

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 11

**Київ
2016**

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

Засновники:
Інститут професійно-технічної освіти НАПН України

Збірник включено до Переліку наукових фахових видань України
Наказом Міністерства освіти і науки України від 10.10.2013 №1411
Друкується за рішенням Вченої ради ІПТО НАПН України (протокол №12 від 24.11.2016)

Редакційна колегія

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

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

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

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

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

Пуховська 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, 2016. – Випуск 11. – 136 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, 2016*

ЗМІСТ

збірника наукових праць «Професійна освіта: проблеми і перспективи» № 11/2016

Теорія і методологія професійної освіти і навчання

Бохонько Є. О. Моделивання технологічного процесу перевезення вантажів майбутніми інженерами-педагогами галузі автотранспорту.....	5
Волкова Н. В. Системний підхід до професійної підготовки майбутніх інженерів-педагогів у галузі харчових технологій.....	10
Мирончук Н. М. Контекстна підготовка майбутніх викладачів вищої школи до самоорганізації у професійній діяльності на засадах проблемно-ситуаційного підходу.....	15
Плачинда Т. С. Шляхи підвищення якості професійної освіти.....	21
Ребуха Л. З. Методологічне обґрунтування соціальної роботи як виду професійної діяльності за сучасних умов суспільного розвитку.....	26
Смагіна О. О. Переяславська С. О. Обґрунтування системи забезпечення науково-педагогічної діяльності університетської кафедри засобами інформаційно-комунікаційних технологій.....	31

Методика і технології професійної освіти і навчання

Вовк Н. В. Методичні аспекти професійної підготовки майбутніх фахівців-технологів у процесі вивчення креативних технологій навчання.....	38
Гаркуша Г. Г., Ходарина К. В., Гаркуша А. Н. Рабочее место судоводителя как развивающийся программный комплекс.....	44
Керницький О. М. Продуктивне навчання майбутніх інженерів-педагогів застосуванню суб'єкт-суб'єктної взаємодії: методичний аспект.....	48
Коваленко В. С., Стець Н. В. Питання термодинаміки на курсах природничих дисциплін.....	53
Марко М. М. Сущность учебно-игровых технологий.....	58
Пономарьова Н. О., Білоусова Л. І. Співпраця педагогів загальноосвітніх та вищих навчальних закладів з професійної орієнтації школярів.....	65

Теорія і практика галузевого управління

Одайський С. І. Особливості та структура управління інноваційною діяльністю професійно-технічного навчального закладу в ринкових умовах.....	71
Помаран П. І. Організація профорієнтаційної роботи в закладах професійно-технічної освіти.....	81
Рудевіч Н. В. Методика формування організаційно-управлінської компетентності майбутніх інженерів з автоматизації енергосистем.....	87

Кадрове забезпечення професійної освіти і навчання

Величко В. Є. Умови формування ІКТ-компетентності майбутніх учителів математики як складової професійної компетентності.....	92
Горленко В. М. Розвиток інформаційно-комунікаційної компетентності вихователів дошкільних навчальних закладів: вітчизняний досвід.....	97
Овчаренко Л. Р. Формування іншомовної комунікативної компетентності студентів немовних спеціальностей.....	104
Теплова О. Ю. Педагогічні орієнтири формування готовності майбутнього вчителя музичного мистецтва до творчої самореалізації.....	110

Професійна педагогіка: вітчизняний і зарубіжний досвід

Білоусова Н. А. Професійна підготовка медичних маркетологів: європейський контекст.....	115
Бородієнко О. В. Система забезпечення якості професійного навчання персоналу підприємств: зарубіжний досвід.....	120
Пуховська Л. П. Європейські керівні принципи підготовки і розвитку педагогів професійної освіти.....	125

Дайджест наукових праць Інституту професійно-технічної освіти НАПН України.....	131
--	------------

CONTENT

collection of scientific works «Vocational Education: problems and prospects» № 11/2016

Theory and Methodology of professional education and learning

Bohonko E. O. The modeling process freight future engineers, teachers motor industry.....	5
Volkova N. V. The systematic approach to vocational training of future engineers-teachers in the field of food technologies.....	10
Myronchuk N.M. Contextual training of future teachers to self-organization in professional activities on the basis of problem-situational approach.....	15
Plachynda T. S. Ways to improve the quality of vocational education.....	21
Rebukha L. Z. Methodological foundation of social work as type of professional activity in modern conditions of social development.....	26
Smagina O. A., Pereyaslavskaya S. A. Substantiation of the system of providing of scientific-pedagogical activity of university chair by means of information and communication technologies.....	31

Methods and technology of professional education and learning

Vovk N. V. Methodological aspects of professional training of future specialists in the process of learning creative learning technologies.....	38
Garkusha G. G., Khodarina K. V., Garkusha A. N. The work's station of the navigator as an evolving program complex.	44
Kernickiy A. Productive teaching of the future engineers-teachers to applicable subject-subject interaction: methodological aspect.....	48
Kovalenko V. S., Stets N. V. Question of thermodynamics in the courses of scientific disciplines.....	53
Marko M. The sense of teaching gaming technologies.....	58
Ponomarova N. O., Bilousova L. I. Cooperation of pedagogues of secondary and higher educational institutions on professional orientation of pupils.....	65

The theory and practice of branch management

Odasy S.I. Features and structure of management of innovation Vocational schools work in market conditions.....	71
Pomaran P. Organizing of professional orientation work in vocational educational establishments.....	81
Rudevich N. V. Methodology of forming of management competence of future grid automation engineers.....	87

Staffing of professional education and learning

Velychko V. E. Formation Conditions of ICT – Competence of Future Mathematics Teachers as a Constituent of Professional Competence.....	92
Horlenko V. M. Development of information and communication competence for preschool educators: domestic experience.....	97
Ovcharenko L.R. Formation of foreign-language communicative competence of the students of non-linguistic specialties.....	104
Teplova E.Y. Pedagogical oryentyry the formative readiness of the future teacher of musical art ktvorcheskoy samorealyzatsyy.....	110

Vocational pedagogy: domestic and foreign experience

Bilousova N. A. Professional studies of medical representative: the European context.....	115
Borodiyenko A. V. System of ensuring quality of professional training of the personnel of enterprises: foreign experience.....	120
Puhovska L. P. European Guiding Principles for VET Teachers' Training and Development.....	125

Digest of scientific works of the

Institute of Vocational Education and Training NAES of Ukraine	133
---	-----

РОЗДІЛ I

Теорія і методологія професійної освіти і навчання

УДК 378.147:377.9

Бохонько Євген Олександрович,
аспірант кафедри теорії та методики
трудового і професійного навчання

*Хмельницький національний університет,
29016, м. Хмельницький, вул. Інститутська, 11*
*Хмельницький национальный университет,
29016, м. Хмельницький, ул. Институтская, 11*
*Khmelnytsky National University,
29016, Khmelnytsky str., Instytutska 11*

МОДЕЛЮВАННЯ ТЕХНОЛОГІЧНОГО ПРОЦЕСУ ПЕРЕВЕЗЕННЯ ВАНТАЖІВ МАЙБУТНІМИ ІНЖЕНЕРАМИ-ПЕДАГОГАМИ ГАЛУЗІ АВТОТРАНСПОРТУ

Постановка проблеми в загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями. Автомобільний транспорт відіграє важливу роль в економіці країни. Значення транспорту визначається об'єктивною необхідністю перевезення вантажів від місця виробництва до місця споживання [2, с. 34]. Соціально-економічні перетворення, що відбулися в Україні за останні 20 років, змінили вимоги до системи організації і управління транспортною сферою. Майже всі крупні автотранспортні організації приватизовані. Крім того, існує велика кількість індивідуальних перевізників і невеликих приватних підприємств. Кожне з них використовує свій метод визначення витрат на перевезення, спираючись на власний досвід, економічний стан і реакцію ринку транспортних послуг. Тому актуальним є питання моделювання технологічного процесу перевезення вантажів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Досліджуючи застосування моделювання для ефективності навчання учнів, науковці виявили, що суттєві ознаки та зв'язки, зафіксовані в моделі, стають наочними для учнів тоді, коли ці ознаки (зв'язки) виділено самими дітьми в їх власній дії, тобто коли вони самі брали участь у процесі створення моделі [1].

На важливості навчання студентів моделюванню акцентує увагу викладачів вищих навчальних закладів В. Лапінський. Науковець стверджує, що ефективність навчання підвищується в тих випадках, коли студенти самостійно будують моделі, а не тільки споглядають їх у готовому вигляді. Займаючись створенням та аналізом унаочнених моделей, студенти змушені індивідуально (або у невеликих групах) проходити всі або деякі етапи наукового пізнання: виконувати декомпозицію певної системи, аналіз її складових, виявлення та виокремлення суттєвих ознак і параметрів конкретної системи, суттєвих ознак складових її об'єктів з

наступним виконанням синтезу структури моделі або описом класу об'єктів вивчення [3].

Моделювання технологічних процесів є дієвим і, головне, сучасним засобом розв'язування прикладних науково-технічних задач та однією з досить потужних у пізнавальному аспекті технологій навчання. Різні аспекти формування навиків моделювання у майбутніх інженерів-педагогів розглянути в наукових працях Р. Горбатюка, М. Скварок, В. Хоменка та ін. Однак специфіка підготовки інженерів-педагогів автотранспортного профілю до моделювання на даний час залишилася поза увагою.

Аналіз наукових досліджень, пов'язаних із професійною підготовкою інженерів-педагогів галузі автотранспорту, дає змогу виявити суперечності у системі їх підготовки між: значенням моделювання як одного з найважливіших методів наукового (пізнання та недостатнім його відображенням у змісті підготовки інженерів-педагогів галузі автотранспорту; впровадженням у сучасну освіту новітніх технологій) та дидактичних (засобів нового покоління та недостатньою підготовленістю інженерів-педагогів галузі автотранспорту до самостійного їх створення та використання; усвідомленням значущості різних аспектів проблеми навчання: моделювання технологічних процесів у сучасній освіті та недостатньою увагою, що приділяється формуванню вмінь самостійного створення моделей інженерами-педагогами галузі автотранспорту).

Метою статті є визначення основних особливостей моделювання технологічного процесу перевезення вантажів майбутніми інженерами-педагогами галузі автотранспорту.

Виклад основного матеріалу дослідження. До процесу моделювання перевезення вантажів можна висунути такі вимоги: *можливість автоматизації* – можливість утворення алгоритму розрахунку; *інформативність* – глибина охоплення інформації даного напрямку аналізу;

комплексність – можливість одержати цілісну оцінку всіх складових оцінюваного процесу [4, с. 50].

Цим вимогам відповідає метод матричного моделювання. Матрична модель поля ефективності допомагає не тільки адекватно відобразити стан явища, що розглядається в цілому, з усіх його сторін, але й підійти до виявлення не використаних внутрішніх резервів для підвищення ефективності. В той же час сама матрична модель відображає структуру взаємних зв'язків між результатами господарювання в їх найбільш загальній формі, виступає як універсальний інструмент вивчення, виміру, порівняння та оцінки цих особливостей на різних підприємствах, незалежно від їх технологічної або якоїсь іншої специфіки [5, с. 110].

З усіх показників, що моделюють процес перевезення вантажів, необхідно обрати ті, які будуть використовуватися для побудови матриць. Для цього необхідно застосовувати певні критерії вибору показників. Критеріями

вибору показників, відповідно до особливостей матричного моделювання, є: зіставність, змінюваність зі зміною стану підприємства, доступність і достовірність та відображення результатів діяльності, [6, с. 68]. Відповідно до цих критеріїв проведемо вибір показників для побудови загальної матричної моделі ефективності перевезень вантажів (табл. 1).

Результати, отримані в табл. 1, показують, що відповідають усім критеріям такі показники: фактичний час доставки вантажу ($T_{пер}^ф$), плановий час доставки вантажу ($T_{пер}^{пл}$), загальний пробіг ($L_{заг}$), експлуатаційна швидкість (V_e), спискова кількість автомобілів ($A_{сп}$), час на навантаження-розвантаження за рік ($T_{н-р}$), витрати (Z), вантажообіг (P), прибуток (Π), основні фонди ($\Phi_{осн}$), плановий обсяг перевезень ($Q_{пл}$), фактичний обсяг перевезень ($Q^ф$), витрати палива ($C_{пал}$).

Виходячи з вимог до побудови матричних моделей, усі показники, що входять до матриці, повинні бути упорядковані за відомим

Таблиця 1

Показники	Критерії вибору			
	зіставність	змінюваність зі зміною стану підприємства	доступність і достовірність	Відображати результати діяльності
1	2	3	4	5
Фактичний час доставки вантажу $T_{пер}^ф$	-	+	+	+
Плановий час доставки вантажу $T_{пер}^{пл}$	-	-	-	+
Загальний пробіг $L_{заг}$	+	+	+	+
Експлуатаційна швидкість V_e	+	+	+	+
Спискова кількість автомобілів $A_{сп}$	+	+	+	-
Час на навантаження та розвантаження автомобіля $t_{н-р}$	-	-	+	+
Час на навантаження-розвантаження за рік $T_{н-р}$	+	+	+	+
Технічна швидкість автомобіля V_T	+	+	+	+
Витрати Z	+	+	+	+
Вантажообіг P	+	+	+	+
Прибуток Π	+	+	+	+
Основні фонди $\Phi_{осн}$	+	+	-	-
Плановий об'єм перевезень $Q_{пл}$	+	-	-	-
Фактичний об'єм перевезень $Q^ф$	-	+	+	+
Витрати палива $C_{пал}$	+	+	+	+

алгоритмом. Після зведення показників був отриманий такий впорядкований ряд:

$\Pi, Q^{nl}, Q^{\phi}, P, \Phi_{осн}, A_{сн}, V_e, T^{\phi}_{пер}, T^{nl}_{пер}, T_{н-р}, L_{заг}, C_{нал}, 3.$

Процес перевезення вантажів – це сукупність операцій від моменту підготовки вантажу до моменту його одержання, пов'язаних з переміщенням вантажу в просторі без зміни його геометричних форм, розмірів і фізико-хімічних властивостей. Тому основними етапами процесу перевезення вантажів автомобільним транспортом є: 1) завантаження автомобіля; 2) здійснення процесу переміщення вантажу до одержувача; 3) розвантаження автомобіля;

Показниками, якими можна оцінити ефективність завантаження і розвантаження автомобіля, є:

$K_{нр}$ – коефіцієнт виконання норми простою автомобіля під завантаженням і розвантаженням ($t^{\phi}_{н-р} / t^{nl}_{н-р}$);

$t_{н-р}$ – час, витрачений на навантаження-розвантаження 1т вантажу ($t^{\phi}_{н-р} / Q$);

$C_{витр}$ – витрати на 1 годину навантаження-розвантаження транспортного засобу ($C_{заг} / t^{\phi}_{н-р}$);

$C_{роб}$ – витрати на 1 годину роботи вантажно-розвантажувального механізму ($C_{заг} / t_{обл}$).

Показниками, які увійдуть до матриці ефективності навантаження і розвантаження, будуть абсолютні показники, за допомогою яких можна отримати вищеперелічені показники. Абсолютність показників, що входять до складу матриць, є умовою матричного моделювання. Після упорядкування ряд показників матриці ефективності навантаження і розвантаження автомобілів виглядає наступним чином: обсяг перевезень (Q), плановий час на роботи з навантаження і розвантаження ($t^{nl}_{н-р}$), фактичний час на роботи з навантаження і розвантаження ($t^{\phi}_{н-р}$), час роботи навантажувального і розвантажувального обладнання ($t_{обл}$), загальні витрати на вантажно-розвантажувальні роботи ($C_{заг}$).

Аналогічним чином визначимо показники, що оцінюють ефективність переміщення вантажу. До їх складу входять:

T_z – середній час заїзду у проміжні пункти (AG_p / n);

β – коефіцієнт використання пробігу ($L_{вант} / L_{заг}$);

γ – коефіцієнт використання вантажопідйомності ($Q / (q_n \cdot z)$);

V_e – експлуатаційна швидкість автомобіля ($L_{доб} / T_n$);

$W_{ткм}$ – виробіток 1 автомобіля в ткм (P / A);

$S_{ткм}$ – собівартість 1 ткм ($B_{пер} / P$);

$d_{ткм}$ – дохідна ставка 1 ткм (D / P);

$\Pi_{ткм}$ – прибуток з 1 ткм (Π / P).

Упорядкований ряд показників, що увійшли до складу матриці ефективності переміщення вантажу, містить такі складові: прибуток від перевезень (Π), доходи від перевезень (D), об-

сяг перевезень (Q), вантажообіг (P), час у наряді (T_n), автогодини в роботі (AG_p), вантажопідйомність автомобілів (q_n), пробіг із вантажем ($L_{вант}$), добовий пробіг ($L_{доб}$), загальний пробіг ($L_{заг}$), кількість проміжних пунктів (n), кількість їздок (z), кількість автомобілів (A), витрати на перевезення ($B_{пер}$).

В упорядкованій матриці для кожного з етапів під головною діагоналлю визначені три блоки її елементів, кожний з яких має свою економічну сутність: блок взаємозв'язку між результатами виконання відповідного етапу; блок переведення ресурсів і витрат у кінцеві результати; блок взаємозв'язку між ресурсами і витратами. Відповідно до вимог матричного моделювання подальшим кроком у роботі з отриманими матрицями є формування матриць росту й визначення блочних і узагальнюючих показників за кожною з матриць [7, с. 60].

Для визначення блочних коефіцієнтів пропонується отримати середньгеометричну оцінку елементів піддіагональної частини матриці, яка окреслює той чи інший блок. Узагальнююча оцінка в цілому по матриці отримується як середньгеометрична від блочних коефіцієнтів.

Висновки. Запропонований метод моделювання процесу перевезень вантажів на основі матричного моделювання дає змогу значно спростити процедуру аналізу, а також отримати максимальну інформацію про об'єкт, що вивчається в розрізі окремих етапів процесу перевезення. Такий підхід дозволить визначити «вузькі місця» в даному процесі й відповідно впливати на них. Основні особливості моделювання технологічного процесу перевезення вантажів майбутніми інженерами-педагогами галузі автотранспорту втілено у навчальний процес Хмельницького національного університету шляхом упровадження розробленого навчального забезпечення й методичного супроводу, що містить: освітньо-кваліфікаційну характеристику, освітньо-професійну програму, навчальний план підготовки майбутніх інженерів-педагогів, робочі навчальні програми, для здійснення професійної підготовки майбутніх інженерів-педагогів на кожному з етапів їх навчання.

Література

1. Биндюк В. В. Использование схематизации и моделирования для эффективности обучения младших школьников. [Электронный ресурс] / В. В. Биндюк // Официальный сайт Центрального филиала городского центра развития образования г. Новосибирска – Режим доступа до ресурсу: <http://www.den-za-nem.ru/page.php?article=304>.
2. Вельможин А. В. Грузовые автомобильные перевозки / А. В. Вельможин, В. А. Гудков, Л. Б. Миротин. – Москва: Телеком, 2006. – 260 с.
3. Лапінський В. В. Принцип наочності і створення електронних засобів навчального призначення [Електронний ресурс] / В. В. Лапінський // Из сайту Київського обласного інституту післядипломної освіти педагогічних кадрів – Режим доступа до ресурсу: <http://www.narodnaosvita.kiev.ua/vupysku /9/statti/lapinskiy.htm>.
4. Майборода М. Е. Грузовые автомобильные перевозки : учеб. пособие / М. Е. Майборода. – 2-е изд. – Ростов н/Д : Феникс, 2008. – 442 с.
5. Раздорожный А. А. Экономика отрасли (автомобильный транспорт) : учеб. пособие. / А.А. Раздорожный. – М. : РИОР, 2009. – 316 с.
6. Туревский И. С. Автомобильные перевозки : учеб. пособие / И.С.Туревский. – М.:ИНФРА-М, 2009. – 224 с.
7. Хмельницкий А. Д. Экономика и управление на грузовом автомобильном транспорте : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / А.Д. Хмельницкий. – М. : Издательский центр «Академия», 2006. – 256 с.

References

1. Bindyuk V. V. Ispolzovanie shematizatsii i modelirovaniya dlya effektivnosti obucheniya mladshih shkolnikov. [Elektronniy resurs] / V. V. Bindyuk // Ofitsialniy sayt Tsentralnogo filiala gorodskogo tsentra razvitiya obrazovaniya g. Novosibirsk – Rezhim dostupu do resursu: <http://www.den-za-nem.ru/page.php?article=304>.
2. Velmozhin A. V. Gruzovyye avtomobilnyie perevozki / A. V. Velmozhin, V. A. Gudkov, L. B. Mirotin. – Moskva: Telekom, 2006. – 260 s.
3. Lapins'kyu V. V. Pryntsyap naochnosti i stvorenniya elektronnykh zasobiv navchal'noho pryznachennya [Elektronnyy resurs] / V. V. Lapins'kyu // Iz saytu Kyiviv's'koho oblasnoho instytutu pisyadyplomnoyi osvity pedahohichnykh kadriv – Rezhym dostupu do resursu: <http://www.narodnaosvita.kiev.ua/vupysku /9/statti/lapinskiy.htm>.
4. Mayboroda M. E. Gruzovyye avtomobilnyie perevozki : ucheb. posobie / M. E. Mayboroda. – 2-е изд. – Ростов н/Д : Feniks, 2008. – 442 s.
5. Razdorozhnyiy A. A. Ekonomika otrasli (avtomobilnyiy transport) : ucheb. posobie. /A. A.Razdorozhnyiy. – M. : RIOR, 2009. – 316 s.
6. Turevskiy I .S. Avtomobilnyie perevozki : ucheb. posobie / I. S. Turevskiy. – M. : INFRA-M, 2009. – 224 s.
7. Hmelnitskiy A. D. Ekonomika i upravlenie na gruzovom avtomobilnom transporte : ucheb. posobie dlya stud. vyissh. ucheb. zavedeniy / A. D. Hmelnitskiy. – M. : Izdatelskiy tsentr «Akademiya», 2006. – 256 s.

Бохонько Е. А. Моделирование технологического процесса перевозки грузов будущими инженерами-педагогами в области автотранспорта.

Стремительное развитие отрасли автотранспорта, появление большого количества различных моделей автомобилей и новейшее оборудование автотранспортных предприятий выдвигают новые требования к профессиональной подготовке специалистов данной отрасли народного хозяйства. Специалисты по эксплуатации и ремонту автомобилей являются одними из самых востребованных профессий на рынке труда. Уровень их подготовки играет важную роль в качестве предоставляемых услуг. Поэтому большое значение имеют инженеры-педагоги, которые готовят данных специалистов.

При обслуживании автотранспорта осуществляется много сложных технологических процессов. Настоящее требует, чтобы в процессе подготовки будущие инженеры-педагоги могли не только выполнить, а и смоделировать соответствующий технологический процесс. Задачей этого процесса является определить основы и особенности подготовки инженеров-педагогов автотранспортного профиля к моделированию технологических процессов.

Среди ученых общепризнанным мнением является следующее: моделирование – это исследование объекта, при котором изучается не сам объект, а вспомогательная искусственная или естественная система, находящаяся в некоторой объективной соответствии с ним, способна замещать его в определенном отношении, и которая содержит информацию о самом моделируемом объекте. Между исследователем и объектом познания стоит модель.

Моделирование технологических процессов является действенным и, главное, современным средством решения прикладных научно-технических задач и одной из достаточно мощных в познавательном аспекте технологий обучения.

В статье определены основные особенности моделирования технологического процесса перевозки грузов будущими инженерами-педагогами в области автотранспорта с помощью матричного моделирования. Метод предполагает построение матриц, характеризующих отдельные этапы процесса перевозок: погрузка, перемещение груза, разгрузка. Для этого были рассмотрены подходы к определению показателей эффективности, с помощью критериев было проведено выбор показателей, их упорядочения и сформиро-

вани ряди показателей, которые войдут в каждую из матриц. Также обоснован подход к определению интегральной оценки эффективности процесса перевозки грузов на основании результатов расчета матриц.

Ключевые слова: матричное моделирование, перевозки, инженер-педагог, автотранспорт, моделирование, технологический процесс, математическое моделирование.

Бохонько Є. О. Моделювання технологічного процесу перевезення вантажів майбутніми інженерами-педагогами галузі автотранспорту.

Стрімкий розвиток галузі автотранспорту, поява великої кількості різноманітних моделей автомобілів та новітнє устаткування автотранспортних підприємств висувають нові вимоги до професійної підготовки спеціалістів даної галузі народного господарства. Фахівці з експлуатації та ремонту автомобілів є одними з найбільш затребуваних професій на ринку праці. Рівень їх підготовки відіграє важливу роль на якості наданих послуг. Тому велике значення мають інженери-педагоги, що готують даних спеціалістів.

