболее полно сформулировано относительно высшей школы. Средствами формирования способности и готовности решения проблем, связанных с устойчивым развитием территории, является экологическая проектная деятельность молодежи. Важным также является формирование экологической культуры поведения в окружающей среде как основы образования для устойчивого развития.

Ключевые слова: образование, устойчивое развитие, идеология, императив, образование для устойчивого развития, сбалансированное развитие, профессиональное экологическое образование.

Niepieina G.V. Professional Education of Ecologists in Measuring the Ideology of Sustainable Development as the Leading Imperative of the XXI Century.

The end of the 20th and the beginning of the 21st century on our planet is characterized by political, economic, social, cultural problems and worsening of ecological situation. The destruction of the ozone layer of the Earth's atmosphere, the planetary climate changes, the progressive erosion and desertification of soils, the catastrophic pollution of the oceans and surface waters, barbaric destruction of wet tropical forests, the growth of the world's population, the growth of poverty, indigence and hunger – all these are manifestations of the global environmental crisis. Obviously, that harmonization of mutual relations of society and nature is becoming more important.

Today, the concept of sustainable development of society is the most widespread concept of cooperation between society and nature in the world community.

The role of education is extremely high in overcoming the global ecological crisis. Education ensures the development of society and the state.

The education for sustainable development is extremely immediate international social and pedagogical problem. It emphasizes interrelation between environment, economy and society. The education for sustainable development lasts during all life and includes all levels and categories of education. The goal of education for sustainable development consists in assistance to acquisition of knowledge, skills and persuasions which allow to accept and inculcate decisions at the local and global levels, directed on increasing a qualitative standard of living and don't threaten the future generations to satisfy their exigencies. The education for sustainable development assumes changes in the educational process concerning teachers, pupils and education control.

Practice shows that the environmental education is foundation to education for sustainable development. Environmental education in the interests of sustainable development is most fully formulated in relation to higher education. The means of forming the ability and readiness to solve problems related to the sustainable development of the territory are the environmental project activities of young people. It is also important to create an ecological culture of behavior in the environment as the basis for education for sustainable development.

Key words: education, sustainable development, ideology, imperative, education for sustainable development, balanced development, professional environmental education.

Державний навчальний заклад
«Подільський центр професійно-технічної освіти»,
Україна, 32300, Хмельницька область,
м.Кам'янець- Подільський, проспект Грушевського, 2А
Государственное учебное заведение
«Подольский центр профессионально-технического образования»,
Украина, 32300, Хмельницкая область,
г.Каменец-Подольский, проспект Грушевского, 2А
State educational institution
«Podilsky Center for Vocational Education»,
Ukraine, 32300, Khmelnytsky region,
Kamyanets'-Podil's'kyi, Prospect Hrushevsky, 2A

ПРОБЛЕМИ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВИКЛАДАЧІВ СПЕЦІАЛЬНИХ ДИСЦИПЛІН ШВЕЙНОГО ПРОФІЛЮ

Постановка проблеми. У сучасній професійно-технічній освіті розвиток професійної компетентності викладача є важливою умовою забезпечення якості професійної підготовки майбутніх кваліфікованих робітників. Проблеми і перспективи розвитку даної компетентності стали предметом написання статті.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Підготовка фахівців у будь-якій сфері має здійснюватися в межах компетентнісного підходу. В аналізі започатковано розв'язання даної проблеми. Виділяється один із найбільш ефективних напрямків розвитку професійної компетентності викладачів спеціальних дисциплін швейного профілю самоосвітня діяльність.

Самоосвіта викладача – свідома діяльність з удосконалення своєї особистості як фахівця: адаптування своїх індивідуально неповторних якостей до вимог педагогічної діяльності, постійне підвищення професійної компетентності та неперервне вдосконалення якостей своєї особистості. А оскільки навчати самого себе значно складніше, ніж когось, вона передбачає методичний супровід. Він має бути багаторівневий і обов'язково поступовий. Але результативність самоосвітня діяльність матиме тоді, коли вона правильно спланована.

Формулювання мети та завдань статті.

Мета статті – розкрити структурний аналіз проблеми розвитку професійної компетентності викладачів спеціальних дисциплін швейного профілю та проблеми розвитку професійної компетентності учнів на уроках технології виготовлення одягу.

Мета передбачає вирішення таких завдань: розкрити професійну компетентність викладачів спеціальних дисциплін швейного профілю. Обґрунтувати її структуру і зміст компонентів.

Для того, щоб компетентно виконувати професійну діяльність, треба володіти певними знаннями і вміннями. На думку Т. Кочаряна, се-

ред професійних знань, які зумовлюють компетентність педагога виняткове значення мають предметні та науково-методичні знання. Предметні знання відображають зміст дисципліни, яку він викладає. Це знання теоретичного рівня. Для кожної дисципліни вони специфічні [1, с. 72].

Крім професійних знань Т. Кочарян виділяє професійні вміння, які реалізуються в педагогічній практиці. До них він зараховує організаційські, конструктивні, проєктивні та комунікативні вміння. Важливою умовою становлення і розвитку професійної компетентності викладача дослідник вважає особистісні якості, які виражаються у вмінні надавати особистісний характер викладанню практичності мислення, впевненості в собі, цілеспрямованості, здібності до передбачення [1, с. 80].

Виклад основного матеріалу. Професійна компетентність викладача спеціальних дисциплін повинна мати випереджальний характер, враховуючи сучасну освітньо-кваліфікаційну характеристику та тенденції подальшого розвитку теорії і практики професійної освіти.

Отже, структуру професійної компетентності викладача спеціальних дисциплін становить мотивація і позитивне ставлення до професійно-педагогічної діяльності, педагогічні знання, вміння та навички з предмету, який викладає, професійні навички, педагогічний такт, педагогічна техніка, а також професійно важливі та особистісні якості педагога [2, с. 38].

Самовдосконалення професійної компетентності викладачів спеціальних дисциплін здійснюється за допомогою двох взаємозалежних нерозривних процесів: самоосвіти та самовиховання [3, с. 78]. Вони безпосередньо впливають на формування професійної компетентності через свою глибоку особистісну зумовленість. Це внутрішній діалог викладача із собою з метою оцінки особливостей своїх про-

фесійних дій. Така внутрішня робота розвиває аналітичне мислення, забезпечує своєчасне коригування професійно-рольової поведінки викладача, особливостей професійного стилю.

Отже, особлива увага приділена задачам виробничого змісту, дає право викладачам спеціальних дисциплін тісно співпрацювати з технологіями швейних підприємств, створювати спільні проекти. Досвід використання мультимедійних наочних засобів свідчить про те, що завдяки підвищенню інтересів учнів до навчання зростають їх вміння та навички, поліпшується якість професійної підготовки, формуються уміння здійснювати самостійний пошук навчальної інформації, розв'язувати виробничі питання.

Висновки. Однобічна діяльність викладачів спеціальних дисциплін без тісного постійного зв'язку з базовим виробництвом не дала б бажаних результатів – підвищення якості професійної підготовки. При наявності виробни-

чої спрямованості спеціального предмета в учнів зростає зацікавленість до виробництва, забезпечується поглиблене вивчення новітніх виробничих технологій, формуються технологічні поняття, які допомагають учням застосовувати здобуті знання на практиці, сприяють виробленню вміння знаходити загальні закономірності та відмінності під час розгляду різних технологічних операцій обробки одягу. Ці аспекти підвищують ефективність навчання і вирішують проблеми розвитку професійної компетентності викладачів спеціальних дисциплін швейного профілю.

Засобом формування проблеми розвитку професійної компетентності викладачів стають освітні технології, продуктом діяльності – особистість випускника, який має бути компетентним не лише в швейній галузі, а й під час вирішення будь-яких завдань, що ставить перед ним життя.

Література

1. Кочарян Т. Є. Развитие методической компетентности преподавателя среднего профессионального учебного заведения в условиях последипломного образования. /Тигиран Эдуардович Кочарян. – Ставрополь, 2004. – 179с.
2. Сметанський М. І. Самовиховання як засіб індивідуалізації виховної роботи //Шляхи освіти. – 1999. – № 1. – С. 4-8.
3. Слостелин В. А. Педагогика: инновационная деятельность / В. А. Слостелин. – М. : Магистр, 1997. – 224 с.

References

1. Kocharian T. Ye. Razvytye metodycheskoi kompetentnosti prepodavatelja srednego professyonalnoho uchebnoho zavedenya v uslovyakh posledyplomnoho obrazovanya. /Tyhyran Eduardovych Kocharian. – Stavropol, 2004. – 179s.
2. Smetanskyi M. I. Samovykhovannia yak zasib indyvidualizatsii vykhovnoi roboty //Shliakhy osvity. – 1999. - № 1. S. 4-8.
3. Slastelyn V. A. Pedahohyka: ynnovatsyonnaia deiatelnost / V. A. Slastelyn. – M. : Mahystr, 1997. – 224s.

Сопільник М. П. Проблеми розвитку професійної компетентності викладачів спеціальних дисциплін швейного профілю.

У статті висвітлюється професійна компетентність викладачів спеціальних дисциплін швейного профілю на основі нових компетентностей. Обґрунтовується її структура і зміст компонентів.

Розвиток професійної компетентності викладача спеціальних дисциплін має сприяти вирішенню таких завдань: формулювання загальної, специфічної та часткової мети його професійно-педагогічної діяльності в системі ПТО; здійснення відбору, аналізу та реалізації змісту навчального матеріалу зі спеціальних предметів відповідно до мети і завдань профтехосвіти з урахуванням найважливіших її функцій, а також з урахуванням особливостей навчальних груп, окремих учнів; структурування змісту спеціальних дисциплін у різноманітні типи та форми уроків і позакласні заходи за напрямком підготовки кравців-закрійників; відбір і реалізація в процесі викладання сучасних виробничих технологій з розкрою та обробки виробів різного призначення, традиційних та інноваційних методів, засобів і форм професійного навчання і виховання учнів; проектування та зміле використання різноманітних умов навчання; коригування процесу навчання спеціальних предметів з урахування вимог сучасного виробництва та ринку праці; виховання в учнів у процесі навчання спеціальної технології потреби в пізнанні та працізнах технологічних процесів, сучасних матеріалів та обладнання.

Професійна компетентність має охоплювати розуміння значущості професії, відповідальності за якість та результативність професійної діяльності, тому, під час планування навчання враховуються особливості кожного учня. Особливий акцент робиться на формуванні позитивного ставлення до професійної діяльності, що забезпечується розумінням значущості професії, соціальною її важливістю. Це, зокрема, забезпечує відповідальність робітників за якість та результативність професійної діяльності.

Професійна компетентність – складне явище, яке поєднує у собі всі етапи професійної діяльності кваліфікованого робітника з урахуванням специфіки його професії і охоплює соціальний і технічний аспекти, на які повинні звертати велику увагу викладачі спеціальних дисциплін при викладанні спеціальних предметів.

Ключові слова: професійна компетентність, структура професійної компетентності, компетентнісний підхід, професійна діяльність, професійне самовдосконалення, саморозвиток, самоосвіта.

Сопильник М. П. Проблемы развития профессиональной компетентности преподавателей специальных дисциплин швейного профиля.

В статье освещается профессиональная компетентность преподавателей специальных предметов швейного производства. Обосновывается ее структура и содержание компонентов.

Развитие профессиональной компетентности преподавателя специальных дисциплин должно способствовать решению следующих задач: формулировка общей, специфической и частичной цели его профессионально-педагогической деятельности в системе ПТО; осуществление отбора, анализа и реализации содержания учебного материала по специальным предметам в соответствии с целями и задачами профтехобразования с учетом важнейших ее функций, а также с учетом особенностей учебных групп, отдельных учащихся; структурирования содержания специальных дисциплин в различные типы и формы уроков и внеклассных мероприятий по направлению подготовки портных-закройщиков; отбор и реализация в процессе преподавания современных производственных технологий по раскрою и обработке изделий различного назначения, традиционных и инновационных методов, средств и форм профессионального обучения и воспитания учащихся; проектирование и умелое использование различных условий обучения; корректировки процесса обучения специальных предметов с учетом требований современного производства и рынка труда; воспитание у учащихся в процессе обучения специальной технологии потребности в познании и труда знаний технологических процессов, современных материалов и оборудования.

Профессиональная компетентность должна включать понимание значимости профессии, ответственности за качество и результативность профессиональной деятельности, поэтому при планировании обучения учитываются особенности каждого ученика. Особый акцент делается на формировании положительного отношения к профессиональной деятельности, обеспечивается понимание значимости профессии, социальной ее важности. Это, в частности, обеспечивает ответственность работников за качество и результативность профессиональной деятельности.

Профессиональная компетентность – сложное явление, которое сочетает в себе все этапы профессиональной деятельности квалифицированного рабочего с учетом специфики его профессии и охватывает социальный и технический аспекты, на которые должны обращать большое внимание преподаватели специальных дисциплин при преподавании специальных предметов.

Ключевые слова: профессиональная компетентность, структура профессиональной компетентности, компетентностный подход, профессиональная деятельность, профессиональное самосовершенствование, саморазвитие, самообразование.