При обслуговуванні автотранспорту здійснюється багато складних технологічних процесів. Сьогодення вимагає, щоб в процесі підготовки майбутні інженери-педагоги могли не тільки виконати, а і змоделювати відповідний технологічний процес. Завданням цього процесу є окреслити основи та визначити особливості підготовки інженерів-педагогів автотранспортного профілю до моделювання технологічних процесів.

Серед науковців загально визнаною є думка, що моделювання – це дослідження об'єкта, при якому вивчається не сам об'єкт, а допоміжна штучна або природна система, що знаходиться в деякій об'єктивній відповідності з ним, здатна замінити його в певному відношенні і яка містить інформацію про самий модельований об'єкт. Між дослідником і об'єктом пізнання стоїть модель.

Моделювання технологічних процесів є дієвим і, головне, сучасним засобом розв'язування прикладних науково-технічних задач та однією з досить потужних у пізнавальному аспекті технологій навчання.

У статті визначено основні особливості моделювання технологічного процесу перевезення вантажів майбутніми інженерами-педагогами галузі автотранспорту за допомогою матричного моделювання. Метод передбачає побудову матриць, що характеризують окремі етапи процесу перевезень: навантаження, переміщення вантажу, розвантаження. Для цього були розглянуті підходи до визначення показників ефективності, за допомогою критеріїв було проведено вибір показників, їх упорядкування та сформовано упорядковані ряди показників, що увійдуть до кожної з матриць. Також обґрунтовано підхід до визначення інтегральної оцінки ефективності процесу перевезень вантажів на підставі результатів розрахунку матриць.

Ключові слова: матричне моделювання, перевезення, інженер-педагог, автотранспорт, моделювання, технологічний процес, математичне моделювання.

Bohonko E. O. The modeling process freight future engineers, teachers motor industry.

The rapid development of the field of transport, the emergence of a large number of different car models and the newest equipment trucking companies put forward new requirements for the training of specialists in the field of economy. Experts from the operation and maintenance of vehicles is one of the most popular professions in the labor market. The level of their training plays an important role in the quality of services provided. Therefore, great importance engineers, teachers, preparing data specialists.

When servicing vehicles carried out many complex processes. Present require that in preparing future engineers, teachers could not only perform, but also to model appropriate manufacturing process. The task is to outline the framework and define the features of preparation of engineers-teachers motor profile to modeling processes.

Among researchers it is well known that modeling - a research facility, in which the study is not the object itself, and the auxiliary artificial or natural system that is in some objective according to him, is able to replace it in some respects and that contains information about most of the object. Between the researcher and the object of knowledge is the model.

Modeling processes are efficient and, most importantly, modern way of solving the applied scientific and technical problems and one of the very powerful in terms of cognitive learning technologies.

In the article the main features of the modeling process freight future engineers, teachers motor industry by means of matrix modeling. The method involves the construction of matrices characterizing the individual stages of transportation, loading, carriage of cargo unloading. This was discussed approaches to determining the performance, using criteria selection was conducted parameters, layout and formed rows arranged indicators will be included in each of the matrices. Also grounded approach to the definition of integrated assessment of the efficiency of cargo transportation on the basis of the calculation matrix.

Keywords: matrix modeling, transportation, engineer, teacher, transport modeling, process, mathematical modeling.

СИСТЕМНИЙ ПІДХІД ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ-ПЕДАГОГІВ У ГАЛУЗІ ХАРЧОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ

Постановка проблеми. Останнім часом пошуки шляхів підвищення професіоналізму студентів вищої школи пов'язані з актуалізацією спрямованості освітнього процесу на особистість студента, його духовний світ, моральну та інтелектуальну культуру. Освіта за своєю природою орієнтована на виконання соціальних функцій. Вона водночас є засобом освоєння культури, розвитку можливостей особистості та способом інтеграції людини в професійну діяльність та соціальне життя.

Головним недоліком сучасної вищої школи є недооцінювання можливостей навчального процесу в реалізації особистісного потенціалу студентів, їх вільного саморозвитку і становлення професійного «Я». На це вказує жорстка орієнтація вузівської практики на виняткове обслуговування державного замовлення, що, на жаль, частіше має місце, ніж особистісна орієнтація навчання.

Зростання вимог до професійної підготовки майбутніх фахівців у системі університетської освіти націлює науково-педагогічні колективи на використання особистісно-орієнтованих технологій навчання, основною метою яких є «виявлення суб'єктного досвіду кожного студента та надання психолого-педагогічної допомоги в становленні його індивідуальності, в життєвому самовизначенні, самореалізації» [4]. У зв'язку з цим особливого значення набуває ідея цільової орієнтації університетського навчання на особистість, її професійну компетентність, здібності та нахили, забезпечення лінії «сюжетного» професійного руху кожного студента, його самоствердження та самовираження.

Аналіз останніх досліджень і публікацій вказує на високий науковий інтерес до вивчення проблеми професійної підготовки фахівців як вітчизняними, так і зарубіжними дослідниками. Увага вчених зосереджена на різних аспектах. Так, компетентнісний підхід до підвищення якості професійної підготовки

вивчають В. Байденко, Т. Базавова, Н. Бібік, Е.Зеєр, І. Зимня, В. Луговий, Дж. Равен, В. Радкевич, В. Свистун, Л. Спенсер, Х. Хершген, А.Хуторської, В.Ягупов та ін. Впровадженню технологій особистісно-розвивального навчання в університетах приділяють значну увагу М.Артюшина, Л. Журавська, В. Лозовецька, Г. Романова. Використанню системного підходу до управління навчальними закладами, формування і розвитку фахівців різних галузей присвячена низка наукових праць В. Бондаря, Л. фон Берталанфі, А.Богданова, Н. Вінера, Д.Клір, О. Малюти, Н.Островерхової, В. Пікельної, Л.Петренко, Ю.Сурміна, Н.Урманцева, А.Уймова та ін.

Водночас проблема професійної підготовки майбутніх інженерів-педагогів у галузі харчових технологій з використанням системного підходу науковцями виявилась малодослідженою, чим і зумовлена актуальність цієї статті. Відповідно її метою є обґрунтування системного підходу до підвищення рівня підготовки майбутнього інженера-педагога у галузі харчових технологій.

Виклад основного матеріалу. Системний підхід у наукових працях з методології визначається як принцип пізнання і практики, метод діяльності, а також окрема теорія. В теорії методу системний підхід розглядається як єдність методологічної інтеграції і диференціації. Більшість вчених акцентують увагу на тому, що при його застосуванні домінуючою тенденцією є об'єднання, збирання методологічного комплексу. Виконувани ним функції достатньо різноманітні. Серед них І. Бажин виокремлює: світоглядну як основу світогляду людини; евристичну як інструмент наукового відкриття, що дає змогу побудувати технологію відкриття нового знання, подати його в найзручнішій системній формі; могутнє джерело гіпотез; пояснювальну як пояснення об'єкту і процесу природи і суспільства, ґрунтуючись на системних закономірностях; прогностичну, оскільки

уможливило побудову прогнозів розвитку системи кількома шляхами, зокрема, отримання інформації про феномени, які ще не існують, але виникають завдяки просторово-часовому розвитку системи відповідно з теорією еволюції систем; використання системних ідей для прогнозування майбутніх систем, їх впливів на навколишнє середовище [1].

У контексті заявленої проблеми варто зазначити, що підвищення рівня підготовки майбутнього інженера-педагога у галузі харчових технологій є процесом, спрямованим на зміни кількісних і якісних властивостей особистості таких, як світогляд, самосвідомість, ставлення до дійсності, характеру, здібностей, психічних процесів, накопичення досвіду. Безперечно, основою і рушійною силою формування і розвитку особистості є сумісна діяльність, у якій здійснюється засвоєння особистістю заданих соціальних ролей. Принагідно зазначити, що ті види діяльності, які спрямовані на одержання суб'єктивно нового (для кожної конкретної особистості) результату, вчені називають продуктивною діяльністю [5]. Саме до продуктивної діяльності має здійснюватися підготовка фахівців у вищих навчальних закладах. А тому зростає необхідність посилення особистісно і практично-орієнтованого навчання, активізації зусиль кожної особистості до професійного саморозвитку.

Суть системного підходу розкрита в наукових працях Ю. Сурміна, ґрунтуючись її визначенні та ідеях цілісності та відносної незалежності об'єктів, існуючих у цілісному світі професійну підготовку майбутніх інженерів-педагогів у галузі харчових технологій будемо розглядати як певну систему, що «має характеризуватись елементним складом; структурою як формою взаємозв'язку елементів; функціями елементів і цілого; єдністю внутрішнього і зовнішнього середовища системи; законами розвитку системи та її складових» [7, с. 143]. На важливості використання даного підходу до професійного розвитку фахівців упродовж усього життя наголошує Л. Петренко. Вона зазначає, що саме системний підхід як методологія формування певних компетентностей, зокрема інформаційно-аналітичної, уможливило конструювання суцільної лінії подальшого професійного розвитку особистості [6, с. 55].

Одним із елементів системи, яка будується при використанні системного підходу до професійної підготовки майбутніх інженерів-педагогів, є підготовка до професійного становлення особистості, необхідною передумовою якого слід розглядати перетворення теоретичних орієнтацій у вчинки, певну професійну дію. Це піднімає професійну орієнтацію на рівень професійної поведінки, що характери-

зується активністю особистісної позиції і творчим стилем діяльності, єдністю професійного знання, його емоційного засвоєння, здатністю до творчого вирішення завдань. Для успішного професійного становлення важливого значення набувають сформовані в процесі навчання та набуття життєвого досвіду професійні потреби і ціннісні орієнтації особистості.

Системний підхід до процесу професійної підготовки майбутніх інженерів-педагогів у галузі харчових технологій реалізується через професійні стандарти і передбачає створення емоційно сприятливої атмосфери, психологічного комфорту для кожного студента, удосконалення методики і технології навчального процесу, створення організаційно-педагогічних умов для професійного становлення, дії механізму професійної самоосвіти і самовиховання.

На наш погляд, нині особливої актуальності набуває зміна акцентів з предметно-змістового аспекту на особистість майбутнього фахівця, що потребує трансформацій в організації навчальної діяльності. З нашої точки зору, важливо забезпечити долучення студентів в такі ситуації, де б вони вимушені були активно діяти, приймати рішення, нести відповідальність за свої дії. Побудова навчальної роботи як процесу вирішення розумових завдань забезпечує професійну перспективу. Тому важливо навчити студентів самостійно визначати мету, розробляти систему завдань, спрямованих на розвиток професійних умінь і навичок. Підготовка майбутніх інженерів-педагогів у галузі харчових технологій на основі системного підходу створює необхідні умови для професійної поведінки, накопичення досвіду самостійного аналізу і професійних дій, закріплення індивідуального стилю діяльності та розвитку їх відповідних здібностей. Вирішення цих завдань можливо лише в процесі моделювання під час занять з дисциплін професійної спрямованості.

Як свідчить практика, моделювання професійних ситуацій в навчальному процесі сприяє професійному саморозвитку, самоствердженню і самовираженню особистості майбутнього інженера-педагога в галузі харчових технологій. У процесі моделювання ситуацій студент має можливість створювати, програвати, відпрацьовувати та закріплювати власні професійні дії та вчинки, що стимулює його професійне зростання та готовність до творчої професійної діяльності.

Активізація особистісної позиції під час програвання різноманітних ролей в професійних ситуаціях забезпечує перетворення навчальної інформації в інструмент практичних дій, використання професійних знань для рішення навчальних проблем. Позиція активного діяча складає віру, без наявності якої неможлива по-

ведінка індивідуальності. Суб'єктна позиція майбутнього інженера-педагога формуються тільки в діяльності, в справах і його вчинках. При цьому необхідно перетворення мотиваційних настанов особистості в змістові установки суб'єкта, тобто в особистісний сенс. Учені-психологи (А. Леонт'єв і П. Гальперін) визначають особистісний сенс як відображення в свідомості майбутнього фахівця, відносини мотиву навчальної діяльності до мети дії. На їх думку, в особистісному сенсі професійні знання набувають життєве значення для особистості, передбачають індивідуалізоване ставлення до тих об'єктів, заради яких розгортається її діяльність та спілкування.

На наше переконання підготовка майбутніх інженерів-педагогів у галузі харчових технологій має будуватися з урахуванням того, що зовнішні дії стимулюються на основі внутрішніх умов, які відображають суб'єктну реальність студента. Суб'єктна реальність – це реальність, побудована людиною всередині себе, в її сприйнятті, з її цілями, завданнями, відносинами, потребами, прагненнями, емоціями, її уявленнями про навколишнє середовище, рівень інтелектуального розвитку (В. Слободчиков). Кожний студент має власну суб'єктну реальність, яку необхідно враховувати при організації професійної підготовки та навчального процесу в університеті. Ефективність цієї підготовки обумовлюють умови, в яких, з одного боку, збагачується професійний досвід студента, а з іншого – накопичується його індивідуальний (вітагенний) досвід, що виникає на зміну суб'єктної реальності майбутнього інженера-педагога в галузі харчових технологій.

Реалізація системного підходу до організації підготовки майбутніх інженерів-педагогів створює умови для активних послідовних дій, самостійного прийняття рішень, прояву ініціативи, креативності та творчості. Системний підхід уможливує закріплення позитивної мотивації до опанування знань, умінь і навичок з обраної професії, формування професійної компетентності стійку потребу в активній діяльності, постійному самовдосконаленні свого професійного образу. Активізація позиції майбутнього інженера-педагога у галузі харчових технологій в навчальному призначенні сприяє усвідомленню ним власних можливостей і здібностей, бажання змінювати, удосконалювати власне «Я», усвідомлюючи, що його професійне майбутнє в його руках, що ніхто інший, як він сам, може бути автором своїх професійних звершень та знахідок.

Практика підготовки майбутніх фахівців у вищих навчальних закладах підтверджує, що системний підхід стимулює різноманітні прояви культури, професійної інформації і навчаль-

них ролей, коли цінності, дії і вчинки інших людей можуть стати «значенням для мене». При цьому підході виникають особистісно-змістові відносини, що забезпечують рух від діяльної свідомості до індивідуальної свідомості та професійної поведінки, особистісно-змістових відносин під час підготовки майбутніх інженерів-педагогів у галузі харчових технологій позитивно впливають на її ефективність становлення особистісно-змістових відносини, що виникають у навчальному процесі.

На думку Л. Кондрашової, ці відносини мають певний характер, якщо визначаються:

- наявністю соціальної позиції студента як суб'єкта професійної діяльності;
- мотивів, що спонукають суб'єкта соціальної позиції до навчально-пізнавальної діяльності;
- гуманістичними відносинами в системі «викладач-студент», що базуються на принципах педагогічної взаємодії, співпраці та співтворчості;
- перебігом знань в особистісний сенс;
- професійними змістовими установками;
- регульованими змістовими установками, професійні дії і вчинки [2; 3].

Безумовно, системний підхід створює необхідні умови для рольової діяльності в навчальному процесі, постановки дидактичних цілей, програвання різноманітності ролей професійної спрямованості, що впливає на розвиток творчого стилю діяльності майбутнього інженера-педагога у галузі харчових технологій. Професійні ролі використовуються студентами як інструмент і засіб для формування і закріплення їх професійної поведінки.

В науковій літературі вони розглядаються як засіб здійснення системного підходу до організації навчання, оскільки дають змогу студенту сприймати професійну діяльність як цінність «бути особистістю», засіб становлення власної професійної індивідуальності. У цьому контексті доцільно зазначити, що професійні цінності особистості майбутнього інженера-педагога не беруться із зовні, а народжуються внутрішнім вибором і відразу набувають особистісний сенс, тобто перетворюються в надбання особистості.

Розглядаючи системний підхід до професійної підготовки майбутніх інженерів-педагогів у галузі харчових технологій, варто звернутися до стратегії системного підходу, суть якої в цьому контексті закладена професором Л. Кондрашовою. На її думку, ця стратегія передбачає:

- пізнання себе, своїх професійних можливостей і здібностей, професійної індивідуальності;
- установки на успіх і відповідальність у вирішенні професійних завдань;

- планування своєї діяльності, наявність професійного ідеалу, прогнозування шляхів і способів його досягнення;

- повна відсутність боязні віддавати себе обраній професійній справі, служіння суспільству і знаходження в цьому служінні радості та сенс професійної діяльності [2; 3].

Оволодіння нею, а також тактикою системного підходу до професійного самовдосконалення, основу яких складають знання менеджменту і професійного маркетингу, забезпечить готовність майбутнього фахівця до просування

службовими сходами, його професійний успіх як процес, спрямований через все самостійне життя.

Висновок. Таким чином, системний підхід до професійної підготовки майбутніх інженерів-педагогів у галузі харчових технологій в умовах сучасної університетської освіти дозволяє створити систему, яка обумовлює оновлення цілей, змісту, методики і технології орієнтованих на формування професійного образу сучасного конкурентоздатного фахівця, спроможного до професійної діяльності.

Література

1. Бажин И. И. Исследование систем управления : Компакт-учебник / И. И. Бажин. – Харьков : Консум, 2004. – 336 с.
2. Кондрашова Л. В. Высшая педагогическая школа и Болонский процесс: реализации и перспективы. / Лидия Валентиновна Кондрашова. – Кривой Рог, 2007. – 474с.;
3. Кондрашова Л. В. О совершенствии характера и содержания педагогической подготовки студентов в педагогическом вузе / Лидия Валентиновна Кондрашова // Вопросы педагогической высшей и средней школы. Сб. науч. тр./ Под ред. проф. Буряка В.К., проф. Кондрашовой Л. В. – Кривой Рог, 1994. – С.10-17.).
4. Мойсеюк Н. Є. Педагогіка [Текст] : навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів / Н. Є. Мойсеюк. – К., 2008. – 608 с.
5. Новиков А. М. Методология учебной деятельности. – М.: Издательство «Эгвес», 2005. – 176 с.
6. Петренко Л. М. Сучасні наукові підходи до розвитку інформаційно-аналітичної компетентності керівників професійно-технічних навчальних закладів / Л. М. Петренко // Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. – № 20 (255). – 2012. – С. 43-55.
7. Сурмін Ю. П. Майстерня вченого: Підручник для науковця / Ю. П. Сурмін. – К. : Навчально-методичний центр «Консорціум з удосконалення менеджмент-освіти в Україні», 2006. – 302 с.

References

1. Bazhin I.I. Issledovanie sistem upravleniya: Kompakt-uchebnik / I.I. Bazhin. – Harkov : Konsum, 2004. – 336 s.
2. Kondrashova L. V. Vysshaya pedagogicheskaya shkola i Bolonskiy protsess: realizatsii i perspektivy. / Lidiya Valentinovna Kondrashova. – Krivoy Rog, 2007.;
3. Kondrashova L. V. O sovershenstvii haraktera i soderzhaniya pedagogicheskoy pdgotovki studentov v pedagogicheskom vuze / Lidiya Valentinovna Kondrashova // Voprosyi pedagogicheskoy vyisshey i sredney shkolyi. Sb. nauch. tr./ Pod red. prof. Buryaka V.K., prof. Kondrashooy L. V. – Krivoy Rog, 1994. – С.10-17.).
4. Moyseyuk N. Ye. Pedagogika [Tekst]: navchal'nyy posibnyk dlya studentiv vyshchikh navchal'nykh zakladiv / N. Ye. Moyseyuk. – K., 2008. – 608 s.
5. Novikov A. M. Metodologiya uchebnoy deyatel'nosti. – M.: Izdatelstvo «Egves», 2005. – 176 s.
6. Petrenko L. M. Suchasni naukovyi pidkhody do rozvytku informatsiyno-analitychnoyi kompetentnosti kerivnykiv profesiyno-tekhnichnykh navchal'nykh zakladiv / L. M. Petrenko // Visnyk Luhans'koho natsional'noho universytetu imeni Tarasa Shevchenka. – № 20 (255). – 2012. – S. 43-55.
7. Surmin Yu. P. Mayster'nya vchenoho: Pidruchnyk dlya naukovtsya / Yu. P. Surmin. – K. : Navchal'no-metodychnyy tsentr «Konsortsiy z udoskonalennya menedzhment-osvity v Ukraini», 2006. – 302 s.

Волкова Н. В. Системний підхід до професійної підготовки майбутніх інженерів-педагогів у галузі харчових технологій.

Дослідження проблеми змісту професійної підготовки майбутніх інженерів-педагогів у галузі харчових технологій відзначено раціональність його оновлення відповідно до нових європейських стандартів. Глибоко обгрунтовано необхідність запровадження системного підходу як ефективного засобу підвищення рівня підготовки майбутнього інженера-педагога у галузі харчових технологій.

Системний підхід застосовується як сукупність системних методів для вирішення задач оптимізації і зняття вузьких місць у підготовці майбутніх інженерів-педагогів у галузі харчових технологій. Даний підхід базується на планування оцінки і прийняття рішень, які передбачають нові і позитивні зміни для навчального процесу.

Підготовка студентів на основі системного підходу обумовлює посилення особистісно і практично-орієнтованого навчання активізувати зусилля кожної особистості на позиції професійного саморозвитку.

Необхідною передумовою професійного становлення особистості інженера-педагога є перетворення теоретичних орієнтацій у вчинок, професійну дію, що піднімає професійну орієнтацію на рівень професійної поведінки, що характеризується активністю професійної позиції і творчим стилем діяльності, єдністю професійного знання, його емоційного засвоєння, здатністю до творчого вирішення професійних завдань. Професійне становлення здійснюється за допомогою формування та розвитку у студентів професійних потреб і ціннісних орієнтацій їх особистості.

Підготовка майбутніх інженерів-педагогів у галузі харчових технологій має будуватися з урахуванням того, що зовнішні дії стимулюються на основі внутрішніх умов, які відображають суб'єкту реальність

студента. Суб'єктна реальність – це реальність, побудована людиною всередині себе, в її сприйнятті, з її цілями, завданнями, відносинами, потребами, прагненнями, емоціями, її уявленнями про навколишнє середовище, рівнем інтелектуального розвитку.

Системний підхід до професійної підготовки майбутніх інженерів-педагогів у галузі харчових технологій в умовах сучасної університетської освіти дозволяє створити систему, яка обумовлює оновлення цілей, змісту, методики і технології орієнтованих на формування професійного образу сучасного конкурентоздатного фахівця, спроможного до професійної діяльності.

Ключові слова: системний підхід, підготовка інженера-педагога у галузі харчових технологій, педагогічні умови, суб'єктна позиція, особистісно-змістові відносини, стратегія системного підходу.

Волкова Н. В. Системный подход к профессиональной подготовке будущих инженеров-педагогов в области пищевых технологий.

Исследование проблемы содержания профессиональной подготовки будущих инженеров-педагогов в области пищевых технологий отмечено рациональностью его обновление в соответствии с новыми европейскими стандартами. Глубоко обоснована необходимость введения системного подхода как эффективного средства повышения уровня подготовки будущего инженера-педагога в области пищевых технологий.

Системный подход применяется как совокупность системных методов для решения задач оптимизации и снятия узких мест в подготовке будущих инженеров-педагогов в области пищевых технологий. Данный подход базируется на планирование оценки и принятия решений, которые предусматривают новые и позитивные изменения для учебного процесса в целом.

Подготовка студентов на основе системного подхода обуславливает усиление личностно и практико-ориентированного обучения, активизирует усилия каждой личности на позиции профессионального саморазвития.

Необходимым условием профессионального становления личности инженера-педагога является превращение теоретических ориентаций в поступок, профессиональное действие, поднимает профессиональную ориентацию на уровень профессионального поведения, характеризующегося активностью профессиональной позиции и творческим стилем деятельности, единством профессионального знания, его эмоционального усвоения, способностью к творческому решению профессиональных задач. Профессиональное становление осуществляется посредством формирования и развития у студентов профессиональных потребностей и ценностных ориентаций их личности.

Подготовка будущих инженеров педагогов в области пищевых технологий должно строиться с учетом того, что внешние воздействия стимулируются на основе внутренних условий, которые отражают субъектную реальность студента. Субъектная реальность – это реальность, построенная человеком внутри себя, в ее восприятии, с ее целями, задачами, отношениями, потребностями, стремлениями, эмоциями, ее представлениями об окружающей среде, уровнем интеллектуального развития.

Системный подход к профессиональной подготовке будущих инженеров-педагогов в области пищевых технологий в условиях современной университетского образования позволяет создать систему, которая обуславливает обновление целей, содержания, методики и технологии ориентированных на формирование профессионального образа современного конкурентоспособного специалиста.

Ключевые слова: системный подход, подготовка инженера-педагога в области пищевых технологий, педагогические условия, субъектная позиция, личностно-смысловые отношения, стратегия системного подхода.

Volkova N. V. The systematic approach to vocational training of future engineers-teachers in the field of food technologies

Investigating the content of training future engineers-teachers in the field of food technology, rationality marked its updates according to new European standards. Deep necessity of introducing a systematic approach as an effective means of raising the level of training of future engineers-teachers in the field of food technology.

The systems approach is used as a set of systematic methods for solving optimization problems and removing bottlenecks in training future engineers and educators in the field of food technology. The given approach is based on evaluation planning and decision making, providing new and positive changes to the educational process as a whole.

The students on the basis of a systematic approach determines the gain personally and practically-oriented training, intensify efforts of each individual to Mr. attitude of professional self-development.

A necessary prerequisite for professional development of the individual engineer-teacher is to transform theoretical orientations at work, professional force that raises the professional guidance on the level of professional conduct, characterized by the activity of professional positions and creative style of activity, unity professional knowledge, his emotional learning, ability to creatively solve professional problems. Professional growth by means of formation and development of the students' professional needs and values of their personality.

Training future engineers educators in the field of food technology must take into account the fact that external influences are stimulated through internal conditions that reflect the subjective reality of the student. Subjective reality - a reality constructed by man within himself, in his perception - of its objectives, goals, attitudes, needs, desires, emotions, perceptions of the environment, the level of intellectual development.

The systems approach to training future engineers-teachers in the field of food technology in the modern university education to create a system that makes updating the objectives, content, methods and technologies focused on creating a professional image of the modern competitive specialist capable of professional activity.

Keywords: System approach, engineer-teacher training in the field of food technology, pedagogical conditions, subjective attitude, personality-semantic relations strategy systematic approach.

КОНТЕКСТНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ВИЩОЇ ШКОЛИ ДО САМООРГАНІЗАЦІЇ У ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ НА ЗАСАДАХ ПРОБЛЕМНО-СИТУАЦІЙНОГО ПІДХОДУ

Постановка проблеми. Метою сучасної професійної підготовки є формування фахівця, який спроможний вибудувати професійну діяльність на основі принципів наукової організації педагогічної праці, володіє теоретичними основами, прийомами та засобами творчого розв'язання професійних проблем, методами ефективної організації професійної діяльності, попередження професійних деформацій, збереження особистого здоров'я; здатний до самоорганізації своєї самоосвіти, саморозвитку, професійного зростання; володіє вміннями аналізувати та прогнозувати свою діяльність, визначати та усувати недоліки у процесі педагогічної діяльності.

Йдеться про формування самоорганізаційних здатностей майбутнього фахівця як активної конструктивної позиції щодо мобілізації внутрішніх ресурсів і організації власних дій з метою успішного здійснення професійної діяльності. Потужний ресурс для вирішення поставленого завдання мають технології контекстної підготовки майбутніх фахівців.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Технологія контекстного навчання у практиці професійної підготовки майбутніх фахівців активно розробляється А. Вербицьким, Н. Дем'яненко, Т. Дубовицькою, В. Желановою, В. Калашниковим, О. Шапран, В. Тенищевою та ін. Дослідниками обґрунтовано методологію, специфіку, зміст, форми, методи та засоби контекстної підготовки фахівців, обґрунтовано основи її застосування у педагогічній магистратурі, визначено умови створення контекстно-професійного середовища у вищому навчальному закладі. Разом з тим вважаємо доцільним у підготовці студентів магистратури до майбутньої професійної педагогічної діяльності зацентувати увагу на формуванні у них самоорганізаційних здатностей, які, за нашою оцінкою [1] та висновками низки науковців (Дж. Гринберг, Л. Джоуелл, Н. Дусь, Н. Потримай, Г. Мешко, Н. Водоп'янова, Л. Сурженко), є основою про-

фесійної ефективності працівника та чинником збереження його професійного здоров'я.

Однією з ефективних технологій контекстної підготовки майбутніх фахівців вищої школи до професійної діяльності вважаємо розв'язання проблемних професійних ситуацій. У психологічній та педагогічній літературі використовуються різні підходи щодо використання педагогічних ситуацій. Так І.Осадченко, Є.Коновалова, С.Сиротюк здійснюють упровадження технології ситуаційного навчання; О.Березюк, О. Матвієнко розглядають професійні педагогічні ситуації як засіб підвищення ефективності навчального процесу у вищій школі; О. Барабаш – як вид роботи в межах технології розвивального навчання тощо.

Мета статті полягає у з'ясуванні функціонально-сислового призначення проблемних професійно-педагогічних ситуацій у контекстно-професійній підготовці майбутніх викладачів вищої школи, визначенні типів ситуацій самоорганізації діяльності викладача, критеріїв їх розроблення (добору) та способів створення.

Виклад основного матеріалу. Контекстна підготовка майбутніх викладачів вищої школи до самоорганізації у професійній діяльності є освітньою моделлю, в якій на науковій основі за допомогою усієї системи форм, методів і засобів послідовно моделюється предметний та соціальний зміст майбутньої професійної діяльності студентів. При цьому предметний зміст діяльності майбутніх викладачів вищої школи у контекстній підготовці проектується як система навчальних проблемних ситуацій, проблем і задач, наближених до професійної діяльності, а засвоєння її соціального змісту відбувається внаслідок взаємодії студентів у спільній діяльності, навчання їх способом дотримання норм професійної діяльності та поведінки у колективі, урахування індивідуальних особливостей суб'єктів взаємодії, їх інтересів, досвіду.

Провідним у контекстній підготовці фахів-

ців є принцип проблемності, що вимагає дослідницької позиції студента та розвитку його мислення й реалізується в змісті навчального матеріалу та позанавчальної діяльності. Зміст проектується викладачем не у вигляді задач (завдань), які виконуються за запропонованим зразком (способом, алгоритмом), а як система навчальних проблем, які відображали чи відображають реальні суперечності науки, практики і самої навчальної діяльності [2, с.68].

Основною одиницею змісту освіти у контекстній підготовці є *проблемна професійна ситуація* (О. Вербицький) як реальна чи описана будь-якою мовою сукупність об'єктивних обставин та умов, що вміщує суперечність [2, с.68]. Усвідомлення цієї суперечності продукує у студента потребу в нових знаннях, інформації задля її вирішення. При цьому за відсутності готових зразків її розв'язання студент самостійно намагається віднайти шляхи її оптимального розв'язку.

Проблемна професійна ситуація вміщує можливості розгортання змісту підготовки в його динаміці, дозволяє спроектувати систему інтелектуальних та соціальних відносин суб'єктів освітнього процесу (викладача та студентів). Вона є об'єктивною передумовою зародження мислення студента [3, с. 61], спонукає до виявлення суб'єктом навчання пізнавальної потреби та створює внутрішні умови для активного засвоєння ним знань і способів діяльності [4, с. 172-174].

Контекстне середовище вищого навчального закладу для майбутніх викладачів вищої школи – це імітована модель їхньої майбутньої професійної реальності. Всі базові форми діяльності студентів у контекстній підготовці (навчальна, квазіпрофесійна, навчально-професійна) – це потенційний ресурс для продукування проблемних педагогічних ситуацій та неперервний процес розв'язування педагогом низки педагогічних завдань, це динамічне середовище, в якому майбутні фахівці уже долучені до міні-проективних моделей функціонально-професійних видів діяльності за обраним фахом: навчально-педагогічної, методичної, організаційної, виховної, наукової. Ефективність використання навчально-виховного ресурсу контекстно-професійного середовища вищого навчального закладу в формуванні зрілої особистості майбутнього фахівця залежить від професіоналізму педагога, його досвіду, професійної спостережливості, педагогічного чуття та прозорливості, здатності бачити у вузівській реальності проблемні ситуації та вміння їх створювати з педагогічною метою.

Безсумнівно, особистість із високим рівнем організованості володіє здатністю до рефлексивного аналізу, поміркованого сприйняття

незвичних обставин, критично-аналітичного ставлення до сторонніх чинників, вибору зв'язаних дій. Разом з тим, проведені нами дослідження серед студентів магістратури (106 респондентів), спеціальність яких передбачає викладання у вищих навчальних закладах [1, с. 391], засвідчують, що 32,1 % респондентів у непередбачуваних ситуаціях завжди перебувають у стані дезорганізованості; для 41,5% опитуваних неочікувані ситуації спричиняють реакції гальмування, частково дезорганізують; і лише 26,4 % респондентів зазначають, що діють виважено у таких ситуаціях, що може свідчити про виконавчу добросовісність та старанність людини, її здатність організовуватися у складних ситуаціях. Щодо продуктивності діяльності, то 26,4% магістрантів вважають, що їхній час витрачається даремно і не заповнений корисними видами діяльності. 34 % опитуваних вважають, що дорогоцінний час вони втрачають даремно у половині ситуацій, і 39,6% респондентів переконані, що їхнє життя вщерть заповнене продуктивною діяльністю. Однак аналіз продуктів діяльності студентів магістратури (проаналізовано 79 щоденних планів) засвідчує недостатньо раціональний підхід у організації майбутніми фахівцями власної життєдіяльності.

Обґрунтовуючи технології формування педагогічного стилю мислення студентів магістратури у процесі їх дидактико-технологічної підготовки, О. Падалка, А. Нісімчук [5, с. 98, 120] вважають необхідним оволодіння ними основами самоорганізації праці й вироблення у них таких інтегративних характеристик професійної діяльності: уміння аналізувати вихідні умови та визначати ієрархічну сукупність цілей, здатність проектувати та організовувати навчальний процес, уміння із багатьох способів обирати найбільш ефективні для конкретної ситуації, прагнення раціонально використовувати ресурси часу, застосовувати нормування об'ємів праці, обирати відповідний ритм засвоєння навчальної інформації, темп діяльності, який не знижуватиме рівень усвідомлення ними інформації.

Самоорганізація особистості викладача у професійній діяльності виникає в ситуації виконання функцій та обов'язків професії; під час певної зміни у професійній діяльності; при порушенні норм, правил життєдіяльності чи внесення до них певних змін. Самоорганізація особистості постає як реакція на ці зміни. Важливу роль при цьому відіграють процеси мобілізації, активізації внутрішніх ресурсів на позитивне сприйняття змінених умов і пошук засобів та способів власної діяльності з максимальним для себе комфортом та збереженням власного здоров'я.

Розробка проблемних професійно-педагогічних ситуацій має здійснюватися на основі чітких критеріїв. Ми розподіляємо ситуації самоорганізації за такими критеріями: за контекстом змісту професійної підготовки (*самоорганізації задля набуття інформації; функціонально-рольової самоорганізації; просторово-часової самоорганізації; соціально-психологічної самоорганізації*), за метою діяльності (*стратегічної самоорганізації; тактичної самоорганізації; оперативної самоорганізації*); за спрямованістю (*особистісної (внутрішньої) самоорганізації (на себе); професійної (зовнішньої) самоорганізації (на професійну діяльність)*); за характером виникнення (*спонтанні, прогнозовані, навчально-спрямовані (навмисно спровоковані)*); за умовами діяльності (*імітаційної (ігрової) самоорганізації, соціальної (реальної) самоорганізації*) тощо.

Попри названі, ми визначаємо ситуації відповідно до виокремлених нами сфер професійної діяльності викладача вищої школи, в яких він має виявляти високий рівень самоорганізації та організаційної активності (сфера взаємовідносин; функціонально-професійних обов'язків; особистісного зростання; професійного зростання; вільного часу та відпочинку [6]): *ситуації комунікативної самоорганізації*, які потребують високого рівня сформованості культури спілкування, уміння стримати афекти, обрати виховну стратегію взаємодії, стратегію реагування на певне явище, стиль комунікації тощо; *ситуації функціонально-рольової самоорганізації* пов'язані з чіткою організацією власної особистості та мобілізацією вольових зусиль на підготовку до занять, швидкої самоорганізації під час раптових змін у розкладі, незапланованих видів роботи, виникнення неочікуваних ситуацій у процесі навчання студентів (запитання, дія, випадок, вчинок, виявлення) та інше; *ситуації особистісної самоорганізації* виникають за умови самомотивування особистістю власного удосконалення, самовираження, самореалізації, збереження психічного та фізичного здоров'я, корекції певних рис, якостей; *ситуації організації власного професійного зростання*, за яких особистість обирає перспективи професійного розвитку, змінює вид діяльності або виконує додаткові функції наряду із визначеними; *ситуації часової та просторової самоорганізації* потребують планування вільного та робочого часу, збалансування праці та дозвілля, раціонального розподілу видів діяльності тощо.

Розв'язання таких ситуацій майбутніми викладачами вищої школи у реальній практиці потребує сформованості у них професійних знань (у тому числі й специфічних: про зміст, способи самоорганізації, тактики, стратегії

дій тощо), педагогічних умінь і навичок, критичного мислення, здатності до адекватного оцінювання ситуації та прийняття рішення з урахуванням етичних норм та особистісних і соціально значущих цінностей.

Цінність застосування педагогічних ситуацій О. Барабаш вбачає в тому, що вони найбільш цілісно й системно відтворюють реальність, професійне середовище, в якому фахівець має активно діяти. Це максимально наближує процес навчання і майбутню професійну діяльність, оскільки вимагає виконання однакових професійних дій в умовах, схожих за своєю природою. Підтримуємо думку науковця, що ситуаційні вправи повинні бути професійними за своїм змістом, тобто будуватися на реальних подіях [7, с. 12]. Вважаємо, що практично значущими для навчання майбутніх викладачів самоорганізації в професійній діяльності є такі ситуації, в яких особа має стати учасником виконання реальної функціональної ролі у професійній діяльності (як лектора, науковця, вихователя, методиста, організатора та ін.) й самостійно прийняти рішення. При цьому важливо добирати ситуації, розв'язання яких, з однієї сторони, потребує самостійної активності в опрацюванні додаткової інформації, а з іншої – створює умови для відтворення алгоритму розгортання діяльності магістранта у процесі її вирішення (аналіз, рефлексія, цілевизначення, моделювання, прогнозування, конструювання).

Критеріями розроблення (добору) професійно-педагогічних ситуацій задля визначення їх вартісної сутності є: педагогічна користь; провокування конфліктів; необхідність приймати рішення; можливість узагальнення; лаконічність [8, с. 123-129]; контекстно-професійна спрямованість; реальність ситуації; чіткий текст опису ситуації; значущість ситуації для майбутніх фахівців; доступність для розв'язання.

Проблемні педагогічні ситуації мають відтворювати логіку реалізації конкретних функцій педагогічної діяльності викладача й алгоритм розгортання студентом власних дій при виконанні пропонованого проблемного завдання. Унаслідок такої роботи майбутній фахівець засвоює способи раціональної дії й переносить свій досвід на ситуації, де можна діяти за подібною логікою. Йдеться не про безпосереднє перенесення засвоєних поведінкових дій (готових зразків) у схожих ситуаціях, а продуктивний аналіз, осмислення набутого досвіду і його творче використання задля досягнення позитивного результату.

Типовими *способами створення проблемних ситуацій* є: стимулювання до аналізу й пояснення явищ, фактів професійної діяльності, суперечностей між ними; використання життєвих

ситуацій у практичній діяльності майбутніх фахівців; порівняння, узагальнення нових фактів, висування гіпотез, формулювання висновків, «відкриття» нових способів дій для досягнення результату в практичному завданні, їх перевірки; використання ефекту новизни, зіткнення з новими видами діяльності; створення ситуації вибору; постановка проблемних запитань; організація міжпредметних зв'язків та ін.

Застосування проблемних професійних ситуацій у контекстній підготовці студентів магістратури до самоорганізації у майбутній професійній діяльності, що передбачає засвоєння її предметного та соціального змісту, виконує низку цілей та завдань: активізує навчально-пізнавальну діяльність студентів; підсилює внутрішню мотивацію щодо засвоєння знань та підвищує інтерес до майбутньої професійної діяльності; формує аналітичні, прогностичні, конструктивні, організаційні, комунікативні, рефлексивні уміння; розвиває навички моделювання рішень професійно-педагогічних ситуацій; сприяє виробленню здатності до роботи в групі; є засобом формування внутрішньої готовності до конструктивного вирішення перешкод у майбутній професійній діяльності.

Попри виховний ефект, проблемні педагогічні ситуації сприяють засвоєнню педагогічних знань (пошук необхідної інформації для аналізу й прийняття рішення), формуванню умінь обґрунтованого й поглибленого аналізу професійних явищ, моделювання, проектування, конструювання варіанту поведінки; удосконаленню навичок самоаналізу, самооцінки,

самоконтролю; розвитку здатності до нестандартного мислення, варіативності поведінки, гнучкості у виборі стратегій дій, вчинку; виробленню творчих здібностей; підвищують інтерес до професійної творчості, формують свідоме ставлення до майбутньої професійної діяльності, готовність до активного особистісного сприйняття професійно-педагогічних ситуацій та самоорганізації у процесі їх виконання. Отже, крім формування готовності майбутнього викладача вищої школи до самоорганізації у професійній діяльності, проблемні професійно-педагогічні ситуації реалізують навчальні та виховні завдання.

Висновки. Узагальнюючи викладене, зазначимо, що аналіз та розв'язання проблемних ситуацій в умовах контекстно-професійної підготовки майбутніх викладачів вищої школи сприяє глибшому розумінню ними педагогічної професії; забезпечує розвиток професійного мислення, творчої активності; навчає здатності передбачати та попереджати появу небажаних ситуацій або швидко мобілізувати свої зусилля на пошук оптимальних рішень для забезпечення ефективності професійної діяльності; надає зразки та моделі поведінки для вирішення типових ситуацій.

Перспективи подальшого розроблення цієї проблеми полягають в узагальненні практичного досвіду щодо визначення типових ситуацій самоорганізації майбутніх викладачів вищої школи у професійній діяльності та розробленні механізму їх вирішення.

Література

1. Мирончук Н. М. Педагогічні та психологічні чинники професійного здоров'я викладача вищої школи / Н. М. Мирончук // Проблеми освіти : наук.-метод. зб. – К., 2016. – Вип. 86. – С. 386-393.
2. Вербицкий А. А. О механизме разрешения проблемной ситуации посредством контекстуального моделирования / А. А. Вербицкий, К. А. Арзамасова // Вестник ВГТУ. – 2012. – № 10-2. – С. 68-71.
3. Вербицкий А. А. Активное обучение в высшей школе : контекстный подход : [метод. пособ.] / А. А. Вербицкий. – М. : Высш. шк., 1991. – 207 с.
4. Махмутов М.И. Проблемное обучение: Основные вопросы теории / М.И. Махмутов. – М., 1975. – 368с.
5. Падалка О. С. Дидактико-технологічна підготовка магістрів : прикладний аспект : [монографія] / О.С.Падалка, А. С. Нісімчук. – Луцьк : Вид-во «Волинська обл. друкарня», 2004. – Кн. 2. – 156 с.
6. Мирончук Н.М. Проблемно-ситуаційний підхід у підготовці майбутніх викладачів вищої школи до самоорганізації у професійній діяльності / Мирончук Н.М. // Zbiór artykułów naukowych. Konferencji Międzynarodowej Naukowo-Praktycznej «Pedagogika. Osiągnięcia naukowe, rozwój, propozycje» (29.09.2016–30.09.2016). – Warszawa : Wydawca : Sp. z o.o. «Diamond trading tour», 2016. – С.84-86.
7. Барабаш О. Д. Педагогічні ситуації як елемент технології розвивального навчання учителів у післядипломній освіті / О. Д. Барабаш // Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology. – 2014.– II(14), Issue 27. – P. 11-15.
8. Ситуаційна методика навчання : теорія і практика / упор. О. Сидоренко, В. Чуба. – К. : Центр інновацій та розвитку, 2001. – 256 с.

References

1. Myronchuk N. M. Pedagogichni ta psyholohichni chynnyky profesiynoho zdorov'ya vykladacha vyshchoyi shkoly / N. M. Myronchuk // Problemy osvity : nauk.-metod. zb. – K., 2016. – Vyp. 86. – S. 386-393.
2. Verbitskiy A. A. O mehanizme razresheniya problemnoy situatsii posredstvom kontekstualnogo modelirovaniya / A. A. Verbitskiy, K. A. Arzamasova // Vestnik VGTU. – 2012. – № 10-2. – S. 68-71.
3. Verbitskiy A. A. Aktivnoe obuchenie v vysshey shkole : kontekstnyiy podhod : [metod. posob.] / A. A. Ver-

bitskiy. – M. : Vyssh. shk., 1991. – 207 s.

4. Mahmutov M. I. Problemnoe obuchenie: Osnovnyie voprosyi teorii / M. I. Mahmutov. – M., 1975. – 368 s.

5. Padalka O. S. Dydaktyko-tekhnologichna pidhotovka mahistriv : prykladnyy aspekt : [monohrafiya] / O. S. Padalka, A. S. Nisimchuk. – Luts'k : Vyd-vo «Volyns'ka obl. drukarnya», 2004. – Kn. 2. – 156 s.

6. Mironchuk N.M. Problemno-situatsiyniy pidhid u pidgotovtsi maybutnih vykladachiv vischoyi shkoli do samoorganizatsiyniy u profesiyniy dyalnosti / Mironchuk N.M. // Zbior artykulow naukowych. Konferencji Miedzynarodowej Naukowo-Praktycznej «Pedagogika. Osiagniecia naukowe, rozwój, propozycje» (29.09.2016–30.09.2016). – Warszawa : Wydawca : Sp. z o.o. «Diamond trading tour», 2016. – С.84-86.

7. Barabash O.D. Pedagogichni situatsiyniy yak element tekhnolohiyi rozvyval'noho navchannya uchyteliv u pislyadyplomniy osviti / O.D.Barabash // Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology. – 2014.– II (14), Issue 27. – R. 11-15.

8. Sytuatsiynna metodyka navchannya : teoriya i praktyka / upor. O. Sydorenko, V. Chuba. – K. : Tsentri innovatsiyn ta rozvytku, 2001. – 256 s.

Мирончук Н. М. Контекстна підготовка майбутніх викладачів вищої школи до самоорганізації у професійній діяльності на засадах проблемно-ситуаційного підходу.

У статті зазначено, що контекстна підготовка майбутніх фахівців є освітньою моделлю, в якій на науковій основі послідовно моделюється предметний та соціальний зміст майбутньої професійної діяльності студентів. Провідним у контекстній підготовці фахівців є застосування проблемно-ситуаційного підходу; основною одиницею змісту освіти вважається проблемна професійна ситуація. Стверджується, що контекстне середовище вищого навчального закладу є ресурсом для продукування проблемних професійно-педагогічних ситуацій та долучення майбутніх викладачів до різних видів діяльності за обраним фахом.

Класифіковано професійно-педагогічні ситуації за різними критеріями: за контекстом змісту професійної підготовки; за метою діяльності; за спрямованістю; за характером виникнення; за умовами діяльності. Зазначено сфери професійної діяльності викладача вищої школи, в яких він має виявляти високий рівень самоорганізації та організаційної активності (сфера взаємовідносин; функціонально-професійних обов'язків; особистісного зростання; професійного зростання; вільного часу та відпочинку). Визначено типи ситуацій самоорганізації діяльності викладача вищої школи: комунікативної самоорганізації; функціонально-рольової самоорганізації; особистісної самоорганізації; організації професійного зростання; часової та просторової самоорганізації.

Названо критерії розроблення (добору) професійно-педагогічних ситуацій: педагогічна користь; провокування конфліктів; необхідність приймати рішення; можливість узагальнення; лаконічність; контекстно-професійна спрямованість; реальність ситуації; чіткий текст опису ситуації; значущість ситуації для майбутніх фахівців; доступність для розв'язання. Способами створення проблемних ситуацій у контекстно-професійному середовищі навчального закладу є: стимулювання до аналізу й пояснення явищ, фактів професійної діяльності, суперечностей між ними; використання життєвих ситуацій у практичній діяльності майбутніх фахівців; порівняння, узагальнення нових фактів, висування гіпотез, формулювання висновків; використання ефекту новизни, зіткнення з новими видами діяльності; створення ситуації вибору; постановка проблемних запитань; організація міжпредметних зв'язків тощо.

Стверджується, що аналіз та розв'язання проблемних ситуацій сприяє глибшому розумінню майбутніми фахівцями педагогічної професії; забезпечує розвиток професійного мислення, творчої активності; навчає здатності передбачати та попереджати появу небажаних ситуацій або швидко мобілізувати свої зусилля на пошук оптимальних рішень для забезпечення ефективності професійної діяльності; надає зразки та моделі поведінки для вирішення типових ситуацій.

Ключові слова: проблемна професійно-педагогічна ситуація, ситуації самоорганізації, викладач вищої школи.

Мирончук Н. Н. Контекстная подготовка будущих преподавателей высшей школы к самоорганизации в профессиональной деятельности на засадах проблемно-ситуационного подхода.

В статье указано, что контекстная подготовка будущих специалистов есть образовательной моделью, в которой на научной основе последовательно моделируется предметное и социальное содержание будущей профессиональной деятельности студентов. Ведущим в контекстной подготовке специалистов считается использование проблемно-ситуационного подхода; главной единицей содержания образования является проблемная профессиональная ситуация. Утверждается, что контекстная среда высшего учебного заведения есть ресурсом для продуцирования проблемных профессионально-педагогических ситуаций и приобщения будущих преподавателей к разным видам деятельности за выбранной специальностью.