Sopilnik M. P. Problems of development of professional competence of teachers of special disciplines of sewing profile.

The article covers the professional competence of teachers of special disciplines of the sewing profile. The structure and content of the components are substantiated.

The development of the professional competence of the teacher of special disciplines should contribute to solving such problems: formulation of the general, specific and partial goal of his professional and pedagogical activity in the system of vocational education and training; the selection, analysis and implementation of the content of educational material on special subjects in accordance with the goals and objectives of vocational education, taking into account its most important functions, as well as taking into account the particularities of the training groups, individual students; structuring content of special disciplines in various types and forms of lessons and extracurricular activities in the direction of tailoring tailors; selection and implementation in the process of teaching modern production technologies with the cutting and processing of products of various purposes, traditional and innovative methods, means and forms of professional training and education of students; designing and skillful use of different learning conditions; adjusting the process of learning special subjects to take into account the requirements of modern production and the labor market; education of students in the process of teaching special technology needs in knowledge and knowledge of technological processes, modern materials and equipment.

Professional competence should include understanding of the importance of the profession, responsibility for the quality and effectiveness of professional activities. Therefore, during the planning of learning, the characteristics of each student are taken into account. Particular emphasis is placed on the formation of a positive attitude to professional activity, which is ensured by an understanding of the importance of the profession, its social importance. This, in particular, ensures the responsibility of the workers for the quality and effectiveness of their professional activities. Thus, professional competence is a complex phenomenon, which combines all stages of the professional activity of a skilled worker, taking into account the specifics of his profession, and covers the social and technical aspects which specialist subjects should pay special attention to when teaching special subjects.

Keywords: professional competence, structure of professional competence, competence approach, professional activity, professional self-improvement, self-development, self-education.

РОЗДІЛ IV

Професійна педагогіка: вітчизняний і зарубіжний досвід

УДК 37-057.86:[005.336.2-027.561

Артюшенко Володимир Іванович,
директор Навчально-методичного центру
професійно-технічної освіти у Луганській області,
Сімова Лариса Георгіївна,
методист Навчально-методичного центру
професійно-технічної освіти у Луганській області,
Лимар Ольга Павлівна,
методист Навчально-методичного центру
професійно-технічної освіти у Луганській області,
Рудюк Катерина Миколаївна,
методист Навчально-методичного центру
професійно-технічної освіти у Луганській області

пр-т Центральний, 17, м. Сєвєродонецьк,
Луганська область, 93404

пр-т Центральний, 17, г. Северодонецк,
Луганская область, 93404
17 Centralny Avenue, Severodonetsk,
Luhansk region, 93404

РОЗВИТОК ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ: РЕАЛІЇ СУЧАСНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРАКТИКИ

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими, практичними завданнями. Сучасна система професійної (професійно-технічної) освіти (далі – П(ПТ)О) спрямована на вирішення складних проблем при підготовці кваліфікованих робітників відповідно до потреб економіки держави та галузі виробництва з урахуванням нахилів, уподобань, обраного рівня кваліфікації, світогляду. Це спонукає педагогічну спільноту до пошуку нових підходів з організації навчально-виробничого процесу, удосконалення змісту та структури, форм та методів організації навчально-пізнавальної діяльності майбутніх робітничих кадрів, впровадження сучасних педагогічних, інформаційних та виробничих технологій навчання. У практиці гостро постає проблема розвитку професійної компетентності педагогічних кадрів, оцінювання рівня їхньої професійної підготовленості та особистісного розвитку.

Стратегічні пріоритети розвитку професійної компетентності педпрацівників закладів професійної (професійно-технічної) освіти (далі – ЗП(ПТ)О) полягають у впровадженні різних форм навчання й сучасних моделей організації навчально-виховного процесу та поширенні кращого досвіду роботи.

У забезпеченні якісних результатів професійної підготовки кваліфікованих робітників особлива роль належить педагогічному працівнику, його професійно-педагогічній компетентності, зокрема методичній компетентності, яка поєднує професійні вміння робітника високої

кваліфікації у певній галузі, технологічні знання з відповідного виробництва і майстерність педагогічної діяльності. Від педагога сьогодення чекають готовності до розроблення авторських навчальних та методичних матеріалів, які б включали інформацію про сучасний стан розвитку виробництва, використання в своїй діяльності високоефективних педагогічних засобів і прийомів, інноваційних технологій, організації досвідної роботи та аналізу її результатів, конструктивних дій у різноманітних педагогічних ситуаціях, досконалої комунікативної поведінки.

Сучасному викладачеві необхідні гнучкість і нестандартність мислення, вміння адаптуватися до швидких змін умов життя, розв'язання педагогічних завдань, що активізує всю систему педагогічних знань як єдине ціле [6, с. 32].

А це можливо лише за умови високого рівня професійної компетентності, наявності розвинутих професійних здібностей. Ця проблема зафіксована у державній національній програмі «Освіта», де наголошується, що один із головних шляхів реформування освіти полягає в необхідності підготовки нової генерації педагогічних кадрів, підвищення їх професійного та загальнокультурного рівня.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Необхідність розгляду проблем освіти з точки зору компетентнісного підходу викликана загальноєвропейською й світовою тенденціями інтеграції, глобалізації світової економіки, стандартизації європейської освіти, а також спрямована на активну життєдіяльність і жит-

тєтворчїсть особистостї, яка вміє генерувати ідеї і здатна реалїзувати їх в умовах нової освітньої парадигми – «освіта впродовж усього життя».

Проблема професїоналізму взагалї та професїйної компетентностї зокрема розглядається як одна з центральних у психолого-педагогічних дослідженнях. Критеріями оцїнки результативностї професїйно-педагогічної діяльностї педагога є показники сформованостї діяльностї учня, здатність його до самостїйного керування самим собою як об'єктом [6, с. 251].

Проблема професїйної компетентностї останні роки перебуває в центрі уваги дослідників. Вітчизняні вчені присвятили педагогічні та психологічні дослідження питанням формування професїйної компетентностї майбутнього педагога: І. Зязюн, В. Кремень (проблемам філософії неперервної освіти); А. Макаренко, В. Сухомлинський (теорії формування особистостї в різних педагогічних системах); Ю. Бабанський, В. Безпалько (теорії освітніх систем та їх розвитку); Є. Барбіна, О. Савченко (проблемі професїйної підготовки вчителя); О. Дубасенюк, Т. Лїїна, Н. Кузьміна, В. Маслов, В. Сластьонін, О. Щербак та ін. (проблемі розвитку професїйно значущих якостей особистостї педагога); у своїх дослідженнях Л. В. Литвинюк [3, с. 16] виділила принципи організації педагогічного стимулювання професїйного зростання педагогів. Водночас, Закони України «Про освіту», «Про професїйно-технічну освіту», «Про загальну середню освіту», Державна національна програма «Освіта (Україна ХХІ столїття)», Національна доктрина розвитку освіти наголошують на необхідності постійного вдосконалення проблеми підготовки сучасного педагогічного працівника.

Реформування освіти в Україні є частиною процесів оновлення освітніх систем, пов'язаних з визнанням значимостї знань як рушія суспільного добробуту та прогресу. Концептуальними засадами розвитку педагогічної освіти України та її інтеграцією в європейський освітній простір [4, с. 8] передбачено підготовку нової генерації педагогічних працівників, підвищення їх професїоналізму, національної самосвідомостї, готовностї до творчої діяльностї.

Цї зміни стосуються створення нових освітніх стандартів, оновлення та перегляду навчальних програм, змісту навчально-дидактичних матеріалів, підручників, форм і методів навчання.

Стає очевидним, що досягнення мети сучасної освіти пов'язане з особистісним потенціалом викладача, його загальною та професїйною культурою, без яких неможливе вирішення на-

явних проблем навчання та виховання відповідно до нових освітніх парадигм.

Мета статті полягає у виявленні та практичній реалізації механїзмів, форм і методів, засобів розвитку методичної компетентностї викладача, яка закладає основу формування професїйної компетентностї, поступово вибудовуючи індивідуальний педагогічний стиль педагога.

Виклад основного матеріалу дослідження. Основними шляхами підвищення професїйної компетентностї педагогічних працівників є:

1. Формування методичного середовища або професїйна взаємодія участї у колективних та групових інноваційних формах методичної роботи.

Важлива роль в оновленні змісту П(ПТ)О і підвищенні якостї професїйної освіти відводиться впровадженню сучасних виробничих технологій в ЗП(ПТ)О. Цьому сприяє діяльність галузевих навчально-практичних центрів, створених при ЗП(ПТ)О для проведення цільових семінарів-практикумів з вивчення сучасних виробничих технологій. Співпраця ЗП(ПТ)О з провідними підприємствами, фірмами дозволяє педагогічним працівникам оволодіти сучасними матеріалами та технологіями для забезпечення якостї професїйного навчання здобувачів освіти. Робота навчальних центрів сприяє підготовці нового покоління молодих спеціалїстів, які цілком володіють сучасними матеріалами та технологіями. За останній рік професїйно-технічна освіта оновлена багатьма інноваційними проектами, які спрямовані на вдосконалення системи навчання. Завдяки цьому професїйно-технічна система зазнала значних змін. Окрім новітніх методологічних підходів особлива увага придїляється й оптимізації структури навчальної інформації. Сучасні інформаційні технології мають бути засновані на використанні різних типів інформаційних процесів у рамках єдиного технічного комплексу на базі комп'ютерної техніки.

Одним із дієвих проектів є «Щоденник.ua», мета якого – створення єдиної освітньої мережі для всіх учасників освітнього процесу. Його можна назвати інструментом, покликаним зробити процес управління освітою зручним й оперативним, одночасно інформуючи про поточні зміни в ЗП(ПТ)О всіх учасників освітнього процесу. У використанні – це доступний сайт для користувачів різних рівнів володіння сучасними ПК. Проект постійно удосконалюється.

Однією з актуальних тем дослідно-експериментальної роботи є «Організація дистанційного професїйного навчання учнівської молодї

й дорослих, які проживають на тимчасово окупованій території та в населених пунктах на лінії зіткнення». Мета експерименту полягає в теоретичному обґрунтуванні та експериментальній перевірці організаційно-педагогічних умов дистанційного навчання в процесі професійної підготовки учнівської молоді й дорослих, які проживають на тимчасово окупованій території та в населених пунктах на лінії зіткнення. Базою можуть бути навчальні заклади різних рівнів. Етапами реалізації дослідно-експериментальної роботи повинні бути:

- організаційно-діагностичний;
- формувальний;
- узагальнювано-аналітичний.

Передбачаються наступні результати здійснення дослідно-експериментальної роботи:

- набуття досвіду використання технології дистанційного навчання в освітньому процесі закладу професійної (професійно-технічної) освіти;
- створення спеціалізованого інформаційно-освітнього середовища закладу професійної (професійно-технічної) освіти;
- створення та апробація авторських дистанційних навчальних курсів;
- розробка й апробація системи дистанційного тестового контролю рівня навчальних досягнень здобувачів освіти;
- розробка та апробація методичних матеріалів супроводу дистанційного навчання здобувачів освіти (в тому числі й тих, які проживають на тимчасово окупованій території та в населених пунктах на лінії зіткнення).

У тісній співпраці з підприємствами-роботодавцями впроваджується дуальна система навчання. Серед методів навчання на робочому місці у системі П(ПТ)О можна виділити такі:

- демонстрація – метод навчання, при якому викладач або майстер виробничого навчання демонструє, описує, як виконувати те чи інше завдання; навчаючись, пропонується повторювати дії викладача;
- наставництво – професійна підготовка молодих працівників досвідченими кваліфікованими фахівцями;
- кураторство – форма контролю з боку спеціально відібраних людей за певним видом діяльності або групою осіб (особою);
- робочі ротації – переміщення учня з одного робочого місця на інше, що дозволяє йому отримувати додаткові завдання та навички.

Розвиток національних кваліфікаційних рамок в Україні відповідає інтересам підприємств і, безпосередньо, працівникам, оскільки сприяє навчанню персоналу протягом усього життя, допомагає підприємствам досягати узгодження

попиту на робітників конкретної кваліфікації, а окремим громадянам – у виборі професії та побудові кар'єри. У закладах П(ПТ)О відбувається переорієнтація від стандартних підходів до творчих, забезпечується варіативність і вибір змісту освіти, гнучкий вибір стратегій та плану проведення занять, враховуються сучасні тенденції освіти, адаптація до швидких змін, їх прогнозування та потреба в безперервній освіті.

З метою створення умов для якісної підготовки конкурентоспроможних робітничих кадрів, здатних задовольнити вимоги загальнодержавного та регіонального ринків праці, забезпечення гнучкості та мобільності організації навчально-виробничого процесу, елементи дуальної форми навчання можна запровадити з різних професій. Для цього необхідно:

- розробити робочий навчальний план та програми сумісно з роботодавцями;
- затвердити графік проходження здобувачами освіти виробничого навчання з професій;
- розробити алгоритм формування змісту навчання;
- забезпечити методичний супровід уроків електронними засобами навчання;
- підприємствам-замовникам брати участь у незалежному оцінюванні здобувачів освіти;
- скласти дорожню карту основних організаційних та методичних кроків-завдань експерименту;
- окреслити коло завдань щодо усунення недоліків традиційних форм і сучасних методів навчання майбутніх кваліфікованих робітників;
- подолати розрив між теорією і практикою, освітою і виробництвом та підвищення якості підготовки кваліфікованих кадрів з урахуванням вимог роботодавців;
- проводити зустрічі з працівниками підприємств (наставниками) та ЗП(ПТ)О з питань методологічних підходів і організаційних особливостей підготовки кваліфікованих робітників в умовах впровадження елементів дуальної форми навчання.