Классифицированы профессионально-педагогические ситуации за разными критериями: за контекстом содержания профессиональной подготовки; за целью педагогической деятельности; за направленностью; за характером появления; за условиями деятельности. Названы сферы профессиональной деятельности преподавателя высшей школы, в которых он должен выявлять высокий уровень самоорганизации и организационной активности (сфера взаимоотношений; функционально-ролевой самоорганизации; личностной самоорганизации; организации профессионального роста; временной и пространственной самоорганизации).

Названы критерии разработки (подбора) профессионально-педагогических ситуаций: педагогическая

польза; провоцирование конфликтов; необходимость принимать решения; возможность обобщения; лаконичность; контекстно-профессиональная направленность; реальность ситуации; четкое описание ситуации; ценностное значение ситуации для будущих специалистов; сравнение; обобщение новых фактов; выдвижение гипотез; формулирование итогов; использование эффекта новизны; создание ситуаций выбора; проблемные вопросы; организация межпредметных связей и др.

Утверждается, что анализ и решение проблемных ситуаций содействует более глубокому пониманию будущими специалистами педагогической профессии; способствует развитию профессионального мышления, творческой активности; учит способности прогнозировать и предупреждать возникновение нежелательных ситуаций либо быстро мобилизовать свои усилия на поиск оптимальных решений для обеспечения эффективности профессиональной деятельности; дает примеры и модели поведения для решения типичных ситуаций.

Ключевые слова: проблемная профессионально-педагогическая ситуация, ситуации самоорганизации, преподаватель высшей школы.

Myronchuk N.M. Contextual training of future teachers to self-organization in professional activities on the basis of problem-situational approach.

In article it has been indicated that contextual training of future specialists' grounds within an educational model, in which with regard to the scientific basis substantive and social content of future profession is consistently modeled. The essence of the contextual training is the use of problem-situational approach; the basic unit of educational content is considered to be a problematic-professional situation. The author claims that contextual environment of the university is a resource for the production of professional pedagogical problem situations and involves future teachers to functional and professional activities of the chosen profession.

The paper presents classification of vocational educational situation based on different criteria, contextual content of training, purpose, focus, nature of the occurrence and context of activity. These areas of professional teaching activities of organization and self-development are distinguished and cover sphere of relations, functional and professional duties, personal growth, professional development, leisure and recreation. Types of situations for future teachers' self-organization are determined: self-communication; functional and role-based self-organization; personal growth; professional development; temporal and spatial self-organization.

The criteria (selection) of professional teaching situations are detected and are as follows: pedagogical benefits; conflict-stimulation; decision-making; possibility of generalization; brevity; context-professional orientation; reality of the situation; clear description of the situation; the significance of the situation for future specialists; accessibility for resolution. In its turn, the ways to create problem situations in a professional context of the higher institution are to stimulate the analysis and explanation of the phenomena, to give clear facts of professional activity and contradictions between them; to use situations in the practice of future teachers; to compare, to generalize new facts, to nominate hypotheses and to draw conclusions; to use the effect of novelty, to create a contrast with new activities; to come up with a situation of choice, statement of problem questions; and lastly to organize interdisciplinary connections.

The author claims that the analysis and resolution of problem situations contributes to a better understanding of future teachers the teaching profession; ensures the development of professional thinking and creative activity; teaches the ability to anticipate and prevent unwanted situations or quickly mobilize their efforts at finding optimal solutions for the efficiency of professional activity; and provides examples and behaviors to address typical situations.

Keywords: professional and pedagogical problematic situation, a situation of self-organization, a future teacher of higher education institution.

Плачинда Тетяна Степанівна,
доктор педагогічних наук, доцент
завідувач кафедри професійної педагогіки
та соціально-гуманітарних наук

*Кіровоградська льотна академія
Національного авіаційного університету
25005, вул. Добровольського 1, м. Кропивницький
Кировоградская летная академия
Национального авиационного университета
25005, ул. Добровольского 1, г. Кропивницкий
Kirovograd flight academy National Aviation University
25005, Dobrovolsky str. 1, Kropivnitskiy*

ШЛЯХИ ПІДВИЩЕННЯ ЯКОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

Постановка проблеми. Одним із головних умов мобільності, сумісності та привабливості системи вищої освіти будь-якої країни – забезпечення якості освіти, що є головною складовою престижу ВНЗ. Забезпечення якості освіти, зокрема професійної, при формуванні зони європейської освіти є одним із головних умов довіри, мобільності, мотивації студентів, сумісності та привабливості європейської вищої освіти. Сприяння європейському співробітництву в забезпеченні якості освіти – це вимога Болонського процесу, а принцип інституційної автономії передбачає, що основна відповідальність за забезпечення якості лежить на вищих школах.

Забезпечення якості вищої освіти є багатоплановим завданням і включає в себе наявність необхідних ресурсів (кадрових, фінансових, матеріальних, інформаційних, наукових, навчально-методичних тощо); організації навчального процесу, який би найбільш адекватно відповідав сучасним тенденціям розвитку національної і світової економіки і освіти, контроль освітньої діяльності вузів і якості підготовки фахівців на всіх етапах навчання і на всіх рівнях (рівні вузів, державному рівні, міжнародному (європейському) рівні тощо).

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Сучасні тенденції розвитку вищої освіти в контексті входження в Європейський простір є предметом дослідження В. Кременя, В. Лугового, В. Огаренка, М. Степка, С. Шевченко та ін. Більшість їх праць об'єднує висновок про низьку ефективність діяльності органів державного управління щодо управління якістю вищої освіти, про необхідність надання вищій школі справжньої автономії, з поєднанням високого рівня відповідальності, як це відбувається в європейських країнах.

Вирішення проблеми якості освіти висвітлено й у працях сучасних вітчизняних учених М. Кісіля, І. Колодій, С. Ніколаєнко, І. Зязюна,

Л. Карамушки, Т. Лукіної, Н. Ничкало, М. Степанко та інших, які наголошують на необхідності якісного навчання з метою забезпечення національної конкурентоспроможності освіти.

Мета статті. Дослідити думки науковців щодо дефініції «якість освіти» та запропонувати шляхи підвищення якості професійної освіти у вищих навчальних закладах.

Виклад основного матеріалу. Освіта, як і будь-який процес або результат діяльності людини, має визначену якість. Широке розуміння якості освіти передбачає збалансовану відповідність освітньої системи, процесу, результату, цілей, потреб і соціальних норм. Відповідно до вимог міжнародного стандарту якості освіти – це сукупність властивостей і характеристик освітнього процесу або його результату, що надають їм здатність задовольняти потреби всіх суб'єктів навчально-виховного процесу – учнів, студентів, їх батьків, викладачів, роботодавців, керівників та ін., тобто держава і суспільство в цілому [1]. Дане твердження, на нашу думку, висвітлює актуальний стан потреби в адекватній професійній підготовці, як майбутніх фахівців, так і роботодавців.

Нам імпонує визначення якості освіти Є. Коротковим, який зазначає, що якість освіти – це комплекс характеристик освітнього процесу, що визначають послідовне та практично ефективне формування компетентності та професійної свідомості. Науковець виділяє три групи характеристик: якість потенціалу досягнення мети освіти, якість процесу формування професіоналізму та якість результату освіти [2].

Науковець Ю. Романенко вбачає в якості освіти соціальну категорію, що характеризує стан і результативність освітнього процесу в суспільстві, її відповідність потребам та вимогам суспільства стосовно розвитку й формування громадянських, особистісних умінь і професійної компетентності особистості [3].

Найбільш повною вважаємо дефініцію, за-

пропоновану О. Ляшенком: «Якість освіти – це багатовимірне методологічне поняття, яке рівнобіжно віддзеркалює суспільне життя – соціальні, економічні, політичні, педагогічні, демографічні й інші життєво значущі для розвитку людини сторони життя. Як системний об’єкт її характеризують як якість мети, якість педагогічного процесу і якість результату» [4].

Попри різноманітність дефініцій аналізованого поняття, досліджуючи природу терміносполучення «якість освіти», учені обстоюють солідарну позицію стосовно того, що якість освіти та її складників варто зіставляти з базовими уявленнями, нормами, стандартами («заплановані цілі навчання й виховання», «потреби громадян, підприємств, суспільства та держави») [3]. Концептуально це збігається із загальновидовим визначенням якості, що сформульоване в міжнародному стандарті «ISO 9000:2000. Quality management systems – Fundamentals and vocabulary»: якість – це сукупність властивостей і характеристик продукції або послуг, що дають їм змогу задовольняти реальні або потенційні потреби.

Усебічна рефлексія теоретичних джерел дає підстави сформулювати авторську дефініцію аналізованого феномену: якість освіти – це багатовимірне методологічне поняття, яке включає комплекс характеристик компетентностей і професійної свідомості особистості для провадження професійної діяльності, що повинна задовольняти всіх суб’єктів навчально-виховного процесу та відповідати вимогам світових тенденцій.

Система управління якістю освіти в університеті повинна забезпечувати моніторинг основних показників якості та на їх основі підготовку рекомендацій для поліпшення всіх складових підготовки майбутніх фахівців. До ключових ланок такої системи відносяться: якість освітніх програм, рівень підготовки абітурієнтів, інформаційно-методичне забезпечення навчального процесу, кваліфікація професорсько-викладацького складу, якість навчального процесу, рівень наукових досліджень, що проводяться в університеті, рівень оснащення навчального процесу, рівень підготовки випускників (включаючи практичну підготовку та готовність виконувати професійні функції) і їх затребуваність на ринку праці.

Центральною ланкою системи управління і забезпечення якості є освітній процес. Контроль в системі забезпечення якості підготовки фахівців має на меті виявлення найбільш слабких сторін навчального процесу шляхом самооцінки діяльності вузу, яка повинна проводитися систематично за критеріями, визначеними стандартами вищої освіти, і відповідно до вимог центральних органів управління освітою.

Іншими складовими системи є проведення регулярних опитувань (анкетування) студентів, випускників і їх потенційних замовників, введення кредитно-модульної системи організації навчального процесу тощо [5].

Спираючись на думку науковців, крім оцінювання академічної успішності за традиційною системою (оцінки «відмінно», «добре», «задовільно», «незадовільно») та шкалою «ECTS», ми запропонували курсантам льотних навчальних закладів рейтингову систему оцінювання. Основна мета такого оцінювання – підвищення якості навчання, а також посилення мотивації до систематичної роботи курсантів протягом усього періоду навчання; удосконалення системи багаторівневого контролю знань, умінь і навичок; формування загальних та професійно необхідних компетентностей; залучення курсантів до участі в науковій роботі й до роботи в органах курсантського самоврядування, громадській роботі, спортивно-масовій роботі тощо.

Відповідно до сформульованої мети були виокремлені компоненти рейтингового оцінювання діяльності курсантів, а саме: оцінювання результатів навчання курсанта, його участь у науковій роботі, у курсантському самоврядуванні та громадській діяльності, у спортивно-масових заходах. Так, крім балів, які курсант міг набрати протягом занять, додатково нараховувалися бали за участь у будь-якому заході навчального закладу.

З огляду на необхідність об’єктивізації механізму оцінювання, крім бонусних балів, запроваджено й штрафні (за пропуски навчальних занять без поважної причини), що відраховуються від загальної суми балів, набраних курсантом протягом навчального семестру.

На початку навчального року викладач додив до відома курсантів про критерії оцінювання з дисципліни, пояснював, як саме скласти зароблені ними бали та яка оцінка відповідає тому чи іншому балові. Важливим є те, що студенти можуть самі контролювати перебіг свого навчання та полічити набрані ними бали без втручання викладача. Тому, взаємовідносини у системі «викладач – студент» набувають дружнього, довірливого характеру, що, у свою чергу, позитивно впливає на якісну професійну підготовку майбутнього фахівця.

Після впровадження рейтингового оцінювання у навчальний процес льотних навчальних закладів якісно зросла успішність курсантів і відвідування ними занять відбувалося без додаткових примусів. Рейтингове оцінювання допомагає створити додаткові важелі з формування дослідницьких, морально-вольових, соціально-комунікативних і професійно важливих якостей у майбутніх фахівців, що підвищує

їхню конкурентоспроможність на сучасному ринку праці. Це відповідає провідним тенденціям розвитку світової й вітчизняної системи вищої освіти.

Згідно наказу Міністерства освіти і науки України від 26 січня 2015 року № 47 «Про особливості формування навчальних планів на 2015/2016 навчальний рік» [6] та окремих норм Закону України «Про вищу освіту» [7] на самостійну роботу студентів відводиться до 2/3 кредиту ЄСТС. Оскільки самостійна робота студента відбувається без безпосередньої участі викладача, то основне завдання вищої освіти полягає у формуванні творчої особистості фахівця, здатного до саморозвитку, самоосвіти, інноваційної діяльності. Тому особлива роль належить формуванню вмінь самоконтролю, який сприяє регулюванню процесу виконання навчальної роботи студентом, дає змогу окреслити позитивні й негативні моменти у власній діяльності, скоригувати виконані дії, оцінити свою навчально-пізнавальну діяльність.

Організація навчального процесу в умовах цілеспрямованого застосування самоконтролю й формування в студентів вмінь самоконтролю включає: організацію підготовки навчального процесу, тобто розроблення викладачами методик формування вмінь самоконтролю, дидактичних матеріалів для планових занять і самостійної роботи майбутніх фахівців, навчально-методичне забезпечення; організацію навчального процесу, тобто власне реалізацію навчального процесу, у ході якого студентів інформують про сутність, методи й організаційні форми самоконтролю, критерії оцінювання, застосовують на практиці методики формування вмінь самоконтролю.

Наступним кроком щодо забезпечення якості професійної підготовки майбутніх фахівців було залучення до навчального процесу вже працюючих авіаторів. У контексті дослідження проблеми надання льотними навчальними закладами якісної професійної підготовки проведено анкетування серед авіаційних фахівців, які наразі працюють у Міжнародному аеропорті «Львів» імені Данила Галицького, Дніпропетровському регіональному структурному підрозділі, Комунальному підприємстві Міжнародний аеропорт «Київ» (Жуляни) та на Державному підприємстві «Антонов». На жаль, більшість опитаних констатували той факт, що на початку професійної діяльності їм не вистачало знань саме з профільюючих дисциплін; багато предметів, що викладаються у вищій школі, є зайвими; якість освітніх послуг потребує покращення тощо.

Визначивши таким чином прогалини у навчальному процесі льотного освітнього закладу, були відкоректовані робочі програми та на-

вчально-методичні комплекси з профільюючих дисциплін. На заняття запрошувалися представники працедавців, які пояснювали курсантам основні вимоги до майбутніх авіаційних фахівців і скеровували їх на здобуття необхідних знань, умінь і навичок для успішного виконання у майбутньому професійних функцій.

Висновки. 1. Система оцінювання у вищих навчальних закладах повинна бути побудована таким чином, щоб спонукати майбутнього фахівця до самостійного пошуку у навчанні. На нашу думку, рейтингова система оцінювання є саме тим стимулом, що здатний забезпечити реалізацію дидактичного принципу свідомості студентів у навчанні, активізувати навчальну роботу протягом кожного семестру, спонукати майбутніх фахівців працювати систематично та самостійно, розширити можливості для всебічного розкриття та розвитку творчих здібностей студентів, індивідуалізувати навчання та істотно змінити взаємовідносини у ланцюжку «викладач – студент», створити атмосферу співпраці.

2. У процесі навчальної та самостійної освітньої діяльності присутню роль відіграє вміння самоконтролю. Самоконтроль, на нашу думку, – це здатність студентів раціонально організувати та поетапно провадити свою навчальну діяльність, виконувати контроль і корекцію на всіх етапах для підвищення ефективності власного навчання, удосконалення навчального процесу на основі свідомого застосування накопичених знань, навичок і вмінь. Як професійно важлива якість самоконтроль спонукає майбутнього фахівця до самовдосконалення на виробництві, що є важливою умовою на сучасному ринку праці.

3. На наше переконання, є необхідним залучення до навчально-виховного процесу вже працюючих фахівців і працедавців. Це дає змогу виявити прогалини у надані освітніх послуг вищою школою, а також стимулює майбутніх фахівців до якісної навчальної діяльності та самовдосконалення.

Література

1. Національна доктрина розвитку освіти в Україні у XXI ст.: Затв. Указом Президента України № 347 від 17 квітня 2002 р. // Освіта України. – 2002. – 23 квітня (№ 33). – С. 4–6.
2. Коротков Є. М. Концепція якості освіти [Електронний ресурс] Режим доступу <http://ru.osvita.ua/school/manage/general/1342/> (24.08.2016 р.).
3. Романенко Ю. А. Якість освіти: суть поняття та оцінювання [Електронний ресурс] / Ю. А. Романенко. – Режим доступу : http://www.nbuv.gov.ua/old_jrn/Soc_Gum/Npdntu_pps/2009_3/romanenko.pdf (24.08.2016 р.).
4. Ляшенко О. І. Якість освіти як основа функціонування й розвитку сучасних систем освіти / О.І.Ляшенко // Педагогіка і психологія. – 2005. – № 1 (46). – С. 5–12.
5. Якименко Ю. І. Якість освіти – крок до європейської інтеграції. Національний технічний університет України «Київський політехнічний інститут» [Електронний ресурс] – 2005, Режим доступу: <http://kpi.ua/530-3> (24.08.2016 р.).
6. Про особливості формування навчальних планів у 2015/2016 навчальний рік. Міністерство освіти і науки України. Наказ № 47 від 26 січня 2015 року [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/z0132-15> (24.08.2016 р.).
7. Закон України «Про вищу освіту» [Електронний ресурс] Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1556-18> (24.08.2016 р.).

References

1. Natsional'na doktryna rozvytku osvity v Ukrayini u KhKhI st.: Zatv. Ukazom Prezydenta Ukrayiny № 347 vid 17 kvitnya 2002 r. // Osvita Ukrayiny. – 2002. – 23 kvitnya (№ 33). – S. 4–6.
2. Korotkov Ye. M. Kontseptsiya yakosti osvity [Elektronnyy resurs] Rezhym dostupu <http://ru.osvita.ua/school/manage/general/1342/> (24.08.2016 r.).
3. Romanenko Yu. A. Yakist' osvity: sut' ponyattya ta otsinyuvannya [Elektronnyy resurs] / Yu. A. Romanenko. – Rezhym dostupu : http://www.nbuv.gov.ua/old_jrn/Soc_Gum/Npdntu_pps/2009_3/romanenko.pdf (24.08.2016 r.).
4. Lyashenko O. I. Yakist' osvity yak osnova funktsionuvannya y rozvytku suchasnykh system osvity / O. I. Lyashenko // Pedagogika i psikhologiya. – 2005. – № 1 (46). – S. 5–12.
5. Yakymenko Yu. I. Yakist' osvity – krok do yevropeys'koyi intehratsiyi. Natsional'nyy tekhnichnyy universytet Ukrayiny «Kyiviv'kyu politekhnichnyy instytut» [Elektronnyy resurs] – 2005, Rezhym dostupu: <http://kpi.ua/530-3> (24.08.2016 r.).
6. Pro osoblyvosti formuvannya navchal'nykh planiv u 2015/2016 navchal'nyy rik. Ministerstvo osvity i nauky Ukrayiny. Nakaz № 47 vid 26 sichnya 2015 roku [Elektronnyy resurs] – Rezhym dostupu: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/z0132-15> (24.08.2016 r.).
7. Zakon Ukrayiny «Pro vyshchu osvitu» [Elektronnyy resurs] Rezhym dostupu: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1556-18> (24.08.2016 r.).

Плачинда Т. С. Шляхи підвищення якості професійної освіти.

Автором проаналізовано думки науковців щодо поняття «якість освіти», що надало змогу сформулювати авторську дефініцію аналізованого феномену, як багатовимірне методологічне поняття, яке включає комплекс характеристик компетентностей і професійної свідомості особистості для провадження професійної діяльності, що повинна задовольняти всіх суб'єктів навчально-виховного процесу та відповідати вимогам світових тенденцій.

У статті наголошується, що система управління якістю освіти в університеті повинна забезпечувати моніторинг основних показників якості та на їх основі підготовку рекомендацій для поліпшення всіх складових підготовки майбутніх фахівців. Зважаючи на те, що центральною ланкою системи управління і забезпечення якості є освітній процес, запропоновано шляхи удосконалення навчального процесу у вищій школі, а саме:

- рейтингова система оцінювання (мета: підвищення якості навчання, а також посилення мотивації до систематичної роботи курсантів протягом усього періоду навчання; удосконалення системи багаторівневого контролю знань, умінь і навичок; формування загальних та професійно необхідних компетентностей; залучення майбутніх фахівців до участі в науковій роботі й до роботи в органах студентського самоврядування, громадській роботі, спортивно-масовій роботі тощо);

- формування навичок самоконтролю (мета: вміння студентів раціонально організувати та поетапно провадити свою навчальну діяльність, виконувати контроль і корекцію на всіх етапах для підвищення ефективності власного навчання, удосконалення навчального процесу на основі свідомого застосування накопичених знань, навичок і вмінь);

- залучення до навчального процесу вже працюючих фахівців і працедавців (мета: виявити прогалини в надані освітніх послуг вищою школою, стимулювання майбутніх фахівців до якісної навчальної діяльності та самовдосконалення).

Впровадження в освітні заклади запропоновані автором шляхи удосконалення навчального процесу забезпечують якість освіти, тому що мотивують і стимулюють майбутніх фахівців до активної навчальної діяльності з метою надбання необхідних знань, умінь і навичок професійної діяльності.

Ключові слова: якість освіти, рейтингове оцінювання, самоконтроль, майбутні фахівці, вища школа, професійна підготовка.

Плачинда Т. С. Пути повышения качества профессионального образования.

Автором проанализированы мнения ученых относительно понятия «качество образования», что дало возможность сформулировать авторскую дефиницию рассматриваемого феномена, как многомерное методологическое понятие, включающее комплекс характеристик компетенций и профессионального сознания личности для осуществления профессиональной деятельности, которое должно удовлетворять всех субъектов учебно-воспитательного процесса и отвечать требованиям мировых тенденций. В статье отмечается, что система управления качеством образования в университете должна обеспечивать мониторинг основных показателей качества и на их основе подготовку рекомендаций по улучшению всех составляющих подготовки будущих специалистов. Ввиду того, что центральным звеном системы управления и качества является образовательный процесс, предложены пути совершенствования учебного процесса в высшей школе, а именно:

- рейтинговая система оценивания (цель: повышение качества обучения, а также усиление мотивации к систематической работе курсантов в течение всего периода обучения, совершенствование системы многоуровневого контроля знаний, умений и навыков, формирование общих и профессионально необходимых компетенций, привлечение будущих специалистов к участию в научной работе и к работе в органах студенческого самоуправления, общественной работе, спортивно-массовой работе и т.п.);

- формирование навыков самоконтроля (цель: умение студентов рационально организовывать и поэтапно осуществлять свою учебную деятельность, выполнять контроль и коррекцию на всех этапах для повышения эффективности собственного обучения, совершенствование учебного процесса на основе сознательного применения накопленных знаний, навыков и умений);

- привлечение к учебному процессу уже работающих специалистов и работодателей (цель: выявить проблемы в предоставлении образовательных услуг высшей школой, стимулирования будущих специалистов к качественной учебной деятельности и самосовершенствования).

Внедрение в образовательные учреждения предложенные автором пути совершенствования учебного процесса обеспечивают качество образования, так как мотивируют и стимулируют будущих специалистов к активной учебной деятельности с целью достижения необходимых знаний, умений и навыков профессиональной деятельности.

Ключевые слова: качество образования, рейтинговое оценивание, самоконтроль, будущие специалисты, высшая школа, профессиональная подготовка.

Plachynda T. S. Ways to improve the quality of vocational education.

The author analyses the views of scientists concerning the concept «quality of education», that enables to suggest the author's definition of the proposed phenomenon and to consider it as a multidimensional methodological concept that includes the complex of competencies and professional consciousness of personality for conducting of professional activity, that must satisfy the needs of all members of educational process and conform with the requirements of world tendencies.

It is emphasized in the article, that the control of the university education quality system must provide monitoring of basic quality criteria and on their basis to provide preparation of recommendations for the improvement of all components of future specialists' preparation. Taking into account that educational process is the central link of quality and control system, the author suggests the ways of improvement of educational process at higher school, namely:

- rating assessment system (purpose: improving of quality of studying, and strengthening of motivation to systematic students' work during the entire period of studying; improvement of the multilevel control system of knowledge and skills; forming of general and professional competencies; engaging of future specialists to participating in scientific researches and working in the self-governmental student's departments, social activities, sports events, etc.);

- forming of self-control skills (purpose: students' ability of the effective organizing and stage-by-stage carrying out the educational activity; taking control and correction on all stages for the increase of self-study efficiency; improvement of educational process on the basis of conscious application of the acquired knowledge and skills);

- engaging of working specialists and employers into the educational process (purpose: to detect blanks in educational services provided by higher school, stimulation of future specialists to quality educational activity and self-development).