З розвитком мережі Інтернет та комп'ютерних технологій, активної комп'ютеризації навчальних закладів актуальним постає питання створення електронних програмно-педагогічних засобів (електронних посібників, електронних підручників з різних професій тощо).

2. Наступним етапом підвищення професійної компетентності педагогічних працівників є формування гнучкої системи безперервної освіти педагога:

- інноваційний підхід педагога до вдосконалення рівня професійної компетентності як у атестаційний, так і в міжатестаційний період;

робота в міжатестаційний період може бути врахована під час атестації педагогічного працівника (участь у проведенні семінарів, творчих звітів, наукових досліджень, розробка та публікація навчально-методичних матеріалів, авторських програм, робота в складі творчих груп, участь у професійних конкурсах тощо);

- самоосвітня діяльність (епізодична і планова) викладача, саморозвиток, пошук шляхів професійної самореалізації; здійснення безперервного навчання, оскільки «викладач живе доти, доки він учень»; самоосвіта для педагога – «це усвідомлена потреба в постійному вдосконаленні своєї професійної діяльності з акцентом на її соціалізацію, на створення умов для розвитку особистості та соціально значущих якостей педагогічного працівника та особистості кожного учня» [10, с. 18];

- складання плану самовдосконалення професійної компетентності: вивчення передового досвіду колег, проведення відкритих заходів, самоаналіз та обговорення відвіданих уроків, участь у конкурсах тощо;

- цілеспрямована систематична робота над методичною темою;

- збір та укладання творчого портфоліо педагогічних працівників – колекція власної бази кращих уроків, цікавих прийомів, знахідок на уроці й позаурочній діяльності, власних засобів наочності, дидактичних матеріалів, продуктивних педагогічних технологій, що відображають зусилля педагогічного працівника, успіхи або досягнення з тієї чи іншої проблеми, індивідуальної творчої теми; у портфоліо включаються зразки робіт у письмовому чи друкованому варіантах, відеоматеріали, щоденник рефлексії, зразки учнівських робіт (проектів), фото- та відеофіксації компонентів навчального процесу;

- самовиховання, удосконалення методів, прийомів і форм навчально-виховної взаємодії із здобувачами освіти; вироблення індивідуально-творчого стилю роботи;

- рефлексія власної діяльності (через об'єктивну оцінку прийти до самореалізації); ведення щоденника рефлексії, в якому педагогічний працівник, залишаючись сам-на-сам, обмірковує власний досвід, види діяльності, визначає нові шляхи втілення творчих планів, прогнозує стратегії для покращення діяльності, визначає успіхи й невдачі, визначає комунікативну стратегію уроку тощо;

- самокорекція; виконання завдань у міжатестаційний період.

3. Створення інформаційно-освітнього простору з рівноправним доступом всіх педагогічних працівників закладів професійної (професійно-технічної) освіти до інформацій-

но-освітніх ресурсів: бібліотека, Інтернет, медіа- та відеотека педагогічного досвіду, реєстр програмних педагогічних засобів навчання.

4. Формування готовності до інноваційної діяльності, пріоритетність освітніх технологій:

- апробація сучасних науково-методичних концепцій, виявлення та впровадження освітніх продуктивних технологій навчання і виховання, які допоможуть здобувачам освіти з успіхом виконувати навчальні завдання;

- переведення навчального процесу на технологічний рівень, тобто попереднього проектування процесу навчання з урахуванням дидактичних цілей і заданого рівня засвоєння;

- забезпечення методичного супроводу навчально-виховного процесу: розробка авторських програм, спеціальних курсів;

- системне використання міжпредметних зв'язків і міжпредметної інтеграції, тобто інтегративного підходу;

- поповнення власного арсеналу інноваційними формами уроків: урок-тренінг, урок-дослідження, урок-пошук, урок-мандрівка, урок-практикум, урок-діалог, урок тематичної атестації, активізована лекція;

- організація творчого педагогічного процесу (оскільки підвищення фахової підготовки можливе тільки у творчості).

Правильно побудувати роботу з педагогічним колективом з питань підвищення їхньої педагогічної майстерності неможливо без урахування рівня освіченості, професійної підготовки кожного педагогічного працівника, його інтересів та здібностей, а також підвищення його фахової підготовки [9, с. 32].

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямі.

Отже, проблеми розвитку професійної компетентності та умов, що стимулюють професійне зростання педагога, дають можливість більш цілісно вивчити процес удосконалення професійно-педагогічної майстерності викладача, розглянути освітню ситуацію в різних аспектах та ракурсах, визначити цілі та завдання, відповідно до яких має відбуватися процес підготовки педагога, а самому ж учителю – визначити власний рівень професійної компетентності, створити індивідуальну траєкторію професійного зростання, спрогнозувати програму самотворення, саморозвитку та самореалізації, оскільки професійна компетентність викладача – це результат творчої професійної діяльності, інтегрований показник особистісно-діяльничої сутності педагога.

Література

1. Біляковська О. О. Професійна компетентність учителя як складова ефективної педагогічної діяльності – [Електронний ресурс]. Режим доступу до статті: lib.mdpu.org.ua/nvsp/BAK7/7/37.pdf
2. Бойчук Н. І. Професійна компетентність вчителя як запорука успішності суспільства. – [Електронний ресурс]. Режим доступу до статті: <http://intkonf.org/boychuk-ni-profesiyna-kompetentnist-vchitelya-yak-zaporuka-uspishnosti-suspilstva/>
3. Литвинюк Л. В. Педагогічне стимулювання професійного зростання вчителів загальноосвітніх навчальних закладів: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: за спец. 13.00.04 – теорія та методика проф. освіти / Литвинюк Людмила Вікторівна. – Кіровоград, 2007. – 25 с.
4. Модернізація вищої освіти України і Болонський процес // Освіта України. – № 60–61. – 10 серпня 2004 р. – С. 7-10.
5. Методичний посібник: Нестерова Л. В., Лузан П. Г., Манько В. М., Герлянд Т. М., Петрова М. Я., Романенко Л. В., Слатвінська О. А., Шевчук Л. І., Шимановський М. М. / Наукова редакція Нестерової Л. В., Герлянд Т. М. – Київ: ІПТО НАПН України, 2012. – 264 с.
6. Педагогічна майстерність: підручник / І. А. Зязюн, Л. В. Крамущенко, І. Ф. Кривонос та ін. / за ред. І. А. Зязюна. – К.: Вища школа, 2004. – 286 с.
7. Перехейда О. Стимулювання професійної майстерності педагога – важливий чинник управління [Текст] / О. Перехейда // Рідна школа. – 2004. – № 5. – С. 30-32.
8. Петрікова Н. І. Професійна компетентність учителя – важлива складова якісної освіти. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: osvita.ua/school/lessons_summary/administration/34011/
9. Професійна освіта: словник: / уклад. С. У. Гончаренко та ін.; за ред. Н. Г. Ничкало. – Київ: Вища школа, 2000. – 380 с.
10. Санжарівська Н. В. Самоосвітня діяльність педагогів [Текст] / Н. В. Санжарівська // Управління школою. – 2010. – №8. – С. 17-19.
11. Сергієнко Н. Ф. Професійна компетентність сучасного вчителя - [Електронний ресурс]. Режим доступу до статті: <http://tme.umo.edu.ua/docs/5/11sercmt.pdf>
12. Сковорцова С. О. Професійна компетентність вчителя: зміст поняття / С. О. Сковорцова // Наука і освіта. – 2009. – № 4. – С. 93-94.

References

1. Bilyakovska O. O. Professional competence of the teacher as a constituent of effective pedagogical activity – (Electronic resource). The access mode to the article: lib.mdpu.org.ua/nvsp/BAK7/7/37.pdf
2. Boychuk N.I. Professional competence of a teacher as a gage of the society success. – (Electronic resource). the access mode to the article: <http://intkonf.org/boychuk-ni-profesiyna-kompetentnist-vchitelya-yak-zaporuka-uspishnosti-suspilstva/>
3. Litvinyuk L.V. Pedagogical stimulation of professional growth of general educational establishments' teachers: author's abstract for the Degree of the Candidate of Pedagogical Sciences in the speciality.13.00.04 - theory and methodology of professional education/ Litvinyuk L.V. – Kirovograd, 2007. – 25p.
4. Modernization of higher education in Ukraine and Bologna process// Education of Ukraine. -№ 60-61. – 10, August, 2004. – P.7-10.
5. Methodological Manual: Nesterova L.V., Luzan R.G., Manko V. L., Gerland T.M., Petrova M.L., Romanenko L.V., Slatvynska O.A., Shevchuk L.I., Shimanovsky M.M./ Scientific edition of Nesterova L.V., Gerland T.M. – Kiev; IPTE NAPS of Ukraine, 2012. – 264p.
6. Pedagogical Skill: textbook/ I.A. Zyazun, L.V. Kramushchenko, I.F. Kryvonos and others; edited by I.A. Zyazun. Kiev: Higher school, 2004.– 286p.
7. Pereheida O. The stimulation of professional teacher's skills is an important factor in management. (Text)/ O.Pereheida// Ridna shkola. – 2004. – № 5. – P. 30-32
8. Petrikova N. I. Professional competence of the teacher is an important component of qualitative education. – [Electronic resource]. – The access mode to the article: osvita.ua/school/lessons_summary/administration/34011/
9. Professional education: vocabulary: tutorial/ the compiler S.U. Goncharenko and others; edited by N.G. Nichkalo. – Kiev: Higher school, 2000. – 380p.
10. Sanzharivska N. V. Self-education activity of teachers (Text)/ N.V. Sanzharivska// School Management. – 2010. – №8. – P. 17-19.
11. Sergienko N. F. Professional competence of a modern teacher – [Electronic resource]. The access mode to the article: <http://tme.umo.edu.ua/docs/5/11sercmt.pdf>
12. Skvortsova S. O. Professional competence of the teacher: the content of the concept/ S.O. Skvortsova// Science and education. – 2009. – №4. – P. 93-94.

Артюшенко В. І., Сімова Л. Г., Лимар О. П., Рудюк О. М. Розвиток професійної компетентності педагогічних працівників: реальність сучасної педагогічної практики.

У статті розглянуто проблему розвитку професійної компетентності педагогічних кадрів, оцінювання рівня їхньої професійної підготовленості та особистісного розвитку, акцентовано увагу на підвищенні якості сучасної освіти, забезпечення доступності, перебудові освітньої діяльності. Розглянуто стратегічні пріоритети розвитку професійної компетентності педпрацівників закладів професійної (професійно-технічної) освіти, впровадження різних форм навчання й сучасних моделей організації навчально-виховного

процесу та поширення кращого досвіду роботи. Зазначено, що у забезпеченні якісних результатів професійної підготовки кваліфікованих робітників особлива роль належить педагогічному працівнику, його професійно-педагогічній компетентності. Відмічено особливу роль педагога сьогодення, готовності до розроблення авторських навчальних та методичних матеріалів, організації дослідної роботи, конструктивних дій у різноманітних педагогічних ситуаціях. Розкрито значення необхідності гнучкості і нестандартності мислення, вміння адаптуватися до швидких змін умов життя, розв'язання педагогічних завдань, що активізує всю систему педагогічних знань як єдине ціле. Зазначено, що методична компетентність педагогічного працівника є основою формування його професійної компетентності при підготовці кваліфікованих робітників. А результатом цієї взаємодії будуть показники між здобувачем освіти та педагогом, які буде перенесено на їх майбутню професійну діяльність.

Ключові слова: професійна компетентність педагогічних працівників закладів професійної (професійно-технічної) освіти, сучасні моделі організації навчально-виховного процесу, результативність діяльності здобувачів освіти.

Артюшенко В. И., Симова Л. Г., Лымарь О. П., Рудюк Е. Н. Развитие профессиональной компетентности педагогических работников: реальность современной педагогической практики.

В статье рассмотрена проблема развития профессиональной компетентности педагогических кадров, оценивание уровня их профессиональной подготовки и личностного развития, акцентировано внимание на повышение качества современного образования, обеспечение доступности, реформирование образовательной деятельности. Рассмотрены стратегические приоритеты развития профессиональной компетентности педагогических работников учреждений профессионального (профессионально-технического) образования, внедрение различных форм обучения и современных моделей организации учебно-воспитательного процесса, распространение лучшего опыта работы. Отмечено, что в обеспечении качественных результатов профессиональной подготовки квалифицированных работников особая роль принадлежит педагогу, его профессионально-педагогической компетентности. Отмечена особая роль современного педагога, готовность к разработке авторских учебных и методических материалов, организации исследовательской работы, конструктивных действий в разнообразных педагогических ситуациях. Раскрыто значение необходимости гибкости и нестандартности мышления, умение адаптироваться к быстрым изменениям жизненных условий, решение педагогических заданий, что активизирует всю систему педагогических знаний как единое целое. Отмечено, что методическая компетентность педагога является основой формирования его профессиональной компетентности при подготовке квалифицированных работников. А результатом этого взаимодействия будут показатели между учащимся и педагогом, которые будут перенесены на их будущую профессиональную деятельность.