Implementation of the effective ways of educational process improvement in educational establishments, which have been suggested by the author, provide educational quality, because they explain and stimulate future specialists to active educational activity with the aim of acquisition of necessary knowledge and skills in their professional activity.

Keywords: quality of education, rating assessment, self-control, future specialists, higher school, professional preparation.

*Тернопільський національний економічний університет,
46000, м. Тернопіль, вул. Львівська, 11
Тернопольский национальный экономический университет,
46000, г. Тернополь, ул. Львовская, 11
Ternopil National Economic University,
46000, Ternopil, Lvivska St, 11*

МЕТОДОЛОГІЧНЕ ОБҐРУНТУВАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ ЯК ВИДУ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ЗА СУЧАСНИХ УМОВ СУСПІЛЬНОГО РОЗВИТКУ

Постановка проблеми. Соціальна робота в цілому є невід'ємним та значущим критерієм прогресивного розвитку суспільства. Без її належного та ефективного функціонування, становлення соціальної держави (як це записано в статті 1 Конституції України, такою державою ми є [1]) може стати проблематичним. Сьогодні професійна соціальна робота - особливий вид соціальної діяльності, що сприяє утворенню комфортного життєвого простору для основних напрямків повсякденної діяльності громадян нашої держави. Тому як один із різновидів практичної діяльності має сприяти формуванню цілісної соціальної системи щодо узгодженої взаємодії між людиною і суспільством в набутті соціальності першою, а також надання підтримки людям у входженні в суспільство з оптимальною якістю. Однак для цього професійна соціальна робота в науковій і суспільній свідомості повинна утвердитися як об'єктивно необхідна діяльність високої соціальної значимості.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Як професія соціальна робота в нашій країні в даний час розвивається в специфічних соціально-економічних, культурних та духовно-моральних умовах. В освітній та практичній діяльності соціальної роботи досягнуто значних успіхів.

До найбільш відомих науковців, котрі досліджували різні аспекти соціальної роботи відносяться: Б. Ананьєв, І. Пригожин, Н. Шмелова та ін. (теоретичні основи сучасного людинознавства), В. Гершунський, С. Гончаренко, В. Загвязинський, І. Зязюн, С. Ніколаєнко, В. Курило, Ю. Фокін, Є. Хриков, М. Фірсов та ін. (філософія освіти і методологія педагогічних досліджень) [2; 3], Н. Ничкало, Л. Коваль, І. Зверева, С. Хлебик (розмежування сутності понять «соціальна робота» і «соціальна педагогіка») [4, с. 12-16], Є. Іванова, М. Каган, А. Капська, Н. Трофимова та ін. (дослідження системи професійної діяльності), І. Грига, О. Карпенко, І. Козубовська, І. Мигович,

В. Поліщук, Г. Попович, Ю. Швалб та ін. (особливості, напрямки і структура професійної підготовки фахівців соціальної роботи) [5, с.121-125], А. Вербицький, Д. Чернилевський, М. Кларін, А. Нісімчук, С. Сисоєва, І. Смолюк, О. Янкович та ін. (впровадження інноваційних педагогічних технологій у навчальний процес вищих навчальних закладів) [6, с. 249-251], Л. Артемова, В. Докучаєва, Н. Кічук, О. Комар, І. Мельничук, О. Пометун, В. Ясвін та ін. (теоретичні основи конструювання і моделювання педагогічного процесу за допомогою інтерактивних технологій) [7, с. 75-82].

Але наукові доробки вчених в основному містять обґрунтування і закріплення досвіду існуючої практики, яка мислиться як єдино можлива. Хоча із вдосконаленням соціально-економічних умов і відносин, розвитком науки і техніки вона буде поліпшуватися, при цьому залишаючись змістовно незмінною.

Ще І. Кант вказував, що будь-яке пізнання починається з досвіду, проте досвід не повністю може дати отриманим судженням та узагальненням істинної або суворой всезагальності, він окреслює тільки їх умовну і порівняльну сторону [8, с. 82]. Емпіричний досвід лише підвищує значущість наукового судження у тому випадку, коли він має силу для більшості подібних випадків. Враховуючи цю думку, можна зробити висновок, що нині для розробки цілісної теорії і подальшого розвитку практики соціальної роботи аналізу досвіду роботи соціальних служб вже недостатньо. Тому в даний час актуальна розробка цілісної наукової теорії соціальної роботи, яка розкриває не тільки зміст використовуваних в практиці технологій, скільки її сутність і сенс.

Формулювання цілей статті. Вивчити та обґрунтувати теоретико-методологічні основи дослідження соціальної роботи; проаналізувати соціальну роботу як важливий чинник функціонування і розвитку людини у суспільстві.

Об'єктом дослідження є соціальна робота як умова і спосіб життєдіяльності людини в

суспільстві.

Предмет дослідження – соціальна робота як специфічний вид діяльності.

Виклад основного матеріалу. У громадській та професійній свідомості соціальна робота поки що не здобула високого статусу. Головна причина такого сьогодення полягає в тому, що теоретичні і практичні аспекти соціальної роботи найчастіше досліджуються і розвиваються на основі наукових підходів, які описують різні сторони її практики, що й обумовлює наявність великої кількості теоретичних концепцій соціальної роботи. Це не дозволяє проаналізувати соціальну роботу в усій її повноті.

С. Л. Франк зазначав: «...наукове пізнання спрямоване на змістовне розуміння буття» [9, с. 62]. Тому змістове наповнення навчальних дисциплін з соціальної роботи повинно сьогодні включати усі сторони сутнісного взаємозв'язку людини і суспільства, його місця і ролі у їх життєдіяльності, укорінення важливості професійної діяльності працівника соціальної сфери у суспільному бутті кожного громадянина країни.

Відтак, на нашу думку, актуально визначити поняття «соціальна робота», що означає в основному специфічний вид професійної діяльності. Це питання щодо окреслення меж даного поняття широко дискутується фахівцями з теорії і практики соціальної роботи. Науковцями використовується в якості загальноприйнятих понад двадцять різноманітних визначень соціальної роботи, які інколи суперечать одне одному, так і ті, які взаємодоповнюють та розкривають різні його аспекти.

Значна кількість цих понять була сформульована вітчизняними дослідниками з урахуванням зарубіжних літературних джерел в першій половині 90-х років ХХ ст., коли в нашій країні соціальна робота вже стала легітимізованою. В цей період ще не була окреслена і не була прийнята за основу базова модель практичної діяльності соціального працівника [10, с. 12–65; 11; 12; 13], однак стало очевидно, що соціальна робота входить у групу професій, котрі допомагатимуть людям.

Більшість визначень в незмінному вигляді або з незначним коригуванням використовуються і в даний час теоретиками і практиками соціальної роботи, оскільки розкривають найважливіші сторони і напрямки практики діяльності установ системи соціальної роботи. З них випливає, що сутність соціальної роботи як специфічного виду діяльності полягає в забезпеченні або відновленні нормального соціального функціонування особистості, групи, суспільства і суттєво впливає на покращення їх взаємозв'язків, сприяє досягненню гармонії в

системі «людина-середовище» та оптимізує соціальні та особистісні відносини.

Разом з тим, більшість вітчизняних авторів соціальну роботу розглядають в основному як один її різновид, пов'язаний з наданням допомоги людині, що потрапила у важку життєву ситуацію і потребує професійного сприяння для розв'язання проблеми, тобто професійну соціальну роботу або, в меншій мірі, діяльність непрофесійну, але організовану. Інші модифікації різновидів соціальної роботи вивчаються фахівцями і, відповідно, реалізуються в практиці, вкрай недостатньо. Частковість визначень соціальної роботи детермінує не повне використання її потенціалу як особливого виду діяльності і чинника суспільного розвитку.

Чіткість та однозначність дефініції, яка б повністю відображала сутність соціальної роботи та розкривала її зміст, до теперішнього часу не вироблено. Внаслідок цього нерідко в професійній свідомості соціального працівника в якості вичерпного змісту соціальної роботи виступають як найпростіші соціальні послуги, так і відносно складні технології, котрі забезпечують повне або часткове повернення людини до нормального життя у суспільстві. Вкрай рідко соціальна робота розглядається як вид діяльності, спрямованої на забезпечення умов для нормального соціального функціонування особистості, формування, підтримку і вдосконалення соціальних відносин. Найпростіший і найпоширеніший різновид соціальної роботи – матеріальна і соціально-побутова допомога, котра інтерпретується більшістю населення як власне соціальна робота [16-17]. Звужене та стисле розуміння соціальної роботи та її змістового наповнення спричинює думати, що вона, як вид діяльності, має незначну соціальну значимість, слугує умовою виживання досить вузького кола осіб і здобуває актуальність переважно в період кризового стану людини і розвитку країни в цілому. Однобоке обмеження об'єкта соціальної роботи вузьким колом людей, котрі потребують допомоги гальмує її розвиток, викривляє бачення навколишніх щодо місця професійної соціальної роботи у суспільних відносинах, знижує її роль серед інших гуманітарних наук. Одночасно її соціальна значимість зводиться до ситуативної, оскільки теорія і практика соціальної роботи виступає в якості реальної допомоги людині, котра знаходиться у кризовій ситуації.

Як показує практика, в усіх країнах соціальна робота розвивалася спочатку як діяльність, в основний зміст якої входили різні види допомоги людині для вирішення її життєвих питань. Саме цей зміст діяльності ототожнювався з соціальною роботою та досить повно знайшов відображення в окресленні понять соціальної

роботи, вироблених в попередні десятиліття вченими різних країн. Основна увага науковців та практиків соціальної сфери відводилася проблемам людини, пов'язаних із порушенням її суспільного функціонування.

Ще нині багато дослідників США визначають соціальну роботу як професійну діяльність з надання допомоги індивідам, групам або громадам, посилення чи відродження їх здатності до соціального функціонування та створення сприятливих суспільних умов для досягнення цих цілей, чи як професію подвижників, котрі займаються взаєминами між людьми і їх оточенням, впливають на здатність людей виконувати життєві функції, реалізують прагнення і цінності цих людей, полегшують стрес, знімають дискомфорт. Німецькі науковці вважають, що це спеціальна, цілеспрямована міжособистісна допомога, що надається з урахуванням знань методики соціальної роботи.

В тих країнах, де соціальна робота знаходиться на більш високому рівні розвитку, теоретики і практики соціальної сфери вибирають інші орієнтири, оскільки принципам гуманізму імпонує не компенсаторний (наздоганяючий), а превентивний (випереджаючий) тип діяльності. У документах Міжнародної федерації соціальних працівників соціальна робота розглядається як діяльність, спрямована переважно на запобігання порушень нормального функціонування особистості та проведення соціальних перетворень [14, с. 144–145]. Таким чином, фахівці соціальної роботи та громадяни багатьох країн світу в даний час усвідомлюють пріоритет професійної діяльності, спрямованої на створення комфортних умов для функціонування людини та гуманних соціальних взаємин, що складаються між ними у повсякденній формуються і підтримуються в межах соціальних норм.

Вітчизняні підходи до визначення соціальної роботи, незважаючи на їх різноманітність, в основному відображають практику професійної соціальної роботи: допомога людині, яка перебуває у важкій життєвій ситуації та подолання цієї ситуації. Так в енциклопедії для фахівців соціальної сфери записано: «Соціальна робота як практична діяльність сприяє суспільним змінам, вирішенню проблем людських взаємовідносин; допомагає людям підвищувати їх здатність до функціонального існування у суспільстві та самостійно приймати рішення з метою підвищення рівня достатку» [15, с. 176]. Цей напрямок соціальної роботи, безсумнівно, є актуальним [16; 17, с. 210–215]. Її переважні види такі, як матеріальна допомога та побутові послуги, затребувані населенням, котре зазнає труднощі у власному життєзабезпеченні. Але розв'язання та запобігання подібних проблем

може бути здійснено з використанням усього потенціалу соціальної роботи, а саме дати змогу самим громадянам держави справлятися з цими важкими обставинами за допомогою підтримуючого, реабілітаційного, захисного або корекційного впливів соціального працівника [18].

Соціальну роботу сьогодні розглядають як специфічну діяльність, що проводиться в організаціях, установах та спрямована на реалізацію соціальних завдань як вид професійної діяльності, мета якої полягає в проведенні соціальних перетворень у суспільстві в цілому і в його окремих формах розвитку зокрема [19]. Вона підтримує соціальне благополуччя і відкликається на усі соціальні вимоги своїх громадян, підтримуючи рівні можливості для всіх вікових груп, статей і сексуальних уподобань, класів, видів непрацездатності, расової приналежності, політичних переконань. Соціальний працівник у своїй діяльності при потребі застосовує правові важелі впливу на державні та недержавні органи, діє відповідно до закону та захищає права людини.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Виявлені протиріччя між вимоги сучасного суспільства до ефективності і якості соціальної роботи та нинішнім станом її теорії і практики. Загострення даних суперечностей значною мірою викликане тим, що вивчення соціальної роботи має бути цілісним і сутнісним, що дасть можливість працівникам соціальної сфери впливати на функціонування і розвиток людини і суспільства. А відтак на цьому підґрунті самоідентифікуватися як в сфері знання, так і в практичній діяльності. Реально сформований рівень осмислення соціальної роботи сьогодні не до кінця враховує усе різноманіття її практики, а відтак дозволяє закласти основи для подальшої розробки цілісної теорії соціальної роботи. Тому використання методологічного потенціалу науковцями є необхідною та важливою умовою для подальшого дослідження соціальної роботи у придбанні досконалих форм і орієнтирів розвитку та забезпеченні якісно високих результатів практики. Перспективним напрямком наших наступних пошукувань буде дослідження професійної підготовки майбутніх соціальних працівників у ВНЗ на філософсько-методологічних засадах, педагогічних, психологічних, соціологічних наукових теоріях, фундаментальних положеннях гуманітарного і соціального знання із врахуванням особливостей соціальної роботи як науки та професійної діяльності.

Література

1. Конституція України.: прийнята на п'ятій сесії Верхов. Ради України 28 черв. 1996 р. – Київ : Велес, 2005. – 48 с. – (Серія видань «Офіційний документ»). - Режим доступу: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/254>
2. Гершунський Б. С. Образователно-педагогическая прогностика. Теория, методология, практика / Б.С.Гершунский. - М.: Флинта: Наука, - 2003. - 768 с.
3. Методологічні засади педагогічного дослідження : монографія / за заг. ред. В. С. Курила, Є. М. Хрикова; Держ. закл. «Луган. нац. ун-т ім. Тараса Шевченка». – Луганськ : Вид-во ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2013. – С. 112.
4. Зверева І. Д. Дефініції соціальної роботи та соціальної педагогіки / І.Д. Зверева // Практична психологія та соціальна робота. – 2001. – №4. – С. 12–16.
5. Поліщук В. А. Удосконалення професійної підготовки соціальних працівників: виклики сучасності / В. А. Поліщук // Науковий вісник Ужгородського університету: Серія: Педагогіка. Соціальна робота / [редкол.: Козубовська І. В. (гол. ред.) та ін.]. – Ужгород: Вид-во УжНУ «Говерла», 2011. – Вип. 22. – С.121–125.
6. Янкович О. І. Ідеї технологізації освіти у педагогічній думці України (XVIII - перша половина XX ст.) / О. І. Янкович // Педагогічний дискурс. - 2010. - Вип. 8. - С. 247-252.
7. Мельничук І. М. Підготовка майбутніх соціальних працівників засобами інтерактивних технологій: результати педагогічного експерименту / І. М. Мельничук // Наукові записки Тернопільського нац. пед. ун-ту імені Володимира Гнатюка. Серія: Педагогіка. – 2010. – № 3. – С. 75–82.
8. Мироненко О. М. Кант Іммануїл // Енциклопедія історії України: у 10 т. / редкол.: В. А. Смолій (голова) та ін.; Інститут історії України НАН України. - К.: Наук. думка, 2007. - Т. 4: Ка - Ком. - С. 82.
9. Франк С. Л. Абсолютна. / С. Л. Франк. Російське світогляд. - СПб: Наука, 1996. - С. 62
10. Козлов А. А. Парадигмы социальной работы: теоретические конструкты и принципы описания. / Козлов А. А. // Социальная работа: теория, технология, образование. 1995. – № 1. – С. 18–24.
11. Теория социальной работы Текст. / Под ред. Е. И. Холостовой. – М.: Юрист, 1998. – 284 с.
12. Фирсов М. В. Теория социальной работы Текст. / М. В. Фирсов, Е.Г. Студенова. – М.: Владос, 2000. – 432 с.
13. Холостова Е. И. Основы социальной работы / Е. И. Холостова / М.: ИНФРА-М, 2005. – 576 с.
14. Семигіна Т. Міжнародне визначення соціальної роботи / Т. Семигіна, О. Брижовата // Соціальна політика і соціальна робота. – 2002. – № 3, 4. – С. 144–145.
15. Енциклопедія для фахівців соціальної сфери / За заг. ред. І. Д. Зверевої. – К., Сімферополь: Універсум, 2012. – 536 с.
16. Попович Г. М. Інституціалізація соціальної роботи в Україні: [монографія] / Г. М. Попович. - Ужгород: Гражда, 2003. - 184 с.
17. Холостова Е.И. Социальная работа: учеб. пособие / Е. И. Холостова. / М.: «Дашков и К», 2004. - 692 с.
18. Barker R. Social Work Dictionary. [Electronic resource] / R. Barker. / London, 1982. / P. 125-140. – Access mode: <https://socfaqtor.wordpress.com/>
19. Етика в соціальної роботі, свод принципів. [Електронний ресурс]: Електрон. текст. дані. Режим доступу: <https://socfaqtor.wordpress.com/2009/05/04/>

References

1. Konstytutsiya Ukrainy.: pryynyata na p'yatyiy sesiyi Verkhov. Rady Ukrainy 28 cherv. 1996 r. – Kyiv : Veles, 2005. – 48 s. – (Seriya vydan' «Ofitsiyyny dokument»). / Rezhym dostupu: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/254>
2. Gershunskiy B. S. Obrazovatelno-pedagogicheskaya prognostika. Teoriya, metodologiya, praktika / B.S.Gershunskiy.
3. Metodolohichni zasady pedahohichnoho doslidzhennya : monohrafiya / za zah. red. V. S. Kuryla, Ye. M. Khrykova; Derzh. zakl. «Luhan. nats. un-t im. Tarasa Shevchenka». – Luhans'k : Vyd-vo DZ «LNU imeni Tarasa Shevchenka», 2013. – S. 112.
4. Zvyeryeva I. D. Defynitsiyi sotsial'noyi roboty ta sotsial'noyi pedahohiky / I.D. Zvyeryeva // Praktychna psykholohiya ta sotsial'na robota. – 2001. – №4. – S. 12–16.
5. Polishchuk V. A. Udoskonalennya profesiyanoi pidhotovky sotsial'nykh pratsivnykiv: vyklyky suchasnosti / V. A. Polishchuk // Naukovyy visnyk Uzhhorods'koho universytetu: Seriya: Pedahohika. Sotsial'na robota / [redkol.: Kozubovs'ka I.V. (hol. red.) ta in.]. – Uzhhorod: Vyd-vo UzhNU «Hoverla», 2011. – Vyp.22. – S.121–125.
6. Yankovych O. I. Ideyi tekhnolohizatsiyi osvity u pedahohichniy dumtsi Ukrainy (XVIII - persha polovyna XX st.) / O. I. Yankovych // Pedahohichnyy dyskurs. - 2010. / Vyp. 8. / S. 247-252.
7. Mel'nychuk I. M. Pidhotovka maybutnikh sotsial'nykh pratsivnykiv zasobamy interaktyvnykh tekhnolohiy: rezul'taty pedahohichnoho eksperymentu / I. M. Mel'nychuk // Naukovi zapysky Ternopil's'koho nats. ped. un-tu imeni Volodymyra Hnatyuka. Seriya: Pedahohika. – 2010. – № 3. – S. 75–82.
8. Myronenko O. M. Kant Immanuyil // Entsyklopediya istoriyi Ukrainy: u 10 t. / redkol.: V. A. Smoliy (holova) ta in.; Instytut istoriyi Ukrainy NAN Ukrainy./ K.: Nauk. dumka, 2007. / T. 4: Ka -Kom. - S. 82.
9. Frank S. L. Absolyutna. / S. L. Frank. Rosiys'ke svitohlyad. SPb: Nauka, 1996. - S. 62

10. Kozlov A. A. Paradigmyi sotsialnoy raboty: teoreticheskie konstrukty i printsipy opisaniya. / Kozlov A.A. // Sotsialnaya rabota: teoriya, tehnologiya, obrazovanie. 1995. – № 1. – S. 18–24.
11. Teoriya sotsialnoy raboty Tekst. / Pod red. E. I. Holostovoy. – M.: Yurist', 1998. – 284 s.
12. Firsov M. V. Teoriya sotsialnoy raboty Tekst. / M. V. Firsov, E. G. Studenova. – M.: Vlado, 2000.
13. Holostova E. I. Osnovy sotsialnoy raboty / E. I. Holostova – M.: INFRA-M, 2005. – 576 s.
14. Semyhina T. Mizhnarodne vyznachennya sotsial'noyi roboty / T. Semyhina, O. Bryzhovata // Sotsial'na polityka i sotsial'na robota. – 2002. – № 3, 4. – S. 144–145.
15. Entsyklopediya dlya fakhivtsiv sotsial'noyi sfery / Za zah. red. I. D. Zvyeryevoyi. – K., Simferopol': Universum, 2012. – 536 s.
16. Popovych H. M. Instytuttsializatsiya sotsial'noyi roboty v Ukraini: [monohrafiya] / H. M. Popovych. / Uzhhorod: Hrazhda, 2003. - 184 s.
17. Holostova E.I. Sotsialnaya rabota: ucheb. posobie / E. I. Holostova. / M.: «Dashkov i K», 2004.
18. Barker R. Social Work Dictionary. [Electronic resource] / R. Barker. - London, 1982. / P. 125-140. – Access mode: <https://socfaqtator.wordpress.com/>
19. Etika v sotsialnoy rabote, svod printsipov. – / Elektronnyiy resurs/: Elektron. tekst. danI. Rezhim dostupa: <https://socfaqtator.wordpress.com/2009/05/04/>

Ребуха Л. З. Методологічне обґрунтування соціальної роботи як виду професійної діяльності за сучасних умов суспільного розвитку.

В даному дослідженні методологічне обґрунтування соціальної роботи пов'язане із використанням поняття «соціальна робота», в основі якого покладено розуміння її як особливого виду професійної діяльності соціальних працівників. Ця діяльність здійснюється з метою надання потребуючим людям сприяння у соціалізації і ресоціалізації. Відтак це не кінцева мета, а лише чинник, що сприяє реалізації більш значущої мети, сутність якої полягає не компенсаторному, а превентивному характері роботи працівників соціальної сфери. Тому розв'язання та запобігання проблем людини, пов'язаних із порушенням її суспільного функціонування, може бути здійснено з використанням усього потенціалу соціальної роботи, а саме: дати змогу самим громадянам держави справлятися з цими важкими обставинами за допомогою підтримуючого, реабілітаційного, захисного або корекційного впливів соціального працівника. В якості вичерпного змісту соціальної роботи виступають сьогодні як найпростіші соціальні послуги, так і відносно складні інноваційні технології, котрі забезпечують повне або часткове повернення людини до нормального життя у суспільстві. З'ясовані справжні масштаби соціальної роботи, котрі є вагомою підставою для визнання її діяльністю, що здійснюється в інтересах кожної особистості і всього суспільства загалом. Доведено, що сформований рівень осмислення соціальної роботи не враховує всіх аспектів її практики і не дозволяє закласти основи для подальшої розробки цілісної теорії соціальної роботи. Тому використання методологічного потенціалу сьогодні так необхідне для дослідження теорії і практики соціальної роботи.

Ключові слова: соціальна робота, соціальне суспільство, професійна підготовка соціальних працівників, методологічне обґрунтування соціальної роботи, гуманітарні та соціальні знання, соціальні норми.

Ребуха Л. З.. Методологическое обоснование социальной работы как вида профессиональной деятельности в современных условиях общественного развития.

В данном исследовании методологическое обоснование социальной работы связано с использованием понятия «социальная работа», в основе которого лежит понимание ее как особого вида профессиональной деятельности социальных работников. Эта деятельность осуществляется с целью предоставления нуждающимся людям содействия в социализации и ресоциализации. Поэтому это не конечная цель, а лишь фактор, способствующий реализации более значимой цели, сущность которой заключается не в компенсаторном, а в превентивном характере работы работников социальной сферы. Поэтому решение и предотвращение проблем человека, связанных с нарушением ее общественного функционирования, может быть осуществлено с использованием всего потенциала социальной работы, а именно дать возможность самим гражданам государства справляться с этими тяжелыми обстоятельствами с помощью поддерживающего, реабилитационного, защитного или коррекционного воздействий социального работника. В качестве исчерпывающего содержания социальной работы выступают сегодня как простые социальные услуги, так и относительно сложные инновационные технологии, которые защищают полное или частичное возвращение человека к нормальной жизни в обществе. Выявлены истинные масштабы социальной работы, которые являются веским основанием для признания ее деятельностью, осуществляемой в интересах каждой личности и всего общества в целом. Доказано, что сложившийся уровень осмысления социальной работы не учитывает всех аспектов ее практики и не позволяет заложить начала для дальнейшей разработки целостной теории социальной работы. Поэтому использование методологического потенциала сегодня так необходимо для исследования теории и практики социальной работы.

Ключевые слова: социальная работа, социальное общество, профессиональная подготовка социальных работников, методологическое обоснование социальной работы, гуманитарные и социальные знания, социальные нормы.

Rebukha L. Z. Methodological foundation of social work as type of professional activity in modern conditions of social development.

This research shows that methodological foundation of social work is related to the usage of the concept of «social work», which is based on the understanding of it as a special type of professional activity of social workers. This activity is carried out to provide assistance to those in need in socialization and resocialization. So it is not the ultimate goal, but only factor that contributes to the more significant purpose, the essence of which is not compensatory but preventive character of the work of social workers. Therefore, solving and preventing problems of individuals related to the violation of social functioning may be carried out using the full potential of social work, such as to enable the citizens to cope with these difficult circumstances with the help of a supportive, rehabilitation, protective or remedial actions social worker. Nowadays the elementary social services and complex innovative technology that protects the full or partial returning of people to a normal life in society serve as a comprehensive content of social work. It is found out the true scopes of social work, that are essential basis for the recognition it as the activity which is carried out in the interest of every individual and society. It is proved that formed level of understanding of social work does not account all aspects of its' practice and can not provide a basis for further development of a coherent theory of social work. Therefore, applying the methodological potential today is so necessary for research of the theory and practice of social work.

Keywords: social work, social society, professional training of social workers, methodological foundation of social work, humanitarian and social knowledge, social norms.

УДК 378.096:004

Смагіна Ольга Олександрівна,

кандидат педагогічних наук, старший викладач
кафедри інформаційних технологій та систем

Переяславська Світлана Олександрівна,

кандидат педагогічних наук, доцент
кафедри інформаційних технологій та систем

*ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка»
Україна, 92703, Луганська обл., м. Старобільськ, пл. Гоголя, 1
ГУ «Луганский национальный университет имени Тараса Шевченко»
Украина, 92703, Луганская обл., г. Старобельск, пл. Гоголя, 1
State establishment «Luhansk Taras Shevchenko National University»
1 Gogol Square, the City of Starobilsk, Luhansk region, 92703*

ОБҐРУНТУВАННЯ СИСТЕМИ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УНІВЕРСИТЕТСЬКОЇ КАФЕДРИ ЗАСОБАМИ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

Постановка проблеми. В умовах інформатизації всіх сфер життєдіяльності українського суспільства, зокрема соціокультурних процесів, постійно зростають вимоги до якості вищої освіти. Одним із пріоритетних напрямів державної політики в цій галузі є впровадження інформаційно-комунікаційних технологій, які зумовлюють перебудову навчально-виховного процесу у вищій школі та забезпечують підвищення його ефективності. Орієнтація на загальнонаціональні інтереси суспільства й провідні тенденції розвитку світового освітнього простору передбачає суттєві зміни в організації діяльності вітчизняних університетів та функціонуванні кафедр як їхніх структурних підрозділів. Нагальною проблемою вищої школи України є необхідність удосконалення діяльності кафедр з метою активізації процесів модернізації, спрямованих на досягнення рівня

світових стандартів та повноцінного входження України до світового освітнього простору.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Актуальні проблеми інформатизації освіти як пріоритетного напрямку інформатизації суспільства знайшли відображення в дослідженнях Н. Апатової, В. Бикова, В. Глушкова, Р. Гуревича, А. Гуржія, А. Єршова, М. Жалдака, О. Меньяйленка, Н. Морзе, І. Роберт, О. Спіріна та ін. Тенденції розвитку університетської освіти в інформаційному суспільстві розглянуто в працях О. Глузмана, М. Згуровського, О. Мещанінова, Х. Ортега-і-Гассет, В. Радаєва, О. Рузанової, В. Садовничого, П. Скотта, Є. Хрикова та ін.

Питання теорії й практики використання сучасних освітніх технологій у вищих навчальних закладах висвітлено в наукових студіях А. Вербицького, В. Євдокимова, М. Лапчика,

І. Підласого, Г. Селевка, А. Смолкіна, Д. Чернілевського та ін. Інноваційні тенденції розвитку сучасної освіти розглянуто в студіях І. Дичківської, С. Сисоевої та ін.

Проте, констатуємо суттєвий внесок учених у розробку загальних основ організації науково-педагогічної діяльності кафедри університету засобами ІКТ, відзначимо, що питання організації науково-педагогічної діяльності кафедри університету засобами інформаційно-комунікаційних технологій як системи потребує додаткового вивчення, що й зумовило мету та завдання дослідження.

Мета статті полягає в обґрунтуванні принципів функціонування та компонентів системи забезпечення науково-педагогічної діяльності кафедри університету засобами інформаційно-комунікаційних технологій.

Виклад основного матеріалу. Спираючись на наукові ідеї системного підходу в педагогічних дослідженнях (Т. Ільїна, Ф. Корольов, Н. Кузьміна та ін.) та синергетичного підходу (В. Виненко, С. Курдюмов, І. Пригожин), *систему забезпечення науково-педагогічної діяльності кафедри університету* визначено як складну, відкриту, динамічну, упорядковану сукупність взаємопов'язаних структурних і функціональних компонентів, які підпорядковані загальній меті та активно взаємодіють з навколишнім середовищем.

На основі аналізу наукової літератури з питань функціонування організаційних систем [1; 3; 4; 6], опитування експертів ми дійшли висновку, що система забезпечення науково-педагогічної діяльності кафедри університету засобами інформаційно-комунікаційних технологій має ґрунтуватися на таких положеннях:

- відповідність забезпечення роботи кафедри засобами інформаційно-комунікаційних технологій стану розвитку цих технологій;
- доцільність охоплення відповідними засобами інформаційно-комунікаційних технологій якомога більшого спектру видів діяльності кафедри;
- залучення до використання інформаційно-комунікаційних технологій всіх суб'єктів та об'єктів системи «Науково-педагогічна діяльність кафедри»;
- постійне удосконалення системи забезпечення науково-педагогічної діяльності кафедри університету на основі систематичного аналізу результатів застосування ІКТ в організації науково-педагогічної діяльності кафедри.

Розробка системи забезпечення науково-педагогічної діяльності кафедри університету засобами інформаційно-комунікаційних технологій передбачає вирішення таких завдань:

- формулювання мети системи забезпечення науково-педагогічної діяльності кафедри уні-

верситету;

- визначення реального стану та потенційних можливостей застосування засобів ІКТ у науково-педагогічної діяльності кафедри;

- визначення переліку засобів ІКТ, які доцільно використовувати у діяльності кафедри університету;

- виділення основних компонентів системи забезпечення науково-педагогічної діяльності кафедри;

- формулювання функцій управління як складових змісту системи забезпечення науково-педагогічної діяльності кафедри;

- виявлення вхідних дій, що впливатимуть на систему забезпечення науково-педагогічної діяльності кафедри.

Система забезпечення науково-педагогічної діяльності кафедри університету має певну структуру, яка визначається певною сукупністю елементів, що утворюють стійку єдність і цілісність, мають інтегративні якості та закономірності. До цих елементів відноситься й система забезпечення науково-педагогічної діяльності кафедри університету.

У системі забезпечення науково-педагогічної діяльності кафедри університету виділимо структурні та функціональні компоненти, що відповідають принципам функціонування організаційних систем, а саме: принципам цілісності, структурності, взаємозв'язку структури та середовища організації, ієрархічності функціонування [6]. До функціональних компонентів належать такі складові: навчальна робота кафедри, науково-дослідна робота кафедри, методична робота кафедри, виховна робота серед студентів, підвищення кваліфікації фахівців. Спираючись на аналіз джерел [4], до структурних компонентів системи забезпечення науково-педагогічної діяльності кафедри віднесемо мету системи, зміст, засоби ІКТ, об'єкт системи, суб'єкт системи.

Під структурним компонентом «мета» системи забезпечення діяльності кафедри університету засобами ІКТ розуміємо підвищення ефективності системи за рахунок використання відповідних інформаційно-комунікаційних технологій всіма співробітниками кафедри під час реалізації ключових видів роботи кафедри, а саме: навчальної, методичної, науково-дослідної, виховної роботи серед студентів, підготовки науково-педагогічних кадрів та підвищення кваліфікації фахівців.

До компоненту «зміст» належить зміст діяльності (інформація, яка циркулює в системі при реалізації функцій) з планування, організації, контролю та регулювання науково-педагогічної діяльності кафедри, які, в свою чергу, теж спрямовані на реалізацію основних видів діяльності з використанням засобів ІКТ.

Під компонентом «засоби ІКТ» розуміємо сайти університету, кафедри, викладачів, науково-методичних конференцій, локальну мережу кафедри, освітні портали, віртуальні професійні співтовариства, бази даних, програми розрахунку навантаження, дистанційні навчальні курси, автоматизовані навчальні системи, мультимедійні освітні продукти, сервіси Web 2.0, on-line курси, електронні бібліотеки, програмні засоби для контролю і вимірювання рівня знань тощо.

Під компонентом «об'єкт системи» розуміємо студентів, магістрантів, аспірантів та докторантів, які навчаються на спеціальностях кафедри. Під компонентом «суб'єкт системи» розуміємо викладачів та співробітників кафедри, які реалізують мету системи забезпечення науково-педагогічної діяльності кафедри університету.

Кожна система функціонує в деякому середовищі [6], і система забезпечення науково-педагогічної діяльності кафедри університету не є виключенням. Зовнішніми компонентами для системи будуть адміністрація ВНЗ, інші кафедри ВНЗ, учена рада університету, навчально-методична рада університету, наукова комісія та Міністерство освіти і науки України, які своїми вхідними діями [6] впливають на діяльність кафедри, а саме: постановами та наказами визначають функції планування, організації, контролю та регулювання науково-педагогічної діяльності кафедри.

Особливістю пропонованої системи забезпечення науково-педагогічної діяльності кафедри університету є те, що засоби ІКТ охоплюють всі види науково-педагогічної діяльності кафедри та сприяють більш ефективній їх реалізації. Елементи системи між собою поєднані внутрішніми зв'язками, відсутність одного з визначених елементів із запропонованої системи руйнує всю систему. Тож, система забезпечення науково-педагогічної діяльності кафедри буде ефективною лише за умови відповідності сформованим принципам та взаємодії всіх її компонентів.

Розглянемо детальніше функціональні елементи системи. Головний вид науково-педагогічної діяльності кафедри, реалізації якого підпорядковані всі інші види, є навчальна робота. Як свідчить аналіз сайтів кафедр університетів та наукових джерел [5], на сьогоднішній день все більшою популярністю користуються комп'ютерні системи підтримки навчання через те, що використання спеціального програмного забезпечення, створеного для мережного навчання, дозволяє вирішити завдання Інтернет-підтримки освітнього процесу швидко і ефективно.

Аналіз джерел показав, що найбільш популярними системами підтримки навчання є такі:

Moodle, WebCT, Black Board, Learning Space, Прометей, ATutor, Claronline.

Розглянемо детальніше LMS (Learning management system) Moodle, яка є безкоштовною системою. Moodle реалізована у вигляді системи з відкритим кодом, яка підтримується співтовариством розробників за допомогою сайту <http://www.moodle.org/>, на якому знаходиться документація, інсталяційні пакети останньої версії, а також засоби онлайн підтримки користувачів і розробників. Слід зазначити, що система Moodle надає широкі можливості з реалізації навчальної функції кафедри, зокрема, система має такі засоби, як:

- надання завдань студентам з можливістю відправки виконаних завдань в довільному вигляді (текст, файл тощо);
- форуми для обговорення з широкими можливостями управління;
- чати;
- система тестування, що підтримує імпорт завдань у форматах різних систем підготовки тестів;
- система управління навчальним курсом (кількість тем, структура, графік-календар тощо)
- система обліку дій всіх категорій;
- система авторизації і аутентифікації, що забезпечує розділення функцій і розмежування прав доступу різним категоріям користувачів;
- розвинена система обміну повідомленнями, у тому числі система підписки і повідомлень тощо.

Також перевагою системи Moodle є підтримка міжнародного стандарту у сфері обміну освітніми ресурсами SCORM, що забезпечує можливість обміну окремими ресурсами і повними НМК з іншими ВНЗ. Система статистики забезпечує постійний моніторинг роботи всіх користувачів системи, викладач може у будь-який момент подивитися, коли і що робив студент на сайті – скільки разів звертався до ресурсів, скільки разів звертався до форумів і що саме робив – відповідав, задавав питання тощо. Адміністратор сайту має доступ до повної статистики, включаючи дії викладачів. Система підтримки навчання Moodle дозволяє організувати навчання в процесі спільного рішення навчальних задач, здійснювати взаємобмін знаннями, організувати освітнє середовище, в якому студенти можуть взаємодіяти з навчальними матеріалами, з викладачами і один з одним.

Таким чином, використання комп'ютерних систем підтримки навчання сприяє суттєвим змінам у реалізації навчальної роботи кафедри, а саме: більш оперативному та широкому доступу до матеріалів до дисциплін, збільшенню

активності студентів у ході вивчення дисциплін тощо.

Розглянемо види методичної роботи кафедри університету та засоби ІКТ для її автоматизації. Одним із головних видів методичної роботи викладача є складання робочих програм навчальних дисциплін. Відповідно до положення про робочу програму навчальної дисципліни [7], вона є нормативним документом вищого навчального закладу, що розробляється кафедрою для кожної навчальної дисципліни на основі типової (нормативної) програми відповідно до навчального плану та освітньо-професійної програми підготовки фахівців. Для укладання та оновлення робочих програм нами було розроблено програму, яка працює з шаблоном, що включає в себе блок іменованих закладок, який замінюється необхідною інформацією. Програма «Автоматизована система укладання та оновлення робочих програм з дисциплін кафедри» дозволяє оновлювати робочі програми в автоматичному режимі шляхом зміни шаблону файлу нової версії робочої програми, в той час, коли інформація щодо найменування та шифру галузі знань, найменування та коду спеціальності, назви дисципліни, кількості годин лекційних, лабораторних, практичних занять, та відомості до розділів робочої програми (мета дисципліни, завдання курсу, відомості про те, що студент повинен знати чи вміти в ході вивчення дисципліни, теми завдань до самостійної роботи студента та література) залишаються незмінними та заносяться до нового шаблону автоматично в ході виконання програми. Це дає можливість економити час, особливо у випадку великої кількості дисциплін на одного викладача.

З метою автоматизації розрахунку наукового та навчально-методичного рейтингу викладачів кафедри нами було створено Web-систему, за допомогою якої викладачі заповнюють показники рейтингу, в автоматичному режимі підсумовується кількість балів та складається рейтинг викладачів кафедри.

Розроблена нами Web-система реалізована як трирівнева архітектура. Трирівнева архітектура – це архітектурна модель програмного комплексу, що припускає наявність в ньому трьох компонентів: клієнтського додатку, серверу додатків, до якого підключений клієнтський додаток, і серверу бази даних, з яким працює сервер додатків [2].

Серед користувачів системи виділимо адміністратора (завідувача кафедри), менеджера (викладача чи співробітника кафедри, якого призначив завідувач кафедри), викладачів та студентів. Кожен із зазначених типів користувачів після авторизації має різні права, а саме: менеджер має право створювати нових користува-

чів, вводити до автоматизованої системи дані про викладачів (ПІБ, наукова ступінь, вчене звання, посада) та студентів, заповнювати перелік дисциплін викладача, продивлятися готовий рейтинг. Менеджер також може заповнювати рейтинги в разі, якщо його функції виконує викладач кафедри. Адміністратор (завідувач кафедри) виконує аналогічні функції, проте він має додаткову функцію: може переглядати та редагувати заповнені рейтинги викладачів. Користувач категорії «Викладачі» має право після авторизації заповнити показники рейтингу, переглядати готовий рейтинг викладачів (місце у рейтингу та суму балів кожного викладача) та редагувати свій заповнений рейтинг. Переглядати заповнені рейтинги інших співробітників викладач не має права. Студенти також авторизуються в системі. Кожен студент може оцінити кожного викладача за окремою дисципліною тільки один раз та лише по закінченні дисципліни, коли адміністратор чи завідувач кафедри відкриє доступ до оцінки дисципліни. Студент також може переглядати готовий рейтинг викладачів за поточний рік чи за попередні (в разі наявності такої інформації). В якості засобу навігації розроблена нами автоматизована система містить меню. Для адміністратора та завідувача кафедри воно складається з пунктів: головна сторінка, для викладачів, рейтинг, адміністрування, вихід. Для викладачів відсутній пункт меню – «Адміністрування», а для студентів доступні «Головна сторінка», «Анкета для слухачів», «Рейтинг» та «Вихід».

Таким чином, розроблена нами Web-система розрахунку наукового та навчально-методичного рейтингу дозволяє в автоматичному режимі підраховувати кількість балів кожного викладача, виставляти оцінку діяльності викладача за результатами опитування студентів та заносити отриманий бал до відповідного поля у навчально-методичному рейтингу. Завідувач кафедри за допомогою цієї системи має можливість редагувати заповнені показники рейтингу викладачів кафедри та переглядати актуальну інформацію щодо місця кожного співробітника у рейтингу та суми його балів.

Щодо такої функції кафедри, як науково-дослідна робота, розглянемо застосування ІКТ на прикладі організації науково-практичних та науково-методичних конференцій, а саме: процес реєстрації учасників та прийом матеріалів конференції. Для організації такого виду діяльності кафедри доцільно застосовувати сайт кафедри, що проводить конференцію.

Також необхідно зазначити переваги застосування такого засобу ІКТ в організації науково-дослідної роботи, як створення групи (веб-сервісу) Google. За допомогою даного сервісу, учасники групи регулярно отримують

розсилку з інформаційними повідомленнями про збір матеріалів до збірників статей, конференцій, семінари, що плануються. Це дає змогу організаторам конференцій, семінарів, форумів тощо збільшити кількість учасників, а науковцям та дослідникам завжди знати про заходи, що плануються, і тим самим активізувати свою науково-дослідну роботу. Створення групи Google сприяє осучасненню організації науково-дослідної роботи та створенню віртуальних професійних співтовариств, які об'єднують науковців за темами їх досліджень, збирають та зберігають контент за тематикою, полегшують пошук та обговорення інформації.

До підсистеми забезпечення підвищення кваліфікації фахівців засобами ІКТ слід віднести курси підвищення кваліфікації в дистанційному форматі та проведення занять для викладачів кафедри з вивчення сучасних засобів ІКТ. Проходження викладачами курсів в дистанційному форматі дозволить розширити спектр університетів, серед яких будуть обиратися необхідні курси, а проведення занять з вивчення сучасних засобів ІКТ дозволить збільшити зацікавленість викладачів у сучасних формах організації роботи кафедри та навчити співробітників кафедри та викладачів застосовувати засоби ІКТ у своїй діяльності.

Щодо виховної роботи серед студентів, то серед засобів ІКТ доцільно використовувати технології Web 2.0, а саме: блог куратора групи. Web 2.0 – різновид сайтів, на яких онлайн-контент (внутрішнє наповнення сайту) створюється самими користувачами. Також доцільно використовувати створення груп в соціальних мережах. За допомогою цих технологій можна виконати план соціально-гуманітарної роботи куратора академічної групи: організувати соціально-гуманітарну роботу в академічній групі, сприяти розвитку у студентів почуття патріотизму, шанобливого ставлення до українських культурно-історичних цінностей, збереженню й розвитку корпоративної культури, що базується на кращих традиціях і здобутках

університету, сприяти розвитку всебічно розвиненого, інтелектуального, соціально активного громадянина, інтернаціоналізації діяльності університету, розвитку системи студентського самоврядування.

Також для поліпшення виховної роботи зі студентами доцільно використовувати системи зв'язку з випускниками. Аналіз сайтів кафедр показав, що подібні системи впроваджуються, проте незначна кількість кафедр має такі системи, а інформація про випускників, що в них представлена, є недостатньою (відсутня інформація про працевлаштування випускників, немає контактної інформації). Хоча такі системи можуть підвищити ефективність роботи кафедри за рахунок організації практик студентів та їх працевлаштування.

Висновки. З урахуванням ключових положень системного та синергетичного підходів обґрунтовано систему забезпечення науково-педагогічної діяльності кафедри університету, яку було визначено як складну, відкриту, динамічну, упорядковану сукупність взаємопов'язаних структурних і функціональних компонентів, що підпорядковані загальній меті та активно взаємодіють з навколишнім середовищем. Виокремлено функціональні та структурні компоненти. Сутність розробленої системи полягає в тому, що засоби ІКТ охоплюють усі види науково-педагогічної діяльності кафедри та сприяють більш ефективній їх реалізації завдяки інтеграції компонентів між собою та зовнішнім інформаційним середовищем. Система буде ефективною лише за умови відповідності сформованим принципам та взаємодії всіх її компонентів.

Виконане дослідження не вичерпує всіх аспектів зазначеної проблеми. До перспективних напрямків відносимо автоматизацію всіх компонентів системи забезпечення науково-педагогічної діяльності кафедри університету, системне впровадження хмарних технологій у науково-педагогічну діяльність кафедри.

Література

1. Биков В. Ю. Моделі організаційних систем відкритої освіти : монографія / В. Ю. Биков. – К. : Атіка, 2009. – 684 с.
2. Вендров А. М. Проектирование программного обеспечения экономических информационных систем / А. М. Вендров. – М. : Финансы и статистика, 2009. – 234 с.
3. Забродська Л. М. Інформатизація закладу освіти: управлінський аспект / Л. М. Забродська. – Х. : Основа, 2003. – 240 с.
4. Калініна Л. М. Система інформаційного забезпечення управління загальноосвітнім навчальним закладом : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.06 / Калініна Людмила Миколаївна ; Держ. вищий навч. закл. «Ун-т менеджменту освіти». – К., 2009. – 471 с.
5. Мещанінов О. П. Сучасні моделі розвитку університетської освіти в Україні : монографія / О. П. Мещанінов. – Миколаїв : Вид-во МДГУ імені Петра Могили, 2005. – 460 с.
6. Основи інформаційних систем : навч. посіб. / В.Ф.Ситник, Т.А.Писаревська, Н.В.Єрмоїна, О.С.Краєва; за ред. В. Ф. Ситника. – Вид. 2, перероб. і доп. – К. : КНЕУ, 2001. – 420 с.
7. Положення про робочу програму навчальної дисципліни. Кредитно-модульна система організації навчального процесу / Руденко М. В., Рибалко Г. С. – Рівне : НУВГП, 2008. – 20 с.

References

1. Bykov V. Yu. Modeli orhanizatsiynykh system vidkrytoyi osvity : monohrafiya / V. Yu. Bykov. – K. : Atika, 2009. – 684 s.
2. Vendrov A. M. Proektirovanie programmnoho obespecheniya ekonomicheskikh informatsionnykh sistem / A. M. Vendrov. – M. : Finansy i statistika, 2009. – 234 s.
3. Zabrods'ka L. M. Informatyzatsiya zakladu osvity: upravlins'kyy aspekt / L. M. Zabrods'ka. – Kh. : Osnova, 2003. – 240 s.
4. Kalinina L. M. Systema informatsiynoho zabezpechennya upravlinnya zahal'noosvitnim navchal'nym zakladom : dys. ... d-ra ped. nauk : 13.00.06 / Kalinina Lyudmyla Mykolayivna ; Derzh. vyshchyy navch. zakl. «Un-t menedzhmentu osvity». – K., 2009. – 471 s.
5. Meshchaninov O. P. Suchasni modeli rozvytku universytet's'koyi osvity v Ukraini : monohrafiya / O.P.Meshchaninov. – Mykolayiv : Vyd-vo MDHU imeni Petra Mohyly, 2005. – 460 s.
6. Osnovy informatsiynykh system : navch. posib. / V.F.Sytnyk, T.A.Pysarevs'ka, N.V.Yer'omina, O.S.Krayeva ; za red. V. F. Sytnyka. – Vyd. 2, pererob. i dop. – K. : KNEU, 2001. – 420 s.
7. Polozhennya pro robochu prohramu navchal'noyi dystsypliny. Kredytно-modul'na systema orhanizatsiyi navchal'noho protsesu / Rudenko M. V., Rybalko H. S. – Rivne : NUVHP, 2008. – 20 s.

Смагіна О. О., Переяславська С. О. Обґрунтування системи забезпечення науково-педагогічної діяльності університетської кафедри засобами інформаційно-комунікаційних технологій.