Ключевые слова: профессиональная компетентность педагогических работников учреждений профессионального (профессионально-технического) образования, современные модели организации учебно-воспитательного процесса, результативность деятельности учащихся.

Artyushenko V.I., Simova L.G., Lyamar O.P., Rudyuk K.M. Development of professional competence of pedagogical workers: the realities of modern pedagogical practice.

The article deals with the problem of the development of professional competence of pedagogical staff, the evaluation of their level of professional preparedness and personal development. Also it emphasizes on improving the quality of modern education and ensuring accessibility, restructuring education activity. The strategic priorities of the development of professional competence of pedagogical workers of the professional (vocational) educational establishments, the introduction of various forms of education and some modern models of the educational process organization and the dissemination of the best work experience are considered. It is noted that in providing some high-quality results of the professional training of skilled workers, some special role belongs to the pedagogical worker, his professional and pedagogical competence. The particular role of the teacher of today, readiness to develop author's educational and methodological materials, organization of some research work and constructive actions in various pedagogical situations is determined. The importance of the necessity of flexibility and non-standard thinking, the ability to adapt to the rapid changes in living conditions, the solving of teaching tasks which activates the entire system of pedagogical knowledge as a whole is revealed. It is noted that the methodical competence of the pedagogical worker is the basis for the formation of his professional competence in the training of skilled workers and the result of this interaction will become some indicators between the educator and the teacher which will be transferred to their future professional activities.

Key words: professional competence of a pedagogical worker of the professional (vocational) education establishments; modern models of the organization of educational process; indicators of the activity of educators.

Харківський професійний ліцей залізничного транспорту
61017, м. Харків, вул. Сіриківська, 41
Харьковский профессиональный лицей
железнодорожного транспорта
61017, г. Харьков, ул. Сериковская, 41
Kharkov professional lycée of a railway transport
61017, Serikovska street, 41, Kharkov

ОСОБЛИВОСТІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ МАШИНІСТІВ ВИСОКОШВИДКІСНИХ ПОЇЗДІВ У ФРАНЦІЇ

Постановка проблеми в загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими, практичними завданнями. На сучасному етапі розвитку суспільства в умовах реформування системи професійної освіти і залізничної галузі України зокрема, правомірно виникає необхідність активного пошуку нових можливостей і резервів якісної підготовки робітничих кадрів, здатних до формування розвиненого професійного самовдосконалення відповідно до вимог конкретної професійної діяльності.

Аналіз діяльності ПТНЗ залізничного профілю, Лубенського і Харківського Центрів професійного розвитку персоналу (ЦПР), Регіональної філії «Південна залізниця» ПАТ «Укрзалізниця» дозволяє стверджувати, що фахова підготовка учнів ліцеїв залізничного профілю і слухачів ЦПР являє собою одну зі складових всебічного розвитку особистості у професійно-технічній школі [2; 5; 6; 8]. Але, з урахуванням перспектив євроінтеграції, домінантними в підготовці майбутнього працівника локомотивної бригади сучасного транспортного засобу (електровоза, тепловоза, моторвагонного і спеціального самохідного рухомого складу) є: фахова спрямованість особистості, пріоритет засвоєння спеціальних знань, умінь і навичок, досягнення особою певного ступеню професійної майстерності працівника, визнаної колективом підприємства. Ці обставини зумовлюють необхідність вивчення європейського досвіду підготовки майбутніх залізничників.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Досліджуючи специфіку вітчизняної фахової підготовки [2; 6] і досвід зарубіжних країн [1] та безумовного лідера залізничної галузі, яким є Франція [4], доцільно зазначити, що внаслідок внутрішнього розподілення праці в рамках відповідної професії виникло поняття «фах», яке тлумачиться як «вид заняття, трудової діяльності, що вимагає певної (спеціальної) підготовки і є основним засобом існування людини» [7, с. 570].

В Енциклопедії професійної освіти категорію «фах» автори трактують як «сукупність

знань, навичок та умінь, набутих в результаті освіти, що забезпечують людині постановку та вирішення певного роду професійних завдань», а також є «основним елементом структури змісту професійного навчання» [3, с.146]. Повною мірою це стосується й майбутніх спеціалістів залізничної галузі України, зокрема й працівників локомотивного господарства.

Мета статті: висвітлити основні аспекти фахової підготовки та специфіку праці майбутніх залізничників – машиністів локомотива, моторвагонного рухомого складу провідного французького залізничного оператора – французької компанії SNCF, що займається прискореними і швидкісними вантажними та пасажирськими перевезеннями держави як на внутрішніх магістральних напрямках, так й на ділянках спільної мережі залізниць країн-учасниць Європейського Союзу (ЄС).

Виклад основного матеріалу дослідження. Із середини 70-х років XX ст. у французькій залізничній компанії SNCF чинним наказом уряду країни посада помічника машиніста пасажирського руху, як така, була ліквідована. Тому, в наші часи, машиніст пасажирського локомотива, моторвагонного рухомого складу (електропоїзда) повинен керувати рухом поїзда самостійно, тобто одноосібно.

У середньому за три доби тижневої роботи в локомотиві чи кабіні електропоїзда машиніст проїздить шлях понад 4500 км. Згідно встановленого і багаторазово перевіреного на практиці посадового регламенту перед початком руху машиніст зобов'язаний перевірити: готовність поїзда до початку його відправлення зі станції; перевірити надійність зчеплення локомотива з першим вагоном; отримати і перевірити поїзні документи; перевірити роботу гальм; роботу систем і агрегатів локомотива; перевірити роботу поїзної радіостанції та систем гучного оповіщення пасажирів; перевірити роботу автоматичних дверей; систем сигналізації; освітлення; опалення і вентиляції; упевнитися в наявності пристроїв пожежогасіння та функціонуванні апаратури захисту і контролю пиль-

ності машиніста та безпеки руху поїзду.

У процесі ведення поїзда по перегонах і станціях машиніст-оператор, повинен бути дуже уважним і чітко визначати моменти зниження руху поїзда, початку й закінчення процесу гальмування щоби зупинити рухомий склад точно, відповідно довжині конкретної платформи, роздільного пункту або залізничної станції, а також, своєчасно обмежувати силу тяги локомотива із метою недопущення буксування чи юзу колісних пар. Він має економно витратити електричну енергію на тягу відповідного поїзда, наявний запас піску в бункерах регіональних локомотивів серії Z6400 компанії SNCF. У шляху прямування додатково машиніст повинен реєструвати всі нештатні події, що виникають в процесі робочої зміни тощо.

Тривалість робочого тижня машиніста складає 25 годин, а «пенсійний вік працівників поїзних бригад директивою уряду Франції для працівників фірм SNCF та RATP було продовжено до 65 років, вилучивши попередній нормативний акт (Постанову уряду), прийнятий ще в кінці 50-х років XX ст., яка надавала право машиністу для виходу на заслужену пенсію, коли працівник досягав віку – 50 років» [4, с.52].

Під час управління поїздом на великій швидкості одноосібно значно підвищується в обмеженому просторі кабіни психологічне і фізичне навантаження на працюючого. Як зазначають спеціалісти компанії, це виснажлива праця, що протікає в умовах тривалої монотонної атмосфери, у процесі якої необхідно машиністу поїзду концентрувати свою увагу на об'єктах, які у даний момент часу мають пріоритетне значення для безпечного руху поїзду, уміти зосереджувати увагу і бути пильним до «останнього» обертання колісної пари локомотива на протязі 8-10 годин робочого часу. Особливо це відчувається в нічний час робочої зміни, а також в умовах обмеженої видимості колії та інфраструктурних об'єктів, колійних повідомних, попереджувальних і сигнальних знаків тощо.

Крім своїх безпосередніх посадових обов'язків із керування рухом поїзда машиніст виконує паралельно й обов'язки нівельованої посади помічника машиніста: сповіщає пасажирів про закривання та відкривання автоматичних дверей вагонів на кожній зупинці, інформує пасажирів про регламент руху поїзда, об'єм і технологію надання сервісних послуг у поїзді, послідовність наступних зупинок та час прибуття поїзда на кінцеві пункти.

Поряд з цим машиніст веде записи у настільному бортовому журналі локомотива чи електропоїзда, в який заноситься інформація про будь-які нештатні ситуації, несправності

рухомого складу та інциденти. Під час виникнення незначних технічних несправностей машиніст самостійно має приступити до їхнього своєчасного знаходження та негайної ліквідації з метою забезпечення подальшого руху поїзда та ліквідації часу вимушеного нештатного простою на перегоні чи проміжній станції шляхом уведення поїзда в чинний графік руху за рєстрованим наказом або за пропозицією поїзного диспетчера відповідного відрізка маршруту слідування поїзда.

Графік роботи працівника ковшний, тобто машиніст із метою забезпечення безперебійності залізничних перевезень повинен виходити на роботу в будь-який час доби, працювати за будь-яких погодних умов, в нічну зміну, а також працювати у вихідні та святкові дні тижня.

Правомірно, що висвітлені специфічні умови праці локомотивних бригад тягового рухомого складу мають і підвищений емоційний, і стресовий вплив на загальний психофізіологічний стан машиніста-оператора. Тому, у зв'язку з наближенням пенсійного віку працівників компанії, приблизно один працівник локомотивного господарства із двох, повинен вийти своєчасно за заслужений відпочинок.

Внаслідок таких обставин компанія SNCF розпочала реорганізацію системи професійної орієнтації і залучення працівників нового покоління. Професійний відбір майбутніх спеціалістів проводиться під загальним гаслом «Залізничному транспорту – новаторські ідеї».

На сьогодні експлуатаційним підприємствам компанії SNCF конче необхідний прилив «нової крові» при безумовному збереженні корпоративної компетентності, безпосередньо пов'язаної з безаварійною та безпечною експлуатацією залізниць держави.

Для підготовки нового контингенту машиністів компанія залучає молодь переважно зі середньою технічною освітою, яка проходить етап базової професійної освіти. Відповідно, кожен претендент (кандидат) у машиністи повинен пройти етап психотехнічного тестування і поглибленого медичного обстеження. Основними вимогами до кандидатів на посаду машиніста є хороша реакція, кмітливність та абсолютна холонокровність поведінки у стресових і нештатних ситуаціях поїзної роботи.

У робочий час машиніста зараховується не тільки час, витрачений на ведення поїзда, але й зараховується час простою та відпочинку в оборотному пункті (депо), якщо останній згідно графіку руху передбачений за межами постійного проживання особи. Слід зазначити, що черговість таких поїздок не має перевищувати 2-х робочих ночей підряд.

Поряд з цим, один раз на рік машиністи зобов'язані проходити чергове медичне обстеження, а якщо стан здоров'я певної особи не відповідає встановленим нормативам, машиніст переміщується на роботу, не пов'язану з рухом поїзда.

Після проходження спеціального курсу навчання учні повинні скласти іспит на отримання кваліфікації «працівник служби тяги». При цьому всі кандидати повинні мати медичний висновок про те, що вони фізично і психологічно здорові, та їм дозволено у майбутньому самостійно водити магістральні локомотиви та поїзди.

Набір до навчання абітурієнтів здійснюється на підставі наявності одного з таких документів: диплома про професійну підготовку кандидата; свідоцтва про закінчення фахового професійно-технічного училища; свідоцтва про професійну підготовку початкового ступеню (бажано в галузі електричних та електронних приладів і систем, електричних схем різної складності); диплома про професійно-технічну освіту зі спеціальності «Технічне обслуговування автоматизованих систем»; свідоцтва про закінчення загальноосвітнього навчального закладу; диплома техніки-механіка [4, с. 50].

Кар'єрне просування кандидата в цій професії залежить від професійної кваліфікації особи, постійного самовдосконалення й підвищення рівня теоретичних знань майбутнього машиніста. Зокрема, машиніст маневрових залізничних ліній коротких поїзних маршрутів і ділянок обслуговування (категорії CRMP) не може водити вантажні і пасажирські поїзди. Лише спеціальний курс фахової підготовки і навчання дозволяє особі отримати вищу за попередню кваліфікацію машиніста магістрального локомотива, моторвагонного рухомого складу, прискореного, швидкого чи швидкісного поїзда TGV.

Успішно навчаючись на спеціальному курсі підвищення кваліфікації та успішно склав іспити, відповідний кандидат може стати машиністом швидкісних та високошвидкісних магістральних ліній, який набуває чинного права обслуговувати високошвидкісні поїзди серії TGV.

Правомірно зазначити, що й помічник машиніста тягового рухомого складу (електровоза, тепловоза), який безаварійно працював у вантажному русі, у результаті чергового навчання і підвищення кваліфікації має право також отримати кваліфікацію машиніста магістральних ліній, а в наступному – здобути посаду машиніста локомотива високошвидкісного сполучення, що обслуговується електропоїздами

TGV. Чергове підвищення кваліфікації особи здійснюється виключно на добровільній основі.

Близько 10% машиністів магістральних ліній проходять додатковий курс професійного навчання й отримують звання «машиніст-інструктор служби тяги». Такі машиністи-інструктори очолюють колони локомотивних бригад, активно беруть участь у процесі теоретичної та практичної підготовки майбутніх машиністів, насамперед, машиністів-«першозимників», супроводжують поїзди із метою передачі особистого практичного досвіду, перевірки знань і навичок машиністів магістральних залізничних ліній, виконують з молодими машиністами практичні дії з маневрової і поїзної обкатки на нових ділянках і напрямках руху потягів тощо.

Доцільно зазначити, що в порівнянні з нашою країною Державного стандарту та розробленої методики професійного навчання, визначеного базового (загального) об'єму теоретичних знань і практичних навичок щодо підготовки машиністів у Франції, не існує. Вирішенням цього кардинального системо-утворюючого питання переймаються спеціалісти і фахівці залізничної галузі в рамках компетенції залізничної компанії.

Зокрема, Постановою SNCF від 30.07.2003 р. регламентуються умови визначення й критерії професійної і психофізіологічної придатності кандидата на посаду машиніста і його професійної підготовки, а також термін навчання персоналу, функції якого, безпосередньо, будуть пов'язані з рухом і безпекою руху поїздів на національній і міжнародній мережі залізниць країн ЄС [4, с.50].

Фірма SNCF володіє власними центрами професійного розвитку персоналу щодо професійної підготовки машиністів, а «з 2005 року адміністрація компанії підписала угоду з профспілками, в якій ще раз підтверджується про доцільність постійного підвищення кваліфікації машиністів, супроводження здорового об'єкту життя спеціалістів і якісного контролю їх фізичного та й психологічного стану» [4, с.51].

У зв'язку з підвищеними вимогами до визначення професійної придатності кандидатів на посаду машиніста фахівці залізничної компанії пішли шляхом реорганізації системи найму на роботу майбутніх працівників. Зокрема з метою оптимізації цього профорієнтаційного процесу в містах Бордо, Ліоні, Марселі, Страсбурзі та Турині були відкриті додатково ще 10 спеціальних центрів по відбору кадрового персоналу, які оснащені сучасною відеотехнікою, потужними комп'ютерами, необхідними для проведення якісного тестування абітурієнтів

[4, с. 51], кандидатів на відповідальну посаду машиніста та посаду помічника машиніста вантажного локомотива (електровоза, тепловоза).

Машиніст зобов'язаний мати як теоретичні знання, так і практичні навички з таких основних питань: залізнична колія, системи сигналізації, зв'язки та системи управління рухом поїздів; контактна мережа залізничного полотна; складові елементи процесу руху поїзда: блок-пости, станції, підстанції, пасажирські платформи, попереджувальні і сигнальні знаки; постійні та тимчасові споруди інфраструктури залізниці: переїзди, тунелі, мости, детектори перегрівання буксових вузлів тощо; компоненти будови рухомого складу та його технічний огляд і технічне обслуговування [4, с. 51].

Крім цього, машиніст повинен уміти використовувати отримані в процесі навчання теоретичні знання і первинні навички, на що й звертається особлива увага керівництва компанії. Велике значення надається аспектам психологічної складової підготовки майбутнього машиніста: швидкості реакції на рухомі об'єкти, вмінню мобілізуватися у незвичній ситуації, вмінню самостійно і єдино правильно приймати стратегію рішень та швидко реалізовувати у діях прийняте єдине правильне рішення, а також володіти високим емоційним контролем і хорошою пам'яттю, щоб в моменти особливого напруження виокремити з пам'яті необхідну для відповідної ситуації інформацію.

Щодо загального стану фізіологічної підготовки, то згідно відповідної постанови чинними нормативними документами запроваджені: норми визначення гостроти і бінокулярності зору, кольорового сприймання об'єктів і рівня гостроти слуху. Факт визнання машиніста фізично придатним до виконання посадових функцій обов'язково реєструється, а відповідному кандидату вручається відповідний документ з фотокарткою про професійну придатність, у якому висвітлюються такі дані: прізвище, ім'я та по батькові; дата і рік народження особи; повна назва залізничної компанії; дані про ступінь професійної та фізіологічної підготовки; термін дії посвідчення; конкретний полігон обслуговування потягів; дата видачі посвідчення; підписи роботодавця і машиніста [4, с. 51].

З 2005 р. Центр технічної підготовки Дирекції тяги фірми SNCF, що розташований у м. Рені, здійснює фахову підготовку машиністів приватних залізничних компаній. Таке рішення було прийнято унаслідок директиви Європейського Союзу 2004/49/ЄС, яка дозволяє приватним залізничним компаніям, які подали відповідне прохання (заявку) на отримання

сертифікату безпеки, мати ще й можливість на недискримінаційному рівні навчати майбутніх машиністів тягового рухомого складу.

Погодившись виконувати навчання машиністів сторонніх компаній, SNCF, як декларує її нинішнє керівництво, «компанія демонструє зі своєї сторони розуміння і добру волю, але й іноді підкоряється певному тиску і навіть «диктату» зі сторони Брюсселю...» [4, с. 52].

Загальний контингент машиністів компанії, за даними 2007 року, налічує понад 17 тис. машиністів локомотивів і моторвагонного рухомого складу, що приблизно тотожне показникам працюючого контингенту машиністів локомотивного господарства ПАТ «Укрзалізниця» в наші часи.

Ураховуючи специфіку праці машиніста високошвидкісного поїзда TGV, його заробітна плата на початку професійної кар'єри після вилучення чинних державних відрахувань складає від 2200 до 3200 євро, а наприкінці трудової діяльності вона досягає до 4880 євро. Крім того, машиністи додатково отримують: щорічну винагороду за результати виконаної роботи; премії за керування високошвидкісним поїздом TGV; виконаний пробіг; підвищений стан ризику на виконуваний роботі; грошову допомогу на період часу щорічної відпустки, допомогу на переїзди (так звані «підйомні»), за економію електричної енергії та відпрацьовані понаднормові робочі години» [4, с. 51].

Висновки та перспективні напрями подальших розвідок. Акцентуючи увагу на вищесказане, на професійну фахову підготовку машиніста швидкісного тягового рухомого складу електропоїзда TGV, розглядаємо загальну професійну підготовку як процес і результат оволодіння кандидатом на цю відповідальну посаду цілісну систему професійних, психолого-педагогічних і спеціальних знань, умінь і практичних навичок, що сприяє якісному засвоєнню певного змісту професійно-технічної освіти та забезпечує фахівцеві високий рівень виконання посадових функцій у майбутньому. При цьому, на нашу думку, на провідне місце виступає доцільність вивчення вітчизняного й зарубіжного досвіду з формування професійної спрямованості молоді щодо їх вибору пріоритетності залізничних професій у ПТНЗ й висвітлення отриманих результатів в галузевих та психолого-педагогічних виданнях.

Оскільки Франція є передовою державою у залізничній галузі, то вбачається доцільним вивчення досвіду підготовки майбутніх залізничників у таких провідних країнах-лідерах цієї галузі, як Південна Корея, Німеччина, Японія.

Література

1. Абашкіна Н.В. Принципи розвитку професійної освіти в Німеччині: [монографія] / Неллі Володимирівна Абашкіна. – К.: Вища шк., 1998. – 207 с.
2. Баглай В.І. Підготовка майбутніх залізничників в закладах професійної освіти: [2-ге вид. перероб. і доп.] / Володимир Іванович Баглай. – Харків: ФОП Александрова Каріна Михайлівна, 2017. – 184 с.
3. Энциклопедия профессионального образования: [В 3-х Т.] / Под ред. С.Я. Батышева: Т.3. – М.: АПО, 1999. – 440 с.
4. Зайцева Т.Н. Условия труда и обучение железнодорожников в разных странах Европы: Франция / Т.Н.Зайцева // «Локомотив – информ», август, 2011. – С. 50-52.
5. Копилов М. Кування машиністів : [Електронний ресурс] / М. Копилов / Режим доступу: <http://ru.maqistral-uz.com.ua/print/art/kuvanja-maschinistiv.html>; час доступу: 03.08.2017.
6. Наказ Укрзалізниці № 516-Ц від 05.11.2007 р. «Про затвердження Програми усунення наявних проблем у локомотивному господарстві, які були висвітлені на з'їзді машиністів локомотивів».
7. Словник української мови / [Під ред. П. Горещького]. – К.: Наукова думка, 1970. – 635 с.
8. Центр професійного розвитку персоналу: Навчання та стажування: Робота на залізниці: Офіційний веб-сайт Укрзалізниці / Режим доступу: http://uz.gov.ua/work_in_the_railway/education_and_training/person/; час доступу: 29.07.2017.

References

1. Abashkina N.V. Pryntsyry rozvytku profesiinoi osvity v Nimechchyni: [monohrafiia] / Nelli Volodymyrivna Abashkina. – K.: Vyshcha shk., 1998. – 207 s.
2. Bahlai V.I. Pidhotovka maibutnikh zaliznychnykyv v zakladakh profesiinoi osvity: [2-he vyd. pererob. i dop.] / Volodymyr Ivanovych Bahlai. – Kharkiv: FOP Aleksandrova Karina Mykhailivna, 2017. – 184 s.
3. Entsiklopediya professyonalnoho obrazovanyia: [V 3-kh T.] / Pod red. S.Ya. Batyshcheva: T.3. – M.: APO, 1999. – 440 s.
4. Zaitseva T.N. Uslovyia truda y obuchenye zheleznodorozhnykov v raznykh stranakh Evropy: Frantsyia / T.N.Zaitseva // «Lokomotyv – ynform», avhust, 2011. – S. 50 – 52.
5. Kopylov M. Kuvannia mashynistiv : [Elektronnyi resurs] / M. Kopylov / Rezhym dostupu: <http://ru.maqistral-uz.com.ua/print/art/kuvanja-maschinistiv.html>; chas dostupu: 03.08.2017.
6. Nakaz Ukrzaliznytsi № 516-Ts vid 05.11.2007 r. «Pro zatverdzhennia Prohramy usunennia naiavnykh problem u lokomotyvnomu hospodarstvi, yaki buli vysvitleni na z'izdi mashynistiv lokomotyviv».
7. Slovnyk ukrainskoi movy / [Pid red. P. Horetskoho]. – K.: Naukova dumka, 1970. – 635 s.
8. Tsentri profesiinoho rozvytku personalu: Navchannia ta stazhuvannia: Robota na zaliznytsi: Ofitsiyni veb-sait Ukrzaliznytsi / Rezhym dostupu: http://uz.gov.ua/work_in_the_railway/education_and_training/person/; chas dostupu: 29.07.2017.

Баглай В.І. Особливості фахової підготовки майбутніх машиністів високошвидкісних поїздів у Франції

В статті висвітлюються особливості фахової підготовки майбутніх машиністів французької компанії SNCF та специфіка їх праці в транспортному комплексі швидкісних місцевих залізниць і спільної мережі залізниць Євросоюзу. Під час управління поїздом на великій швидкості одноосібно в обмеженому просторі кабіни значно підвищується психологічне і фізичне навантаження на працюючого. Робота машиніста протікає в умовах тривалої монотонної атмосфери, у процесі якої машиністу поїзда необхідно концентрувати свою увагу на об'єктах, що у поточний момент часу мають пріоритетне значення для безпечного руху поїзду, уміти зосереджувати увагу і бути пильним до «останнього» обертання колісної пари локомотива протягом 8-10 годин робочого часу. Особливо це відчувається в нічний час робочої зміни, а також в умовах обмеженої видимості колії та інфраструктурних об'єктів, колійних повідомних, попереджувальних і сигнальних знаків тощо. Усе це викликає потребу підготовки нової генерації машиністів. Для такої підготовки компанія залучає молодь переважно із середньою технічною освітою, яка проходить етап базової професійної освіти, при тому, що кожен претендент (кандидат) у машиністи повинен пройти етап психотехнічного тестування й поглибленого медичного обстеження. Велике значення надається різним аспектам психологічної складової підготовки майбутнього машиніста: швидкості реакції на рухомі об'єкти, вмінню мобілізуватися у незвичній ситуації, вмінню самостійно і єдино правильно обирати стратегію рішень та швидко реалізовувати у діях прийняте єдине правильне рішення. Також майбутній машиніст має володіти високим емоційним контролем і хорошою пам'яттю, щоб в моменти особливого напруження виокремити з пам'яті необхідну для відповідної ситуації інформацію. У зв'язку з підвищеними вимогами до визначення професійної придатності кандидатів на посаду машиніста керівництво залізничної компанії здійснило реорганізацію системи найму на роботу майбутніх працівників.

Ключові слова: фахова підготовка, майбутній машиніст, французька компанія, психотехнічне тестування, поглиблене медичне обстеження.