У статті обґрунтовано положення, на які спирається система забезпечення засобами інформаційно-комунікаційних технологій науково-педагогічної діяльності кафедри університету, а саме: відповідність забезпечення роботи кафедри засобами інформаційно-комунікаційних технологій стану розвитку цих технологій; доцільність охоплення відповідними засобами інформаційно-комунікаційних технологій акумулятора більшого спектру видів діяльності кафедри; залучення до використання інформаційно-комунікаційних технологій всіх суб'єктів та об'єктів системи; постійне удосконалення системи забезпечення науково-педагогічної діяльності кафедри університету на основі систематичного аналізу результатів застосування ІКТ в організації науково-педагогічної діяльності кафедри.

Систему визначено як складну, відкриту, динамічну, упорядковану сукупність взаємопов'язаних структурних і функціональних компонентів, які підпорядковані загальній меті та активно взаємодіють з навколишнім середовищем. У системі забезпечення кафедри університету засобами ІКТ виокремлено функціональні та структурні компоненти. Функціональними компонентами визначено основні напрями роботи кафедри: навчальна, науково-дослідна, методична, виховна та психолого-педагогічний супровід підвищення кваліфікації фахівців. До структурних компонентів системи віднесено: мету, зміст, засоби ІКТ, об'єкт та суб'єкт системи.

Мета системи забезпечення діяльності кафедри університету засобами ІКТ передбачає підвищення її ефективності за рахунок використання потенціалу ІКТ усіма співробітниками кафедри під час реалізації різних видів роботи кафедри. Зміст – це інформація, що циркулює в інформаційному просторі ВНЗ. Під засобами ІКТ розуміють сайти кафедри, локальну мережу кафедри, освітні портали, віртуальні професійні співтовариства, бази даних, дистанційні навчальні курси, сервіси Web 2.0 тощо. Об'єктом системи є студенти, аспіранти, докторанти кафедри. Під суб'єктом системи розуміємо викладачів та співробітників кафедри, які реалізують мету системи.

Встановлено, що ефективність системи забезпечення науково-педагогічної діяльності кафедри засобами ІКТ характеризується цілісним складом усіх її структурних та функціональних компонентів, залежно від повноти та якості яких можна говорити про ефективність системи загалом.

Ключові слова: кафедра університету, інформаційно-комунікаційні технології, система забезпечення науково-педагогічної діяльності, функціональні компоненти, структурні компоненти.

Смагина О. А., Переяславская С. А. Обоснование системы обеспечения научно-педагогической деятельности университетской кафедры средствами информационно-коммуникационных технологий.

В статье рассмотрены положения, на которые опирается система обеспечения средствами информационно-коммуникационных технологий научно-педагогической деятельности кафедры университета, а именно: соответствие обеспечения работы кафедры средствами информационно-коммуникационных технологий состоянию развития этих технологий; целесообразность охвата соответствующими средствами информационно-коммуникационных технологий большего спектра видов деятельности кафедры; привлечение к использованию информационно-коммуникационных технологий всех субъектов и объектов системы; постоянное совершенствование системы обеспечения научно-педагогической деятельности кафедры университета на основе систематического анализа результатов применения ИКТ в организации научно-педагогической деятельности кафедры.

Система определена как сложная, открытая, динамическая, упорядоченная совокупность взаимосвязанных структурных и функциональных компонентов, подчиненных общей цели и активно взаимодействующих с окружающей средой. В системе обеспечения кафедры университета средствами ИКТ выделены функциональные и структурные компоненты. Функциональными компонентами определены основные направления работы кафедры: учебная, научно-исследовательская, методическая, воспитательная и психоло-

го-педагогическое сопровождение повышения квалификации специалистов. К структурным компонентам системы отнесены: цели, содержание, средства ИКТ, объект и субъект системы.

Целью системы обеспечения деятельности кафедры университета средствами ИКТ является повышение ее эффективности за счет использования потенциала ИКТ всеми сотрудниками кафедры при реализации различных видов работы кафедры. Содержание – это информация, циркулирующая в информационном пространстве вуза. Под средствами ИКТ понимают сайты кафедры, локальную сеть кафедры, образовательные порталы, виртуальные профессиональные сообщества, базы данных, дистанционные учебные курсы, сервисы Web 2.0 и т. п. Объектом системы являются студенты, аспиранты, докторанты кафедры. Под субъектом системы понимаем преподавателей и сотрудников кафедры, которые реализуют цель системы.

Установлено, что эффективность системы обеспечения научно-педагогической деятельности кафедры средствами ИКТ характеризуется целостным составом всех ее структурных и функциональных компонентов, в зависимости от полноты и качества которых можно говорить об эффективности системы в целом.

Ключевые слова: кафедра университета, информационно-коммуникационные технологии, система обеспечения научно-педагогической деятельности, функциональные компоненты, структурные компоненты.

Smagina O. A., Pereyaslavskaya S. A. Substantiation of the system of providing of scientific-pedagogical activity of university chair by means of information and communication technologies.

The article deals with the provisions on which the system of providing of scientific-pedagogical activity of university chair relies upon, such as ensuring compliance of chair work by means of ICT to the development status of these technologies; appropriateness of coverage by appropriate means of information and communication technologies as much as possible range of activities of the Department; involving the use of ICT of all subjects and objects of the system; continuous improvement the system of providing of scientific-pedagogical activity of university chair based on a systematic analysis of the results of the use of ICT in scientific and educational activities of the chair.

The system is defined as a complex, open, dynamic, ordered set of interrelated structural and functional components which are subordinated to common goals and actively interact with the environment. The functional and structural components are allocated in the system of providing of scientific-pedagogical activity of university chair. The functional components were defined as the main directions of chair work: teaching, research, methodological, educational, psychological and pedagogical support training of specialists. The structural components of the system include: purpose, content, ICT facilities, subject and object of the system.

The purpose of the system of providing of scientific-pedagogical activity of university chair provides enhancing its efficiency by using all the potential of ICT by all employees of the chair during the implementation of different types of chair work. Content is the information that circulates in the media space of the university. ICT tools are chair sites, local network department, educational portals, virtual professional communities, databases, e-learning courses, Web 2.0 services and more. The object of the system are students, graduate students etc. The system subject are chair teachers and staff, that implements the purpose of the system.

It was established that the efficiency of the system of providing of scientific-pedagogical activity of university chair by means of ICT tools is characterized by the holistic structure of all its structural and functional components, depending on the completeness and quality of which we can speak about the effectiveness of the whole system.

Keywords: University chair, information and communication technologies, the system of providing of scientific-pedagogical activity, functional components, structural components.

РОЗДІЛ II

Методика і технології професійної освіти і навчання

УДК 378:37.091.33-026.15

Вовк Надія Валентинівна,
кандидат педагогічних наук, старший викладач
кафедри педагогіки і методики технологічної та професійної освіти

*ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»,
8416, м. Слов'янськ, вул Г. Батюка, 19
ГВУЗ «Донбасский государственный педагогический университет»,
8416, г. Славянск, ул. Г. Батюка, 19
SHEI «Donbass state pedagogical University»,
8416, Slavyansk, G. Batiouk str., 19»*

МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ-ТЕХНОЛОГІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ КРЕАТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НАВЧАННЯ

Постановка проблеми. В умовах формування інформаційного суспільства зростає роль підготовки висококваліфікованих кадрів, що здатні до продуктивної діяльності в цьому суспільстві. Тому актуальним завданням є процес професійної підготовки майбутнього викладача, який має можливість вирішувати особисті та професійні завдання в умовах інтенсивного розвитку високих інформаційних технологій.

Для досягнення цих завдань необхідною умовою є створення сприятливих умов для професійної підготовки фахівців-технологів, які мають необхідні теоретичні та практичні знання, володіють цілою низкою фахових компетентностей для виконання поставлених перед ними освітніх завдань. Реформування вищої освіти значною мірою пов'язується з підвищенням теоретичного рівня змісту навчальних предметів, а фахова підготовка є однією з головних умов професійної освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Варто відзначити, що питаннями професійної підготовки майбутніх фахівців-технологів займається значна кількість науковців. Так, у працях О. Коберника, М. Корця, Ю. Кулінки, В. Мадзігона, А. Рацула, Л. Савченко, В. Сидоренка, Г. Терещука, С. Ткачука, Д. Тхоржевського та ін. обґрунтовуються теоретичні, методичні і організаційні засади формування і розвитку професійної компетентності майбутнього вчителя. Поряд з цим, окремі проблеми залишаються поза увагою фахівців і передусім у сфері підготовки майбутніх фахівців-технологів.

Формування цілей статті (постановка завдання). Мета нашого дослідження – розкрити завдання та особливості вивчення курсу «Креативні технології навчання» та можливості його впровадження у процес професійної підготовки майбутніх фахівців-технологів.

Виклад основного матеріалу. Сучасники все більше уваги приділяють підготовці май-

бутніх фахівців-технологів до професійної діяльності. Це пов'язано передусім з оновленням змісту професійної підготовки майбутніх фахівців-технологів. Сучасний період професійної підготовки фахівців-технологів передбачає підготовку студентів відповідно до мети й змісту Державного стандарту базової та повної освіти для освітньої галузі «Технологія» й запровадженням у загальноосвітніх школах профільного навчання, одним з яких є технологічний профіль.

Серед публікацій, присвячених професійній підготовці здобувачів вищої освіти за напрямом «Професійна освіта», відзначимо праці О. Коберника, Л. Оршанського, С. Ткачука, Л. Савченко та ін.

Так, розглядаючи особливості художньо-трудової підготовки студентів, Л. Оршанський визначав її як «процес, що ґрунтується на гуманітарній, психолого-педагогічній, мистецтвознавчій і технологічній освіті, забезпечує майбутньому вчителю трудового навчання не лише відповідний обсяг професійних знань і вмінь, а й мистецьку та технічну освіченість, що створює умови для творчого розвитку та формування національної самосвідомості, підвищує його конкурентоспроможність у соціальній і виробничій сферах» [6, с. 37].

С. Ткачук визначив зміст професійної підготовки через спрямованість особистості, її досвід і сформованість психологічних процесів. Учені в дослідженнях зазначили, що визначальним елементом, який допомагає поєднати професійну підготовку майбутнього викладача із різних предметів в один творчий навчальний процес, є проектно-технологічна діяльність студентів. Зокрема С. Мегем вказував на недостатність концентрації зусиль у професійно-педагогічній освіті студентів лише на здобутті спеціальних знань, умінь і навичок й запропонував змінити акценти в їх розгляді як кінцевої мети на надання їм ролі самоорганізації осо-

бистості.

Професійна підготовка забезпечується комплексною організацією навчального процесу з професійно-орієнтованих дисциплін, органічною єдністю різних форм навчання, взаємозв'язком лекційних, лабораторно-практичних занять, практикумів, поєднанням навчальних занять і навчально-виробничих практик. В умовах сучасного реформування вищої школи досягнення ефективного розв'язання завдань на заняттях за рахунок скорочення кількості часу потребує встановлення педагогічно доцільного співвідношення різних форм навчальних занять і видів робіт.

Н. Борисенко під професійною підготовкою студентів розуміє деякий спеціально організований процес професійного розвитку фахівця, що забезпечує набуття базових знань, умінь і навичок, практичного досвіду, норм поведінки, які уможливають успішну роботу з певної професії, і його результат – сформовану готовність до виконання майбутніх професійних завдань [1, с. 297].

Цікавою є думка А. Цини, який, обгрунтовуючи стійкість вияву властивостей професійної підготовки здобувачів вищої освіти із погляду системного аналізу, відзначив, що кожному з властивостей поняття «підготовка» може бути визначено, зважаючи на критерії стійкості її вияву. Зазначений критерій розрізнення властивостей і якостей професійної підготовки відноситься до поняття «підготовка», характеризує стійкість їх вияву і збігається з розрізненням трьох загальних (родових) її структурних складових: змістового, процесуального та результативного аспектів [7, с. 127].

П. Дмитренко, аналізуючи зміст професійної підготовки вчителів, наголошує на таких її важливих аспектах: підготовка до формування в учнів технічних понять; інтеграція змісту фахових дисциплін; формування практичних умінь і навичок з обробки матеріалів; здійснення трудового та економічного виховання на уроках трудового навчання; формування в майбутніх учителів творчого ставлення до праці; профорієнтаційна підготовка студентів; методична підготовка майбутніх педагогів [2, с. 99].

Отже, головними чинниками професійної підготовки сучасного фахівця-технолога, що впливають на становлення його особистості, є осучаснення змісту, форм і методів професійної підготовки, застосування різноманітних технологій навчання, особистісно зорієнтований характер підготовки, творчий підхід.

Сучасний процес освіти побудований на інноваціях та творчому підході викладачів до навчальної діяльності. Тут на допомогу приходить креативність. Тому вважаємо актуальним впровадження курсу «Креативні технології на-

вчання» у підготовку здобувачів вищої освіти за напрямом 015 Професійна освіта (технологія виробів легкої промисловості).

Вивчення курсу «Креативні технології навчання» передбачає формування у студентів теоретичних знань і професійних компетенцій, що забезпечують:

- розв'язання комплексних завдань із впровадження технологій організації творчої діяльності у навчально-виховному процесі;

- ознайомлення студентів із основними теоретичними поняттями курсу та сприяння усвідомленню ними місця цієї дисципліни у загальній системі підготовки педагога;

- оволодіння майбутніми педагогами-технологами евристичних методів розв'язання творчих задач, методик розв'язання творчих технічних задач під час вивчення фахових дисциплін;

- опанування студентами основними методами дослідження рівня сформованості творчих здібностей школярів,

- ознайомлення майбутніх педагогів-технологів із технологіями організації творчої діяльності учнів у навчально-виховному процесі та методиками навчання технічній творчості.

Студенти повинні знати: сутність технологічного підходу у навчально-виховному процесі, його рушійні сили, закономірності та особливості, методи та форми застосування різних технологій в освітній діяльності; фактори, що сприяють впровадженню креативних технологій; досвід вітчизняної та зарубіжної креативної освітньої діяльності; сучасні педагогічні системи; креативні технології у навчальній діяльності навчального закладу; вміння планувати, організовувати та мотивувати колективну творчу діяльність учнів, добирати форми та методи співробітництва педагога та учнів, проводити самоаналіз сформованості креативності та визначати рівень власних творчих умінь в організації навчально-виховного процесу; використовувати креативні освітні технології у навчально-виховному процесі навчального закладу; моделювати оптимальні організаційні форми та методи навчання при застосуванні певних технологій навчання; володіти методикою проведення навчальних занять з використанням інформаційно-комунікаційних технологій у навчальному закладі відповідно до сучасних вимог.

Креативність – (лат. *creatio* – створення) – новітній термін, яким окреслюються «творчі здібності індивіда, що характеризуються здатністю до продукування принципово нових ідей і що входять до структури обдарованості в якості незалежного фактору» [5].

Раніше у літературі використовувався термін «творчі здібності», однак пізніше почав витіснятися мовним запозиченням з англійської

мови (*creativity, creative*). У російській мові, на думку І. Мілославського, терміном «креативний» позначається творчість, що «не тільки висуває ідеї, але й доводить їх до конкретного практичного результату. А слово «творчий» (рос. творческий) залишається зі своїм вихідним значенням, що не розрізняє діяльність результативну й, навпаки, безрезультатну [4, с. 2].

Проблема креативності тривалий час стоїть в центрі уваги зарубіжних і вітчизняних психологів. В англійській літературі, як правило, терміном «*creativity*» позначають все те, що має безпосередню причетність до створення чогось нового; власне процес такого створення; продукт цього процесу; його суб'єкт; обставини, в яких творчий процес відбувається; чинники, які його обумовлюють тощо, тобто «*креативність*» трактується як поняття синонімічне «*творчості*». У Психологічному словнику креативність розуміється з точки зору творчої продуктивності, як «...здатність породжувати незвичайні ідеї, відхилятися від традиційних схем мислення, швидко вирішувати проблемні ситуації» [3].

Суть креативності як психологічної властивості зводиться, за Я. Пономарьовим, до інтелектуальної активності й чутливості до побічних продуктів власної діяльності. Творча людина бачить побічні результати, які є творенням нового, а нетворча бачить лише результати щодо досягнення мети, проходячи повз новизну. Ф. Баррон і Д. Харрінгтон, підбиваючи підсумки досліджень у галузі креативності з 1970 по 1980 роки, зробили такі узагальнення відомостей про креативність:

1. Креативність – це здатність адаптивно реагувати на потребу нових підходів і продуктів. Ця здатність дозволяє також усвідомлювати нове в бутті, хоча сам процес може мати як свідомий, так і несвідомий характер; здатність породжувати незвичайні ідеї, відхилятися від традиційних схем мислення, швидко вирішувати проблемні ситуації.

2. Створення нового творчого продукту багато в чому залежить від особистості творця і сили його внутрішньої мотивації.

3. Особливостями творчого процесу, продукту та особистості є їхня оригінальність, валідність, адекватність задач і придатність – естетична, екологічна, оптимальність форми, правильність та оригінальність на даний момент.

4. Креативні продукти можуть бути дуже різноманітні за природою: нове вирішення проблеми в техніці, відкриття сучасного технологічного процесу, розробка нетрадиційного дизайну чи проекту, нової філософської чи релігійної системи, нововведення у правознавстві, свіже рішення соціальних проблем тощо.

Аналізуючи сучасні дослідження цього явища, можна зробити висновок, що не існує однозначної відповіді на запитання: чи існує взагалі креативність, чи вона є науковим конструктом, чи є самостійним процесом креативності, чи креативність – це сума інших психічних процесів. Один із аргументів на користь останнього підходу полягає в когнітивній теорії «вроджених структур» (Н. Хомський, Дж. Фодор), яка стверджує, що не можна створити щось з нічого, тобто повз існуючі структури, а процес вирішення творчих задач описується як взаємодія інших процесів (мислення, пам'ять тощо).

Курс «Креативні технології навчання» спрямований на формування професійної компетентності.

Програма курсу складається з двох змістових модулів (Модуль 1. Сутність та зміст креативних технологій навчання. Модуль 2. Методика впровадження креативних технологій навчання у навчальний процес) і передбачає:

- формування у студентів інтересу до вивчення фахових дисциплін, прагнення та розуміння необхідності оволодіння знаннями, вміннями і навичками застосування креативної діяльності;
- формування уявлення про структуру, зміст, специфіку діяльності фахівця-технолога;
- ознайомлення з різноманітними креативними формами навчальної діяльності та самостійної роботи;
- оволодіння знаннями та вміннями організації самоосвіти та самовиховання.

Курс складається з теоретичних лекцій, об'єднаних тематично з виконанням лабораторних завдань і завершується виконанням самостійних (або індивідуальних) робіт. До тематики лекційних занять ми включили теми, що сприяють удосконаленню практичних умінь та креативної діяльності, а саме:

1. Інноваційні тенденції розвитку сучасної освіти.
2. Сутність креативної професійно-педагогічної діяльності.
3. Зарубіжний досвід креативної педагогічної діяльності.
4. Теоретичні основи креативної педагогічної діяльності.
5. Компетентністий підхід в освіті як система інновація.
6. Види, зміст та сутність креативних технологій навчання.
7. Інформаційно-телекомунікаційні технології.
8. Готовність педагога до креативної професійної діяльності.

До кожної лекційної теми визначено самостійні завдання, що є обов'язковими для виконання студентами. Вирішення їх допомагає студентам заглибитись у сутність проблеми,

що висвітлювалась на лекції й охопити ті питання, що залишились поза увагою.

Основу курсу складають практичні завдання, оскільки в професійній освіті та технологічній діяльності виконання проєктів є одним із основних завдань. Студенти, прослухавши лекцію з мультимедійним забезпеченням, починають виконувати лабораторні завдання, що побудовані таким чином, щоб при їх виконанні студенти вміли планувати, організовувати та мотивувати колективну творчу діяльність учнів, добирати форми та методи співробітництва вчителя та учнів, проводити самоаналіз сформованості креативності та визначати рівень власних творчих умінь в організації навчально-виховного процесу.

Ці характеристики повинні сприяти прагненню майбутніх фахівців-технологів до самовдосконалення і творчого зростання. У процесі вивчення цього предмету увагу викладачів необхідно спрямовувати на необхідність дотримання таких основних умов, що сприяють формуванню творчої особистості здобувачів вищої освіти: включення їх в активну взаємодію, відпрацювання вмінь групового навчання й взаємонавчання через застосування інтерактивних технологій, зокрема методів колективного пошуку оригінальних ідей; стимулювання продуктивної діяльності майбутніх учителів трудового навчання та фахівців-технологів, рефлексії на змісті навчального курсу, а також рефлексії особистісного досвіду студента; організація їх самостійної навчальної діяльності.

Практичне проходження курсу «Креативні технології навчання» передбачає вивчення: творчої особистості, структури творчої особистості; творчих можливостей особистості: структури та проблем розвитку, методів оцінювання рівня сформованості творчої особистості учня; методів розв'язання творчих завдань (методи «мозкової атаки» (прямої, подвійної, масової, зворотної), метод контрольних евристичних понять, метод «букета проблем», метод інверсії, метод емпатії, метод синектики, асоціативний метод, евристичні методи розв'язання технічних); методики розв'язання творчих технічних задач Г.С.Альтшуллера (АРВЗ); методики розв'язання творчих технічних задач В.О.Моляко (КАРУС); планування та організацію колективної творчої діяльності.

Практичні заняття спрямовані на вироблення у студентів умінь організовувати технічну творчість учнів, моделювати, конструювати, розробляти засоби навчання. Під час вивчення курсу кожен студент самостійно працює над розробкою та створенням навчальної моделі, за якою передбачається формування творчого учня. Під час контролю роботи студентів особлива увага звертається на ступінь сформова-

ності творчих вмінь та здібностей, які стануть в нагоді молодому фахівцю-технологу в організації творчості та креативної діяльності учнів.

Зміст і структура курсу «Креативні технології навчання» поряд із традиційною системою навчання студентів передбачає використання інтерактивних та інноваційних методів і технологій: проєктування, проблемний полілог, мікроурок, презентація, рольова гра, «аукціон ідей», «мозкова атака», «круглий стіл», рефлексивна інверсія, а це, у свою чергу, підвищує якість підготовки фахівців-технологів до застосування сукупності технологій навчання у сфері професійної освіти, сприяє усвідомленню значущості методичного пошуку, навчає майбутніх інженерів-педагогів самостійно будувати індивідуальну освітню траєкторію.

Самостійну роботу студентів (пізнавально-інформаційну, адаптивно-перетворювальну, конструктивно-продуктивну, пошукову) потрібно спрямовувати на здобуття знань, які розглядаються на практичних заняттях, та на оволодіння вміннями і навичками розробляти ефективні моделі занять на основі креативних технологій навчання, реалізовувати цікаві методичні ідеї, навчальні технології.

З метою контролю за навчальною діяльністю студентів доцільними є аналіз проєктів, нетрадиційних занять, розвивальних креативних завдань, виконуваних студентами в аудиторії чи в позааудиторний час. У кінці опанування спеціального курсу варто проводити анкетування як метод вияву професійної компетентності майбутніх фахівців-технологів.

Висновки. Таким чином, одним із шляхів удосконалення професійної підготовки студентів спеціальності «Професійна освіта (технологія виробів легкої промисловості)» є вивчення курсу «Креативні технології навчання», що інтегрує традиційні та сучасні підходи до вивчення креативних технологій навчання, передбачає оволодіння студентами теоретичним, практичним та творчим арсеналом засобів методичної підготовки, сприяє підвищенню рівня мотивації і практичної готовності студентів до реалізації завдань професійної освіти.

Література

1. Борисенко Н. Професійна підготовка майбутніх учителів технологій в умовах сучасного освітнього простору / Н. Борисенко // Проблеми підготовки сучасного вчителя. – 2011. – № 4. – Ч. 2. – С. 295–301.
2. Дмитренко П. Підготовка вчителів трудового навчання у вищих педагогічних навчальних закладах / П.В.Дмитренко // Педагогіка. – 2004. – № 3 (5). – С.98–103. – Режим доступу: http://www.ukr-socium.org.ua/Arhiv/Stati/3_2004/%D1%F2%F0%E0%ED%E8%F6%FB%20%E8%E7%2098-103.pdf. – Назва з екрану.
3. Краткий психологический словарь / под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского ; ред.-сост. Л. А. Карпенко] – Ростов н / Д. : Феникс, 1999. – 431 с.
4. Милославский И. Г. Креативный или творческий? / И. Г. Милославский // Известия. - 2009. - 1 июня. - 3 с.
5. Новейший словарь иностранных слов и выражений / [сост. В.Серов]. – М.: АСТ ; Мн. : Харвест, 2002. – 976 с.
6. Оршанський Л. Структурна модель ступеневої підготовки сучасного вчителя трудового навчання / Л. Оршанський // Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія : Педагогіка. – Тернопіль : ТНПУ, 2007. – № 8. – С. 36–40.
7. Цина А. Стійкість прояву властивостей професійної підготовки майбутніх вчителів технології / А.Цина // Соціально-педагогічний комплекс регіону : теорія і практика : матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції (Полтава, 21–22 травня 2008 р.). – Полтава : ПДПУ, 2008. – С. 126–133.