В статье освещаются особенности профессиональной подготовки будущих машинистов французской компании SNCF и специфика их работы в транспортном комплексе скоростных местных железных дорог и общей сети железных дорог Евросоюза. Во время единоличного управления поездом на большой скорости в ограниченном пространстве кабины значительно повышается психологическая и физическая нагрузки на работающего. Работа машиниста протекает в условиях продолжительной монотонной атмосферы, в процессе которой машинисту поезда необходимо концентрировать свое внимание на объектах, имеющих в текущий момент времени приоритетное значение для безопасного движения поезда, уметь сосредоточивать внимание и быть внимательным до «последнего» вращения колесной пары локомотива в течение 8-10 часов рабочего времени. Особенно это ощущается в ночное время рабочей смены, а также в условиях ограниченной видимости пути и инфраструктурных объектов, путевых уведомительных, предупредительных и сигнальных знаков и т.п. Все это вызывает потребность подготовки нового поколения машинистов. Для такой подготовки компания привлекает молодежь преимущественно со средним техническим образованием, которое проходит этап базового профессионального образования, притом, что каждый претендент (кандидат) в машинисты должен пройти этап психотехнического тестирования и углубленного медицинского обследования. Большое значение уделяется разным аспектам психологической составляющей подготовки будущего машиниста: скорости реакции на подвижные объекты, умению мобилизоваться в непривычной ситуации, умению самостоятельно и единственно правильно избирать стратегию решений и быстро реализовывать в действиях принятое единое правильное решение. Также будущий машинист должен владеть высоким эмоциональным контролем и хорошей памятью, чтобы в моменты особого напряжения выделить из памяти необходимую для соответствующей ситуации информацию. В связи с повышенными требованиями к определению профессиональной пригодности кандидатов на должность машиниста руководство железнодорожной компании осуществило реорганизацию системы найма на работу будущих работников.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, будущий машинист, французская компания, психотехническое тестирование, углубленное медицинское обследование.

Baglaj V.I. Features of vocational training of the future machinists of high-speed trains in France

In article features of vocational training of the future machinists of French company SNCF and specificity of their work in a transport complex of the high-speed local railways and the general network of the railways of the European Union are shined. During individual management of train at great speed in the limited space of a cabin considerably raises psychological and physical loadings on the working. Work of the machinist proceeds in the conditions of long monotonous atmosphere in which process it is necessary for machinist of a train to concentrate the attention to the objects having at a present situation of time priority value for safe movement of a train, to be able to concentrate attention and to be attentive before «last» rotation of wheel pair the locomotive during 8-10 working hours. Especially it is felt at night a labor shift, and also in the conditions of the limited visibility of a way and infrastructural objects, travelling notifying, precautionary and alarm signs, etc. All it causes requirement of preparation of new generation of machinists. For preparation of a new contingent of machinists the company involves youth mainly with average technical education which takes place a stage of base vocational training, thus, that each applicant (candidate) in machinists should pass a stage of psychotechnical testing and profound medical examination. The great value is given to different aspects of psychological making preparation of the future machinist: speeds of reaction to mobile objects, to ability to be mobilized in an unusual situation, to ability it is independent and is unique to select correctly strategy of decisions and quickly to realize in actions the made uniform correct decision. Also the future machinist should own high emotional control and good memory that in the moments of special pressure to allocate from memory the information necessary for a corresponding situation. In connection with increased requirements to definition of professional suitability of candidates on a post of the machinist the management of the railway company has gone by reorganization of system of employment of the future workers.

Keywords: vocational training, the future machinist, the French company, psychotechnical testing, profound medical examination.

СИСТЕМА ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ І НАВЧАННЯ ВЕЛИКОЇ БРИТАНІЇ: СТРАТЕГІЯ, ПРІОРИТЕТИ ТА РЕФОРМИ

Постановка проблеми. Професійна освіта і навчання не можуть стояти осторонь глобальних процесів, що відбуваються у світі, де промисловості потрібно підвищувати прибуток, конкурентоспроможність та адаптивність до умов і потреб сьогодення, людині необхідний дохід та безпека праці, а держава зацікавлена у поверненні інвестицій та збільшенні ВВП. Так і система професійної освіти і навчання Великої Британії трансформується відповідно до потреб сьогодення. Тепер система професійної освіти Великої Британії перебуває в стані повного реформування та змін. Низка факторів на шляху до «утримання позицій» після виходу з Європейського Союзу, відомого як BREXIT (похідне від англійського BRitain-Британія та EXIT-вихід), та намір Уряду покращити економічний стан країни стали причиною направлення вектору системи підготовки кваліфікованих робітників на розвиток технічних знань, умінь та навичок.

Аналіз попередніх досліджень і публікацій виявив значний доробок вітчизняних вчених щодо вивчення досвіду зарубіжжя у сфері професійної освіти і навчання. Він характеризується дослідженнями та публікаціями Н. Абашкіної, Н. Авшенюк, Н. Бідюк, Т. Десятова, Н. Дупак, А. Каплуна, Л. Локшиної, Л. Лук'янової, Н. Ничкало, О. Огієнко, Н. Пазюри, Л. Пуховської, Г. Товканець, О. Щербак та ін. Праці провідних британських вчених Б. Мансфілда, С. Лестера, Е. Вольф, Д. Річарда, М. Коулза, А. Манна, С. Макінтоша та ін. відображають проблеми та особливості розвитку системи професійної освіти і навчання Великої Британії.

Мета статті полягає у дослідженні та аналізі стратегічних пріоритетів, відповідних науково-практичних досліджень та наступних рішень Уряду щодо реформування системи професійної освіти і навчання у Великій Британії протягом 2011-2018 рр., а особливо у світлі виходу держави зі складу Європейського Союзу.

Виклад основного матеріалу. Система професійної освіти і навчання (далі ПОН) Вели-

кої Британії має чіткий орієнтир на потреби роботодавця. Ринковий підхід та виклики економічного клімату Великої Британії спонукають учасників системи до посилення власних позицій за рахунок надання якісних освітніх і навчальних послуг, попри географічне, політичне, культурне й контекстне різноманіття. Ключовими рисами системи ПОН Великої Британії є:

- залежність фінансування системи від якості «кінцевого продукту»;
- базування системи забезпечення якості на самооцінюванні, визначенні ризиків та фокусі на безперервному вдосконаленні;
- гнучкість та відкритість усіх освітніх та навчальних установ у формуванні вмінь;
- підтримка промисловістю професійних кваліфікацій;
- автономність коледжів та їх тісна співпраця з роботодавцями;
- навчання в реальних чи максимально наближених до реальності (симульованих) умовах;
- уніфікація та кредитна основа професійних кваліфікацій.

Все це в комплексі забезпечує компетентнісне підґрунтя системи.

В Англії коледжі подальшої освіти – автономні корпорації, які мають багато прав і свобод, а от у Шотландії вони є установами держаного сектору. У Північній Ірландії існує інтегрований підхід у наданні інформації щодо професій та їх особливостей, в той час, як у інших країнах такими питаннями можуть займатись різні незалежні одна від одної установи. Уельс має власні кваліфікації бакалаврату.

Та, незважаючи на такі сильні характеристики, Уряд вимагає вдосконалень. Спираючись на звернення до громадян представників парламенту в ряді стратегічних документів [1, 2; 5, 6; 7], можна відзначити, що рушійними факторами реформування системи ПОН Великої Британії є:

- недостатньо швидкий розвиток держави для забезпечення економічного росту та ви-

сококваліфікованого конкурентоспроможного трудового потенціалу країни;

- прагнення Уряду переорієнтувати економіку на приватний сектор з наступним реформуванням системи інвестування у вміння та навички;

- виявлені прогалини у рівнях навичок та їх наданні;

- потреба в улаштуванні якості освіти відповідно до поточного економічного клімату;

- підвищення статусу професійного навчання та кваліфікацій;

- старіюче суспільство;

- курс на кваліфіковане працевлаштування (skilled employment) та зменшення долі попиту та пропозиції на низько кваліфіковану працю;

- потреба у залученні молоді до сектору професійної освіти тощо.

Також для забезпечення ефективного та безболісного виходу Об'єднаного королівства Великої Британії та Північної Ірландії зі складу країн-учасників Європейського Союзу Уряд запроваджує знакову для держави реформу розвитку – «Стратегія побудови промисловості» (Building our Industrial Strategy) (далі Стратегія) [2, с. 9-10,]. «Зелена книга» Стратегії була представлена для обговорення у січні 2017 року та визначає розвиток вмінь як одну з десяти основоположних засад розвитку промисловості країни (див. інфографіку 1), що сприятиме процвітанню як окремих осіб, так і підприємств. Для реалізації такого наміру Уряд Великої Британії планує діяти у чотирьох напрямках одночасно, а саме:

- забезпечити кожного учасника процесу основними, необхідними для сучасної економіки, вміннями;

- побудувати нову систему технічної освіти для надання можливостей реалізації потенціалу молоді, що не навчається у вищих навчальних закладах;

- форсувати вивчення точних наук або так званих STEM-дисциплін (за даними досліджень – залучення 1 % населення до STEM-професій підвищує рівень ВВП на 50 млрд дол. США), сприяти формуванню та розвитку цифрових вмінь і навичок роботи з даними та цифрами;

- підвищувати рівень кваліфікації у відстаючих сферах діяльності.

Для повноцінного досягнення визначеної в Стратегії мети – покращення стандартів життя та економічного зростання через підвищення продуктивності та стимулювання зростання у всіх секторах соціального та економічного життя країни – кожний елемент розвитку промисловості має чітко визначені цілі та завдання, закріплені у відповідних програмах чи планах дій.

Сектор професійної освіти і навчання перед-

бачено реформувати шляхом покращення та повноцінного запровадження системи учнівства й введення нових професійних технічних кваліфікацій – кваліфікацій Т-рівня [5]. Це дозволить посилити практичну складову процесу навчання для забезпечення кращої якості «продукту» ПОН – висококваліфікованого робітника, продуктивність професійної діяльності якого вже з перших днів виконання професійних функцій сприятиме підвищенню прибутку підприємства. Реалізація такої реформи відбуватиметься через відповідні програми – План вмінь після 16 років (Post-16 skills plan) [5] та План дій реформування технічної освіти для населення віком від 16 років: рівень-Т (Post-16 technical education reforms T level action plan) [6].

План вмінь після 16 років – липень 2016 р. – амбіційний план підтримки молоді та дорослих у забезпеченні повноцінного кваліфікованого працевлаштування відповідно до потреб зростаючої та швидко змінюваної економіки країни.

План дій реформування технічної освіти для населення віком від 16 років: рівень-Т – жовтень 2017 р. – послідовність діяльності Уряду у процесі реформування технічної освіти (у повній відповідності з Планом вмінь) з детальним описом усіх подальших кроків та заходів із залученням усіх зацікавлених сторін.

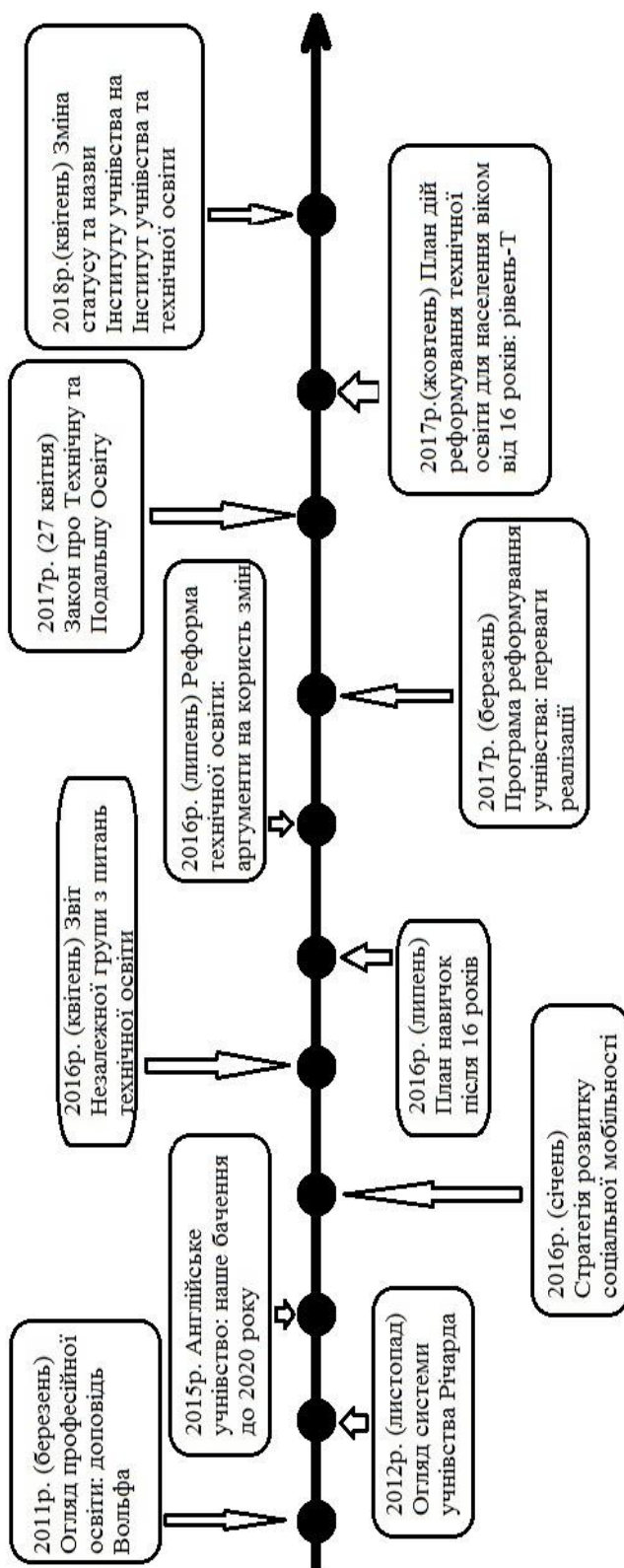
Цільовою групою обох стратегічних програм є молодь 16-19 років та дорослі люди, котрі бажають підвищити кваліфікацію чи змінити її. Звісно, не лише вихід Великої Британії з ЄС підштовхнув країну до вирішення проблеми залучення молоді у сферу професійної освіти і навчання, а й оцінка Світового Економічного форуму (2010 р.) про значний відсоток молоді (20%+) у Великій Британії не зайнятих, ні в секторі освіти, ні в секторі праці (англ. NEETs – not in education, employment or training), та низка досліджень провідних вчених країни і стратегічних документів (див інфографіку 2) [1; 2; 3; 5; 6; 7; 8; 9; 10; 11]. З-поміж них Доповідь Вольфа [11], Огляд Річарда [8] та Звіт Незалежної групи [7] мають рекомендаційний характер й покладені в основу наступних ключових стратегічних документів.

Огляд професійної освіти: доповідь Вольфа (Review of vocational education: the Wolf report) – «відповідь» Уряду на виявлену потребу покращення сфери професійної освіти і навчання для залучення молодих людей з метою сприяння їх успішному просуванню на ринку праці та у секторі вищої освіти. Доповідь представила 27 практичних рекомендацій для подальшого спрямування політики Уряду з урахуванням існуючих фінансових обмежень [11, с. 13-18]. Після прийняття Доповіді на державному рівні в 2013-2014 рр. Уряд запровадив низку реформ



Інфографіка 1: Десять основних елементів розвитку промисловості Великої Британії

Джерело: *Building our Industrial Strategy* [2, с.126]



Інфографіка 2. Хронологія важливих досліджень та стратегічних документів у секторі ПОН Великої Британії 2011-2018р.р.

Джерело: *розроблено автором*

щодо «прочищення» професійних кваліфікацій та змін підходів до фінансування від «за кваліфікацію» до «за учня».

Відповідно до нововведеної формули фінансування було визначено єдиний базовий розмір фінансування на одного студента 16-17 років у розмірі 4 000 фунтів стерлінгів. Основними вимогами стали денна форма навчання та обсяг навчальної програми близько 600 навчальних годин. Новий підхід до фінансування також передбачив і низку надбавок для більших за обсягом навчальних програм, навчання людей з особливими освітніми потребами та/чи обмеженими можливостями та умов регіону, де проходить навчання [4].

Огляд Учнівства Річарда (Richard Review of Apprenticeships) – аналіз учнівства та 10 рекомендацій для його вдосконалення на замовлення Державних Секретарів з питань освіти та бізнесу, інновацій та вмінь. У 2017 році Огляд був покладений в основу стратегічного документу «Програма реформування учнівства: переваги реалізації» (Apprenticeship Reform Programme Benefits Realisation), що свідчить про його високу якість та повну відповідність реальним умовам часу й поставленим цілям, а саме: «Впевнитись, що в майбутньому програма задовольнятиме потреби змінної економіки, послідовно забезпечуватиме високу якість навчання та професійно визнані кваліфікації та вміння, необхідні роботодавцям та учням, і збільшить вплив державних інвестицій. Огляд повинен критично віднестись до програм учнівства, відшукати набір принципів та пріоритетів для оптимального змісту майбутніх програм, щоб забезпечити високу якість навчання та професійно визнані кваліфікації для кожного підприємства, яке працюватиме за програмами учнівства» [8, с. 20].

За результатами досліджень та наступних реформ у 2015 році Уряд виголосив свій намір повноцінного впровадження учнівства у сфері професійної освіти і навчання – стратегічний документ (план Уряду) «Англійське учнівство: наше бачення до 2020 року» (English Apprenticeships: Our 2020 Vision) (далі Бачення).

У документі висвітлено намір Уряду держави підвищити не лише якість учнівства, а й розширити участь у таких програмах до 3 млн учнів до 2020 року. Бачення визначає й очікування від співпраці всіх головних зацікавлених сторін, роботодавців, освітніх та навчальних установ, інших постачальників освітніх послуг та Уряду. Всі визначені у Баченні наміри мають чітко визначені заходи та строки для роботодавців, навчальних закладів та Уряду на 2015-2017 рр. [3, с. 55-57]. Отже, аналіз Бачення свідчить про плановірність, довгостроковість та перспективність завдань і заходів, чіткий орієнтир

на повноцінне впровадження навчання на засадах продуктивної діяльності через програми учнівства для підвищення якості трудового потенціалу країни та забезпечення прибутку від власних інвестицій вже на стадії підготовки висококваліфікованих працівників.

Та, незважаючи на вже наявний, майже досконалий План подальшої діяльності, Уряд країни робить ще одну спробу «перевірити правильність прийнятого рішення». У листопаді 2015 року від імені Державних Секретарів з питань освіти, бізнесу та інновацій та навичок (Secretaries of State for Education and for Business, Innovation and Skills) Міністр з питань умінь створив Незалежну групу з технічної освіти (The Independent Panel on Technical Education). Звіт Групи (Report of the Independent Panel on Technical Education) став знаковим для реформування системи підготовки кваліфікованих робітників, так як був закладений в основу усіх подальших стратегічних документів [7, с. 2].

«Англійське учнівство: наше бачення до 2020 року»: «Наша мета полягає в тому, щоб молодь могла бачити професійне навчання як високоякісний і престижний шлях до успішної кар'єри, і щоб ці можливості були доступними у всіх секторах економіки, у всіх частинах країни та на всіх рівнях» [3, с. 2].

У Звіті проаналізовано стан професійної освіти і навчання, кращі практики провідних держав Європи та вироблено 34 рекомендації для Уряду країни щодо проведення необхідних заходів для підвищення якості технічної освіти в Англії через спрощення існуючої складної системи та вироблення спроможності системи забезпечувати вміння та навички, необхідні для XXI-го століття. Рекомендації визначають місце та особливості системи технічної освіти у загальній системі освіти і навчання (рекомендації 1-4), систему маршрутів технічної освіти (5-6), управління та стандарти (7-11), ринок кваліфікацій (12-14), зміст маршрутів (15-16), вивчення англійської мови та математики (17-19), стажування на підприємствах (20-21), кваліфікації та сертифікацію (22-26), перехідний рік (27-28), ширші системні вимоги (29-33); фінансування (34) [7, с. 17-21].

Експерти наголошують, що можливість реформування системи на довгострокову перспективу також залежить і від готовності усіх зацікавлених сторін – Уряду, роботодавців та коледжів або ж інших установ навчання – повноцінно та відповідально виконувати свої функції та дотримуватись зобов'язань [7, с. 73-74].

Усі рекомендації Групи були закладені в основу розроблення подальших стратегічних документів для реформування системи ПОН – Плану вмінь після 16 років у 2016 році та Плану дій реформування технічної освіти для насе-

лення віком від 16 років: рівень-Т у 2017 році. Разом з Планом вмянь Уряд опублікував ще один важливий документ – Реформа технічної освіти: аргументи на користь змін (Technical education reform: the case for change). То ж «відповідь» Уряду на Звіт Незалежної групи виявилась змістовною, комплексною і добре продуманою у просторі та часі.

Багато положень Плану вмянь знайшли своє відображення та нормативно-правове обґрунтування у Законі про Технічну та Подальшу Освіту 2017 (Technical and Further Education Act 2017) (далі Закон). Закон визначає зміну назви Інституту учнівства на Інститут учнівства та технічної освіти (ст. 1) і тим самим розширює повноваження Інституту для повноцінного покриття усього сектору технічної освіти. Закон уточнює й інші аспекти технічної освіти, такі як: • якість кар'єрного консультування; • доступ та участь у технічній освіті; • якість учнівства; • представлення учнів навчальних закладів та програм учнівства на колегії Інституту учнівства; • представництво студентів, профспілок та інших зацікавлених осіб у групах, сформованих для встановлення стандартів професій [9].

«Реформа технічної освіти: аргументи на користь змін» (далі Аргументи) змістовно доводить користь реформування системи ПОН Великої Британії, спираючись на визначені у Плані вмянь положення. Документ наголошує на важливості вмянь та навичок для вирішення проблеми продуктивності та характеризує існуючу систему як таку, що повільно реагує на зміни, «страждає» від браку взаємодії з роботодавцями, і має складну для розуміння та орієнтування структуру, як для роботодавців, так і для учнів та їх батьків чи опікунів [10].

Вже через дев'ять місяців Уряд представив наступний стратегічний документ на підтримку Аргументів – «Програма реформування учнівства: переваги реалізації» (березень 2017 р.). У Програмі Уряд ще раз виголошує намір підвищити якість програм учнівства та залучити більшу кількість учнів (3 млн учнів до 2020 року) для подолання дефіциту вмянь та навичок на ринку праці й одночасного задоволення потреб роботодавців. Документ наводить низку переваг впровадження такої реформи, індикатори вимірювання її успішності, визначає часові межі (завершення до кінця 2020 року та підведення підсумків у 2021 році), порядок збору інформації та звітування (щоквартально та щорічно) [1, с. 7-8, 25-26]. Спираючись на «Огляд системи учнівства Річарда» (2012), Програма наголошує на необхідності: • покращити якість учнівства; • забезпечити більшу відповідність навчальних програм потребам роботодавців; • забезпечити стале фінансування програм учнівства через захищеність інвестицій роботодавців; • покращити доступ до програм учнівства

для реалізації засад соціальної мобільності та підтримки вразливих верст населення; • підтримати розвиток кар'єрного планування для учасників програм учнівства [1, с. 5].

Програма визначає й зміни різних аспектів системи, як, наприклад, фінансові ініціативи, розроблення нових стандартів, зміни діяльності постачальників навчання, розроблення ринку/поля оцінювання організації, створення роботодавцями нових програм учнівства [1, с. 7-8].

Паралельно з розвитком системи учнівства відбувається й розроблення та впровадження професійних технічних кваліфікацій, тобто кваліфікацій Т-рівня. «План дій реформування технічної освіти для населення віком від 16 років: рівень-Т» (далі План Дій) розроблений для повноцінної реалізації визначеної мети [6, с. 4].

За статусом кваліфікації Т-рівня прирівнюються до кваліфікацій рівня-А у вищій освіті та будуть обов'язковою вимогою та умовою роботодавця для прийняття працівника на посаду кваліфікованого робітника і вище. Такі кваліфікації будуть запроваджені з вересня 2020 року (див. табл. 1) і визначатимуть загальний графік впровадження нових маршрутів технічної освіти [6, с. 11, 23].

Мета Плану Дій: *«Підтримати молодь та доросле населення для забезпечення сталого кваліфікованого працевлаштування й задоволення потреб зростаючої та швидко змінюваної економіки Великої Британії, сприяючи підвищенню соціальної мобільності та економічної продуктивності людини».*

План Дій визначає ключові принципи підтримки вибору та надання кваліфікацій Т-рівня молоді у віці від 16 до 19 років; надає більш детальне планування подальшого впровадження Т-кваліфікацій з 2020 року; встановлює підходи спільного створення наступних етапів впровадження Т-кваліфікацій через визначення порядку, установ та часових рамок для бізнесу, постачальників освітніх та навчальних послуг щодо формування та розроблення майбутньої системи технічної освіти Великої Британії [6, с. 5-11].

План Дій не лише визначає заходи для впровадження нової системи технічного навчання (див. табл. 1), а й стисло описує вже сформоване підґрунтя, а саме: • роль Інституту учнівства (Інституту Учнівства та Технічної Освіти з квітня 2018 р.); • повноцінне залучення роботодавців в систему технічної освіти; • створення професійних карт; • розроблення кваліфікацій; • виробнича практика/стажування; • вхідний та перший рівень; • підтримка надання технічної освіти; • способи й інструменти залучення тощо.

Таблиця 1

Етапи впровадження кваліфікацій Т-рівня в умовах формування системи технічної освіти Великої Британії (2017-2020 рр.)

Рік	2017	2018		2019		2020
Період	осінь-зима	весна-літо	осінь-зима	весна-літо	осінь-зима	весна-літо
Встановлення перших 6-ти маршрутів Комісією з питань Технічної освіти						
Запровадження пілотних проектів виробничої практики/стажування						
Розроблення визначеного змісту						
Надання консультацій зі створення професійних карт						
Консультування з питань принципів, ліцензування Т-кваліфікацій тощо						
Призначення Комісій маршрутів Інститутом учнівства						
Публікація Стратегії кар'єри						
Консультування з питань принципів Т-рівня тощо (закриття-відповідь)						
Розроблення програми підтримки для забезпечення готовності навчальних установ, роботодавців та студентів						
Здійснення фінансування першої виробничої практики/стажування						
Надання першої виробничої практики/стажування з фінансування потенціалу можливостей						
Представлення програми підтримки постачальників освітніх та навчальних послуг						
Розроблення кваліфікацій						
Надання програм підтримки готовності						
Перше навчання за попередньо розробленим маршрутом						

Джерело: План дій щодо реформування технічної освіти для населення віком від 16 років: рівень-Т [6. с. 23]

Низка більш розширених політик на підтримку успішного впровадження та присвоєння кваліфікацій Т-рівня у майбутньому представлена через програми учнівства, Стратегію розвитку кар'єри, кар'єрне навчання, 4 та 5 рівні РРК [6, с. 12-21].

Висновки. Отже, аналіз сучасних стратегічних документів Великої Британії засвідчує про наступне: 1) новий курс країни на повноцінне впровадження навчання на засадах продуктивної діяльності через програми учнівства; 2) реформування системи професійної освіти і навчання шляхом створення системи технічної освіти (technical education); 3) обґрунтоване та чітко сплановане впровадження технічних кваліфікацій вже до 2020 року; 4) спрощення системи кваліфікацій в цілому; 5) залучення молоді, дорослого населення, роботодавців та постачальників освітніх і навчальних послуг у сектор професійної освіти й створення для

цього усіх належних умов тощо. Метою таких перетворень та трансформацій є забезпечення якісного кваліфікованого працевлаштування (skilled employment) для населення та розвитку країни у всіх сферах економічного та суспільного життя задля підвищення конкурентоспроможності держави на світовому рівні. Враховуючи виголошений у Звіті Незалежної Групи висновок про одну з причин низької ефективності сучасної системи професійної освіти і навчання Великої Британії – недостатнє вивчення досвіду прогресивних країн [7, с. 6-7], можна зробити висновок про потребу подальшого вивчення процесів реформування системи професійної освіти і навчання Великої Британії для можливої адаптації елементів досвіду країни у систему професійної (професійно-технічної) освіти України, що на даний час теж перебуває у стані реформування.

Література

1. Apprenticeship Reform Programme Benefits Realisation (2017) Department for Education Reference: DFE-00115-2017 Crown copyright 2017 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/604401/Apprenticeship_Reform_Programme_-_Benefits_Realisation_Strategy.pdf
2. Building our Industrial Strategy (2017) [Електронний ресурс]. – Режим доступу: https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/611705/building-our-industrial-strategy-green-paper.pdf
3. English Apprenticeships: Our 2020 Vision (2015) HM Government BIS/15/604 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/482754/BIS-15-604-english-apprenticeships-our-2020-vision.pdf
4. Funding formula review (2012), Department for Education and Education Funding Agency, 16-19, July 2012, p12.
5. Post-16 Skills Plan (July 2016), Department for Business, Innovation and Skills Department for Education Web ISBN 978-1-4741-3238-1 Crown copyright 2016 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/536043/Post-16_Skills_Plan.pdf
6. Post-16 technical education reforms T level action plan (October 2017), Department for Education Reference: DFE-00274-2017 Crown copyright 2017 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/650969/T_level_Action_Plan.pdf
7. Report of the Independent Panel on Technical Education (April 2016), Department for Education Crown copyright 2016 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/536046/Report_of_the_Independent_Panel_on_Technical_Education.pdf
8. Richard, D. (2012) The Richard Review of Apprenticeships, Doug Richard, CEO and Founder, School for Startups [Електронний ресурс]. – Режим доступу: https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/34708/richard-review-full.pdf
9. Technical and Further Education Act 2017 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://www.legislation.gov.uk/ukpga/2017/19/contents>
10. Technical education reform: the case for change (July 2016), Department for Business, Innovation and Skills, Department for Education and Education, July 2016, [Електронний ресурс]. – Режим доступу: https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/536048/Technical_Education_Reform_-_Case_For_Change.pdf
11. Wolf, A. (2011) Review of Vocational Education – The Wolf Report, Department for Education [Електронний ресурс]. – Режим доступу: https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/180504/DFE-00031-2011.pdf

References

1. Apprenticeship Reform Programme Benefits Realisation (2017) Department for Education Reference: DFE-00115-2017 Crown copyright 2017 [Elektronny`j resurs]. – Rezy`m dostupu: https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/604401/Apprenticeship_Reform_Programme_-_Benefits_Realisation_Strategy.pdf
2. Building our Industrial Strategy (2017) [Elektronny`j resurs]. – Rezy`m dostupu: https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/611705/building-our-industrial-strategy-green-paper.pdf
3. English Apprenticeships: Our 2020 Vision (2015) HM Government BIS/15/604 [Elektronny`j resurs]. – Rezy`m dostupu: https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/482754/BIS-15-604-english-apprenticeships-our-2020-vision.pdf
4. Funding formula review (2012), Department for Education and Education Funding Agency, 16-19, July 2012, p12.
5. Post-16 Skills Plan (July 2016), Department for Business, Innovation and Skills Department for Education Web ISBN 978-1-4741-3238-1 Crown copyright 2016 [Elektronny`j resurs]. – Rezy`m dostupu: https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/536043/Post-16_Skills_Plan.pdf
6. Post-16 technical education reforms T level action plan (October 2017), Department for Education Reference: DFE-00274-2017 Crown copyright 2017 [Elektronny`j resurs]. – Rezy`m dostupu: https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/650969/T_level_Action_Plan.pdf
7. Report of the Independent Panel on Technical Education (April 2016), Department for Education Crown copyright 2016 [Elektronny`j resurs]. – Rezy`m dostupu: https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/536046/Report_of_the_Independent_Panel_on_Technical_Education.pdf
8. Richard, D. (2012) The Richard Review of Apprenticeships, Doug Richard, CEO and Founder, School for Startups [Elektronny`j resurs]. – Rezy`m dostupu: https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/34708/richard-review-full.pdf
9. Technical and Further Education Act 2017 [Elektronny`j resurs]. – Rezy`m dostupu: <https://www.legislation.gov.uk/ukpga/2017/19/contents>
10. Technical education reform: the case for change (July 2016), Department for Business, Innovation and Skills, Department for Education and Education, July 2016, [Elektronny`j resurs]. – Rezy`m dostupu: https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/536048/Technical_Education_Reform_-_Case_For_Change.pdf
11. Wolf, A. (2011) Review of Vocational Education – The Wolf Report, Department for Education [Elektronny`j resurs]. – Rezy`m dostupu: https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/180504/DFE-00031-2011.pdf

Леу С. О. Система професійної освіти і навчання Великої Британії: стратегія, пріоритети та реформи

У статті проаналізовано основні положення ключових науково-практичних досліджень, стратегічних документів та рішень Уряду Великої Британії у секторі професійної освіти і навчання протягом 2011-2018 рр., а саме: дослідження професійної освіти «Доповідь Вольфа» (2011), «Огляд системи учнівства Річарда» (2012) та «Звіт Незалежної групи з питань технічної освіти» (2016); політикотворчі документи: «Англійське учнівство: наше бачення до 2020 року» (2015), «Стратегія побудови промисловості» (2017) та Закон про Технічну та Подальшу освіту 2017; програми впровадження реформ ПОН «План вмінь після 16 років» (2016), «Реформа технічної освіти: аргументи на користь змін» (2016), «Програма реформування учнівства: переваги реалізації» (2017), «План дій реформування технічної освіти для населення віком від 16 років: рівень-Т» (2017).

У результаті проведеного дослідження виявлено зміну вектору ПОН, закладений в основу реформування системи, розвиток технічних знань, умінь та навичок. Виділено основні складові нового курсу країни на повноцінне впровадження навчання на засадах продуктивної діяльності, а саме: програми учнівства, система технічної освіти, технічні кваліфікації, зрозуміла системи кваліфікацій, повноцінне залучення та збільшення кількості «гравців» тощо. Визначено і мету таких змін – забезпечення кваліфікованого працевлаштування для населення та якісного трудового потенціалу для промисловості й економіки держави. Зроблено висновок про потребу у подальшому вивченні досвіду Великої Британії, адже держава не лише має значні напрацювання у секторі ПОН, а й продовжує його вдосконалювати задля покращення економіки, промисловості, продуктивності, соціального сектору та «утримання позицій» в умовах виходу держави зі складу Європейського Союзу. Тому кращі практики такого досвіду чи його елементи можуть бути використані й в процесах реформування системи професійної (професійно-технічної) освіти України.

Ключові слова: учнівство, технічна освіта, кваліфікації, реформи, роботодавець

Леу С. А. Система профессионального образования и обучения Великобритании: стратегия, приоритеты и реформы

В статье проанализированы основные положения ключевых научно-практических исследований, стратегических документов и решений Правительства Великобритании в секторе профессионального образования и обучения на протяжении 2011-2018 гг., а именно: исследования профессионального образования «Отчет Вольфа» (2011), «Обзор системы ученичества Ричарда» (2012) и «Отчет Независимой группы по вопросам технического образования» (2016); политикообразующие документы: «Английское ученичество: наше видение до 2020 года» (2015), «Стратегия построения промышленности» (2017) и Закон о Техническом и Дальнейшем Образовании 2017; программы проведения реформ «План умений после 16 лет» (2016), «Реформа технического образования: аргументы в пользу изменений» (2016), «Программа реформирования ученичества: преимущества реализации» (2017), «План действий реформирования технического образования для 16-летних и старше: уровень-Т» (2017). В результате проведенного исследования было определено изменение вектора ПОО, заложенного в основу реформирования системы, – развитие технических знаний, умений и навыков. Выделены основные составляющие нового курса страны на полноценное внедрение обучения на основах продуктивной деятельности, а именно: программы ученичества, система технического образования, технические квалификации, понятная система квалификаций, полноценное привлечение и увеличение количества «игроков» и прочее. Определена и цель таких изменений – обеспечение квалифицированного трудоустройства для населения и качественного трудового потенциала для промышленности и экономики страны. Сделан вывод о потребности дальнейшего изучения опыта Великобритании, так как страна не только имеет внушительные наработки в секторе ПОО, но и продолжает его совершенствовать для улучшения экономики, промышленности, продуктивности, социального сектора и «удержания позиций» в условиях выхода страны из состава Европейского Союза. Поэтому элементы или лучшие практики такого опыта могут быть учтены и в процессах реформирования системы профессионального (профессионально-технического) образования Украины.

Ключевые слова: ученичество, техническое образование, квалификации, реформы, работодатель

Leu Snizhana. VET system of Great Britain: strategy, priorities and reforms.

The article analyses main statements of key studies, strategical documents and Government's decision in VET sector from 2011 to 2018. They are VET researches "Review of vocational education: the Wolf report" (2011), "The Richard Review of apprenticeships" (2012), "Report of the Independent Panel on Technical Education" (2016); policy papers "English Apprenticeships: Our 2020 Vision" (2015), "Building our Industrial Strategy" (2017) and Technical and Further Education Act 2017; reforming programs "Post-16 Skills Plan" (2016), "Technical education reform: the case for change" (2016), "Apprenticeship Reform Programme Benefits Realisation" (2017), "Post-16 technical education reforms T level action plan" (2017). As a result of conducted research it was defined and put in reforming essence the change of VET's vector to develop technical knowledge and skills. Main components of WBL course within the country were outlined, in particular, apprenticeship programs, technical education, technical qualifications, easy-to-understand qualification system, more "players" within the sector etc. the aim of those changes is also defined – to provide skilled employment for citizens and quality workforce for industry and economy of the country. It has been concluded that the need in further studying Great Britain's experience is crucial because the country continues VET sector improvement to better economy, industry, productivity, social sector and "keep positions" under the BREXIT conditions. Thus, elements or best practices of that experience should be taken into consideration and implemented for ongoing reforming Ukraine's system of professional (vocational) education.

Key words: apprenticeship, technical education, qualification, reforms, employer

ДЛЯ НОТАТОК

Наукове видання

ПРОФЕСІЙНА ОСВІТА: ПРОБЛЕМИ І ПЕРСПЕКТИВИ

Збірник наукових праць

Випуск 14

(Мовою оригіналу)

Дизайн обкладинки Майбороди Л.А.

Статті публікуються в авторській редакції. Автори статей несуть відповідальність за достовірність інформації, розміщеної в них, за відповідність матеріалів нормам законодавства, моралі та етики, їх професійно-змістовну і методичну коректність, коректність наявних в текстах посилань на інтернет-ресурси і літературу.

Підписано до друку 26.04.2018 р. Формат 60х84 1/8
Папір офсетний. Гарнітура Times New Roman
Ум.др.ар. 13.5 Тираж 100 прим. Зам.№26/17

Підготовлено до друку та віддруковано:
Видавництво ТОВ «ІМА-прес»
51400, м.Павлоград, вул.Дніпровська, 400/1
Тел.: (050) 631-07-87
e-mail: ima-press@ukr.net; www.ima-press.prom.ua
Свідоцтво про внесення до державного реєстру
ДК № 244 від 16.11.2000 р.