References

1. Borysenko N. Profesiyna pidhotovka maybutnikh uchyteliv tekhnolohiy v umovakh suchasnoho osvitr'oho prostoru / N. Borysenko // Problemy pidhotovky suchasnoho vchytelya. – 2011. – № 4. – Ch. 2. – S. 295–301.
2. Dmytrenko P. Pidhotovka vchyteliv trudovoho navchannya u vyshchyykh pedahohichnykh navchal'nykh zakladakh / P. V. Dmytrenko // Pedahohika. – 2004. – № 3 (5). – S. 98–103. – Rezhym dostupu : http://www.ukr-socium.org.ua/Arhiv/Stati/3_2004/%D1%F2%F0%E0%ED%E8%F6%FB%20%E8%E7%2098-103.pdf.
3. Kratkiy psihologicheskiy slovar / pod obsch. red. A. V. Petrovskogo, M. G. Yaroshevskogo ; red.-sost. L.A.Karpenko] – Rostov n / D. : Feniks, 1999. – 431 s.
4. Miloslavskiy I. G. Kreativniy ili tvorcheskiy? / I. G. Miloslavskiy // Izvestiya. – 2009. – 1 iyunya. – 3 s.
5. Noveyshiy slovar inostrannyih slov i vyirazheniy / [sost. V. Serov]. – M. : AST ; Mn. : Harvest, 2002. – 976 s.
6. Orshans'kyu L. Strukturna model' stupenevoyi pidhotovky suchasnoho vchytelya trudovoho navchannya / L.Orshans'kyu // Naukovi zapysky Ternopil's'koho natsional'noho pedahohichnoho universytetu imeni Volodymyra Hnatyuka. Seriya : Pedahohika. – Ternopil' : TNPU, 2007. – № 8. – S. 36–40.
7. Tsyna A. Stiykist' proyavu vlastyvostey profesiynoyi pidhotovky maybutnikh vchyteliv tekhnolohiyi / A.Tsyna // Sotsial'no-pedahohichnyy kompleks rehionu : teoriya i praktyka : materialy vseukrayins'koyi naukovopraktychnoyi konferentsiyi (Poltava, 21–22 travnya 2008 r.). – Poltava : PDP, 2008. – S. 126–133.

Вовк Н. В. Методичні аспекти професійної підготовки майбутніх фахівців-технологів у процесі вивчення креативних технологій навчання.

У статті розкрито можливості впровадження курсу «Креативні технології навчання» у навчальний процес підготовки майбутніх фахівців-технологів. Розкрито сучасний зміст та відмінності категорій «професійна підготовка», «креативність», «креативні технології», «професійні якості майбутнього фахівця-технолога» стосовно їх використання для важливості вивчення курсу «Креативні технології навчання». Визначено, що чинниками професійної підготовки сучасного фахівця-технолога, що впливають на становлення його особистості, є осучаснення змісту, форм і методів професійної підготовки, застосування різноманітних технологій навчання, особистісно зорієнтований характер підготовки, творчий підхід. Уточнено особливості професійної підготовки майбутніх фахівців-технологів на засадах компетентнісного підходу. Виділено складові креативності майбутніх фахівців-технологів в процесі вивчення фахових дисциплін: гнучкість, сила творчої мотивації, широта та глибина усвідомлення, інтелектуальна активність тощо. Обґрунтовано об'єкт та предмет, мета вивчення курсу «Креативні технології навчання», його зміст: теми лекцій, практичні роботи, завдання самостійної роботи. Уточнено, що у структурі курсу «Креативні технології навчання» поряд із традиційною системою навчання студентів передбачено використання інтерактивних та інноваційних методів і технологій. У процесі дослідження виявлено, що вивчення даного курсу в професійній підготовці майбутніх фахівців-технологів інтегрує традиційні та сучасні підходи до вивчення креативних технологій навчання, передбачає оволодіння студентами теоретичним, практичним та творчим арсеналом засобів методичної підготовки, сприяє підвищенню рівня мотивації і практичної готовності студентів до реалізації завдань професійної освіти.

Ключові слова: професійна освіта, професійна підготовка фахівців-технологів, креативність, креативні технології навчання, зміст курсу «Креативні технології навчання», творчий підхід, інтерактивні та інноваційні методи навчання.

Вовк Н. В. Методические аспекты профессиональной подготовки будущих специалистов-технологов в процессе изучения креативных технологий обучения.

В статье раскрыты возможности внедрения курса «Креативные технологии обучения» в учебный процесс подготовки будущих специалистов-технологов. Раскрыто современное содержание и отличия категорий «профессиональная подготовка», «креативность», «креативные технологии», «профессиональные качества будущего специалиста-технолога» в отношении их использования для важности изучения курса «Креативные технологии обучения». Определено, что факторами профессиональной подготовки современного специалиста-технолога, которые влияют на становление его личности, является осовременивание содержания, форм и методов профессиональной подготовки, применения разнообразных технологий обучения, личностно ориентированный характер подготовки, творческий подход. Уточнены особенности профессиональной подготовки будущих специалистов-технологов на основе компетентностного подхода. Выделены составляющие креативности будущих специалистов-технологов в процессе изучения специальных дисциплин: гибкость, сила творческой мотивации, широта и глубина осознания, интеллектуальная активность и т. п. Обоснованы объект и предмет, цель изучения курса «Креативные технологии обучения», его содержание: темы лекций, практические работы, задания самостоятельной работы. Уточнено, что в структуре курса «Креативные технологии обучения» наряду с традиционной системой обучения студентов предусмотрено использование интерактивных и инновационных методов и технологий. В процессе исследования выявлено, что изучение данного курса в профессиональной подготовке будущих специалистов-технологов интегрирует традиционные и современные подходы к изучению креативных технологий обучения, предполагает овладение студентами теоретическим, практическим и творческим арсеналом средств методической подготовки, способствует повышению уровня мотивации и практической готовности студентов к реализации задач профессионального образования.

Ключевые слова: профессиональное образование, профессиональная подготовка специалистов-технологов, креативность, креативные технологии обучения, содержание курса «Креативные технологии обучения», творческий подход, интерактивные и инновационные методы обучения.

Vovk N. V. Methodological aspects of professional training of future specialists in the process of learning creative learning technologies.

In the article the possibility of the introduction of the course «Creative learning technologies» in the educational process of training future specialists. Solved modern the contents and differences of the categories of «training», «creativity», «creative technology», «professional qualities of the future specialist-engineer» in terms of their use to the importance of the course «Creative training techniques». It was determined that the factors of professional training of modern specialists-technologist, influencing the development of his personality is modernizing content, forms and methods of training, use of various learning technologies, learner-centered nature of the training, a creative approach. Clarify the specifics of professional training of future specialists on the basis of competence approach. Selected components of creativity of future specialists in the process of studying of special disciplines: flexibility, strength, creative motivation, breadth and depth of understanding, intellectual activity, and the like. Grounded object and subject, the aim of the course «Creative training techniques», content: topics of lectures, practical work, assignments, independent work. Clarified that in the structure of the course «Creative training techniques» along with the traditional system of training of students is provided the use of interactive and innovative methods and technologies. In the process of the study revealed that the study of this course in the training of future specialists integrates traditional and modern approaches to the study of creative methods of teaching involves the mastery of the students' theoretical, practical and creative Arsenal of means of methodical training, improving motivation and practical readiness of students to implementation of tasks of professional education.

Key words: professional education, professional training of technologists, creativity, creative teaching methods, content of the course «Creative training techniques», creativity, interactive and innovative teaching methods.

Гаркуша Галина Геннадьевна,
кандидат технических наук, профессор;
Ходарина Кристина Валерьевна,
кандидат технических наук, доцент;
Гаркуша Алексей Николаевич,
кандидат экономических наук, доцент

*Азовский морской институт
Национального Университета «Одесская морская академия»
Украина, 87517 Донецкая область, г. Мариуполь, ул. Черноморская 19
Азовський морський інститут
Національного Університету «Одеська морська академія»
Україна, 87517, Донецька область, р. Маріуполь, вул. Чорноморська 19
Azov Maritime Institute
National University «Odessa Maritime Academy»
Ukraine, 87517, Donetsk region, m. Mariupol, Chernomorskaya str. 19*

РАБОЧЕЕ МЕСТО СУДОВОДИТЕЛЯ КАК РАЗВИВАЮЩИЙСЯ ПРОГРАММНЫЙ КОМПЛЕКС

Постановка проблемы и ее актуальность. Развитие компьютерных технологий остро поставило вопрос об интеграции программного обеспечения персональных компьютеров и технических средств с информационными ресурсами компьютерных сетей и создания на этой основе автоматизированных рабочих мест (АРМ) для различных специальностей, в том числе и для судовождения.

Анализ последних исследований и публикаций. АРМ представляет собой совокупность информационного, математического, программного, технического и организационного обеспечений, предназначенных для автоматизации решения задач на рабочем месте.

Сегодня на многих морских судах устанавливаются АРМ, но зачастую они не являются полностью адаптированными под данный конкретный тип судна и выполняемые ими задачи.

АРМ дает возможность пользователю работать в диалоговом режиме, оперативно решать текущие задачи, удобно вводить данные, вести контроль, обработку информации, определять достоверность результирующей информации, выводить данные и передавать их через каналы связи.

АРМ обеспечивает выполнения ряда функций. Наиболее простая из них – информационно-справочное обслуживание. Хотя эта функция в той или иной степени присуща любому АРМ, особенности ее реализации зависят, прежде всего, от категории пользователя и имеют проблемно-профессиональную ориентацию на конкретную предметную область.

Принципы создания любых АРМ это:

- системность (АРМ следует рассматривать как систему, структура которой определяется функциональным назначением);
- гибкость (приспособленность системы к возможным перестройкам благодаря модуль-

ности построения всех подсистем и стандартизации их элементов);

- устойчивость (способность АРМ выполнять основные функции, независимо от воздействия на него внутренних и внешних возмущающих факторов. неполадки в отдельных частях АРМ должны легко устраняться, а работоспособность системы – быстро восстанавливаться);

- эффективность (интегральный показатель уровня реализации приведенных выше принципов, отнесенного к затратам на создание и эксплуатацию системы).

Анализ потребностей специалистов, связанных с морским судовождением, позволяет установить, что в настоящее время они заинтересованы в решении таких задач, как:

- интеграция и гармонизация существующих методов навигации, технических средств судовождения и связи на более высоком уровне;
- выполнение на компьютере в полном объеме с учетом всей необходимой информации планирования рейса;
- определение с высокой точностью моментов времени и координат места в любых районах плавания;
- автоматическая передача всех необходимых сообщений в береговые организации;
- установление обоснованных приоритетов используемых видов информации;
- обеспечение адекватного ситуации ее графического представления;
- применение стандартного интерфейса и органов управления, стандартных режимов работы системы и быстрого их подключения;
- стандартизация и гармонизация сигнализации, тревог и предупреждений с учетом особенностей их восприятия человеком;
- облегчение мониторинга, оценки навигационной обстановки, принятия решений во избе-

жание столкновений [1-4].

Однако избыточное количество аппаратуры и приборов, их неправильное расположение и установка, различная степень надежности предоставляемых данных, сложность в использовании и обслуживании – все эти факторы снижают эффективность АРМ.

Цель статьи: определить факторы повышения эффективности АРМ судоводителя в комплексе за счет повышения эффективности отдельных составляющих.

Основной материал. В настоящее время в мире существует множество научных проектов, основной целью которых является теоретическое обоснование, проектирование и разработка таких АРМ судоводителя, которые являлись бы уникальными для каждого судна, и выполняемых ими функций, а также обеспечивали бы безопасность и эффективность выполнения различных операций и предоставляли бы каждому судоводителю ту или иную информацию, которая может обеспечить наиболее правильное и рациональное решение в процессе его деятельности [3].

Главные цели е-Навигации сформулированы ИМО совместно с IALA и ИНО [2]. Этими целями являются:

- 1) повышение уровня безопасности мореплавания и судоходства при более полном учете навигационной, гидрографической и метеорологической информации;
- 2) совершенствование наблюдения за судами, мониторинга и управления движением судов со стороны береговых служб;
- 3) повышение уровня достоверности, доступности, целостности данных и непрерывности обмена ими в системах обеспечения безопасности мореплавания;
- 4) предупреждение навигационных аварий, повышение эффективности мероприятий по предотвращению чрезвычайных происшествий;
- 5) развитие систем связи для удобного обмена данными между судами, судном и берегом, береговыми объектами и другими пользователями;
- 6) повышение эффективности перевозок и логистики;
- 7) улучшение эффективности служб поиска и спасения;
- 8) интегрирование информационных систем на судах и берегу, рост качества представления информации для минимизации ошибок персонала в процессе принятия управленческих решений;
- 9) согласование стандартов по совместимости оборудования, систем и символики;
- 10) повышение эффективности процессов обучения персонала.

Основой выполнения поставленных задач являются три базовых компонента е-Навигации: судовые системы; береговые и спутниковые системы; инфраструктура связи.

Судовые навигационные системы объединяются в единый комплекс бортовых датчиков, обеспечивающих судоводителя необходимой информацией, а также в единую систему управления охранными зонами и оповещением. Элементами такой системы являются электронные позиционные средства с высоким уровнем интеграции, официальные векторные электронные навигационные карты и функции минимизации влияния человеческого фактора, позволяющие снизить нагрузку на судоводителей.

При реализации концепции е-Навигации особое внимание уделяется человеческому фактору, причем как на уровне разработки технических решений, так и в части профессиональной подготовки.

Причиной появления ошибок человека могут быть отсутствие или недостаточность интеллектуальной поддержки. Особенно остро эта проблема проявляется в экстремальных ситуациях и в условиях дефицита времени на принятие решения.

Большие надежды возлагаются на создание интеллектуальных (экспертных) систем (ЭС) принятия решений по обеспечению безопасности мореплавания. Такие системы должны предоставлять судоводителю уникальные данные, которые не могут быть получены в реальном масштабе времени на основе имеющейся на судне технической документации. Система производит анализ ситуации, осуществляет оценку и прогноз динамики внешней среды и выдает практические рекомендации по управлению судном в сложной обстановке или обеспечению его мореходных качеств в неповрежденном и поврежденном состоянии.

Технической основой интеллектуальной системы являются бортовой компьютер стандартной конфигурации и измерительная система, обеспечивающая контроль характеристик состояния судна. Программное обеспечение интеллектуальных систем должно отличаться гибкостью и надежностью. Система должна иметь возможность модификации с целью обновления знаний и методов обработки информации, а реализация принципа надежности позволяет в случае выхода из строя части системы или невозможности контроля отдельных параметров управляемого объекта или внешней среды функционировать и выдавать практические рекомендации.

Выводимая информация должна отражать результаты контроля состояния судна, анализа ситуации, объяснение логики анализа и про-

гноза развития ситуации.

Основная задача при разработке экспертных систем заключается в разработке базы знаний (БЗ), которая бы включала не только обширные знания предметной области, но и эвристические знания экспертов, которые иногда достаточно сложно формализовать.

Экспертные системы неспособны предоставить осмысленные объяснения своих решений, как это делает человек, и, как правило, экспертные системы всего лишь описывают последовательность шагов, предпринятых в процессе поиска решения. Экспертные системы неспособны и к самообучению, поэтому для того, чтобы поддерживать экспертные системы в актуальном состоянии необходимо постоянное вмешательство в базу данных (БД) и БЗ.

Эксперты (люди) могут охватить картину в целом, все аспекты проблемы и понять, как они соотносятся с основной задачей. ЭС стремится сосредоточиться на самой задаче, хотя смежные задачи могут повлиять на решение основной. Люди же обладают здравым смыслом и общедоступными знаниями. Это широкий спектр общих знаний о мире (законы, которые в нем действуют; знания, которыми каждый из нас

обладает, приобретает из опыта и которыми постоянно пользуется). Способа встроить объем знаний в интеллектуальную программу пока не существует из-за огромного объема материала, образующего здравый смысл.

Предлагаемая модель рабочего места судоводителя показана на рис. 1.

Вывод: Реализация предложенной модели АРМ повысит уровень безопасности морского судоходства за счет снижения числа факторов риска.

Перспективы дальнейших исследований. В ближайшее время продолжатся поиски эффективных методов формализованного представления знаний (в том числе нечетких и плохо формализуемых) и методов их применения при автоматизированном решении сложных задач в различных сферах. Получат дальнейшее развитие информационные технологии для решения задач ситуационного управления, а также для поддержки принятия управленческих решений. Существенно будут расширены функциональные возможности по обработке изображений, речевой информации, полнотекстовых документов, результатов научных измерений и массового мониторинга.

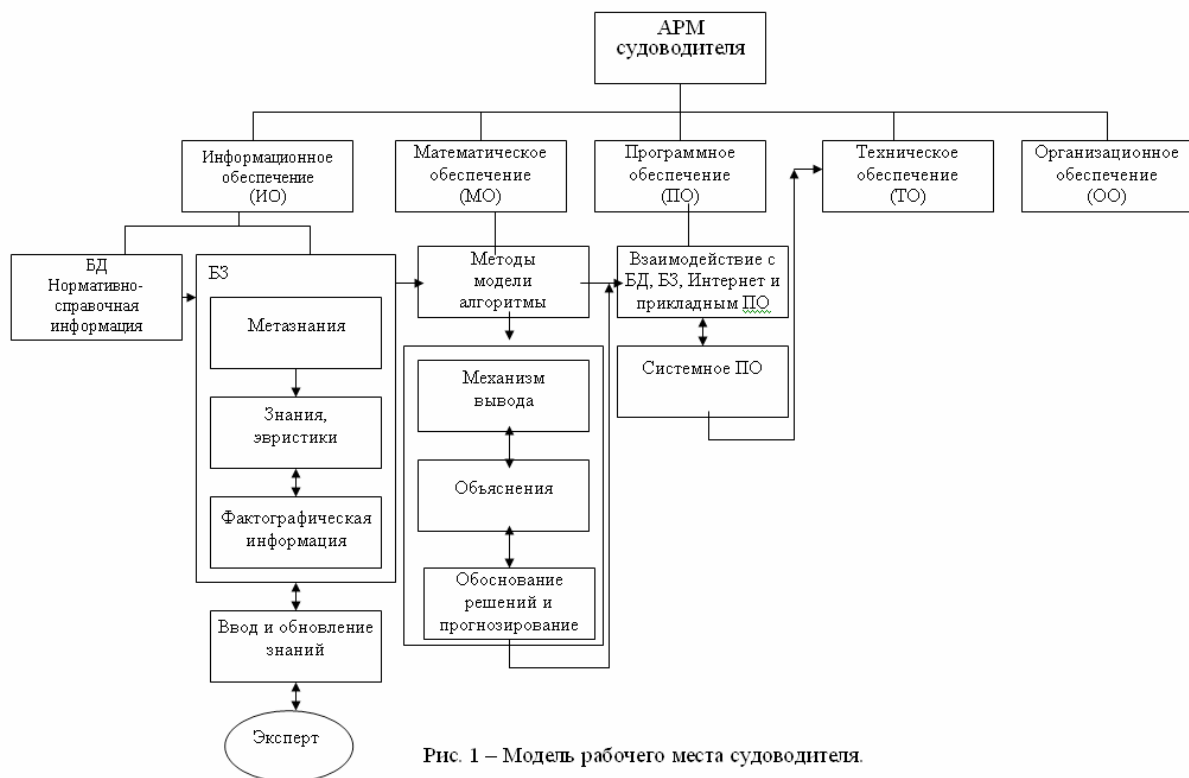


Рис. 1 – Модель рабочего места судоводителя.

Література

1. Вагушенко Л. Л. Современные информационные технологии в судовождении / [Электронное учебное пособие] / Л.Л. Вагущенко. – Одесса: ОНМА, 2013. – 135 с.
2. IMO SUB-COMMITTEE ON SAFETY OF NAVIGATION/ 58th session. Agenda item 6. Nav 58/WP.4 REV/1/-E-Navigation. – July 2012.
3. Пономарев Я. Адаптивная к требованиям судов различного класса технология формирования рабочих мест судоводителей в составе интегрированных мостиковых систем: тез. / Я. Пономарев. – СПб.: ЗАО «Транзас», 2013. – 60 с.
4. Фадюшин С. Г. Компьютерные технологии в судовождении: учеб. пособие / С. Г. Фадюшин. — Владивосток: Морской гос. ун-т, 2004. – 83 с.

References

1. Vagushenko L. L. Sovremennyye informatsionnyie tehnologii v sudovozhdenii / [Elektronnoe uchebnoe posobie] / L.L. Vaguschenko. – Odessa: ONMA, 2013. – 135 s.
2. IMO SUB-COMMITTEE ON SAFETY OF NAVIGATION/ 58th session. Agenda item 6. Nav 58/WP.4 REV/1/-E-Navigation. – July 2012.
3. Ponomarev Ya. Adaptivnaya k trebovaniyam sudov razlichnogo klassa tehnologiya formirovaniya rabochih mest sudovoditeley v sostave integrirovannyih mostikovyih sistem: tez. / Ya. Ponomarev. – SPb.: ZAO «Tranzas», 2013. – 60 s.
4. Fadyushin S. G. Kompyuternyye tehnologii v sudovozhdenii: ucheb. posobie / S. G. Fadyushin. — Vladivostok: Morskoy gos. un-t, 2004. – 83 s.

Гаркуша Г. Г., Ходарина К. В., Гаркуша А. Н. Рабочее место судоводителя как развивающийся программный комплекс.

Рассматривается проблема внедрения современных концептуальных подходов к определению содержания и качества подготовки работников морской отрасли Украины. Учитывается мировой опыт использования инновационных технологий развития отрасли. Обосновывается целесообразность использования е-технологий в практической подготовке моряков, связь учебной и профессиональной деятельности, формирование профессионально значимых качеств личности будущих специалистов. Уточняются цели профессиональной компетентности моряков как сложного интегративного личностного образования, включающего динамическую комбинацию знаний, умений, навыков, опыта и профессионально значимых качеств личности, и определяющего способность человека успешно реализовывать профессиональные функции в море. Выделяются факторы повышения эффективности АРМ судоводителя в комплексе за счет повышения эффективности отдельных составляющих. Анализируются цели и задачи, сформулированные ИМО, для повышения уровня безопасности моряков. Раскрывается роль человеческого фактора при описании профессиональной компетентности. Относительно категории знаний показана важность их использования в практической деятельности и развития познавательных механизмов специалиста. Уточнены особенности базы данных, базы знаний и программного обеспечения АРМ. Показаны перспективы дальнейших исследований в области поиска эффективных методов формализованного представления знаний, а также для поддержки управленческих решений. Обоснована важность интеллектуальной автоматической поддержки моряка как составляющей профессиональной компетенции. Представлена модель рабочего места судоводителя, позволяющая снизить риски при принятии решений в рабочих ситуациях.

Ключевые слова: подготовка специалистов морской отрасли, программные характеристики АРМ, технические характеристики АРМ, рабочее место судоводителя, информационные системы в судовождении.

Гаркуша Г. Г., Ходарина К. В., Гаркуша О. М. Робоче місце судноводія як вдосконалюємий програмний комплекс.

Розглядається проблема впровадження сучасних концептуальних підходів до визначення змісту та якості підготовки працівників морської галузі України. Враховується світовий досвід використання інноваційних технологій розвитку галузі. Обґрунтовується доцільність використання е-технологій у практичній підготовці моряків, зв'язок навчальної і професійної діяльності, формування професійно значущих якостей особистості майбутніх фахівців. Уточнюється мета професійної компетентності моряків як складного інтегративного особистісного утворення, що включає динамічну комбінацію знань, умінь, навичок, досвіду і професійно значущих якостей особистості, що й визначає здатність людини успішно реалізовувати професійні функції у морі. Виявляються фактори підвищення ефективності АРМ судноводія в комплексі за рахунок підвищення якості окремих складових. Аналізується мета та завдання, сформульовані ІМО для підвищення рівня безпеки моряків. Розкривається роль людського фактора при описі професійної компетентності. Щодо категорії знань показана важливість їх використання у практичній діяльності та розвитку пізнавальних механізмів спеціаліста. Уточнюються особливості бази даних, бази знань та програмного забезпечення АРМ. Розглядаються перспективи подальших досліджень в області пошуку ефективних методів формалізованого подання знань, а також для підтримки управлінських рішень. Обґрунтована важливість інтелектуальної автоматичної підтримки моряка як складової професійної компетенції. Представлена модель робочого місця судноводія, що дозволяє знизити ризики при прийнятті рішень в робочих ситуаціях.

Ключові слова: підготовка фахівців морської галузі, програмні характеристики АРМ, технічні характеристики АРМ, робоче місце судноводія, інформаційні системи в судноводінні.

Garkusha G. G., Khodarina K. V., Garkusha A. N. The work's station of the navigator as an evolving program complex.

The article deals with the problem of introduction of modern conceptual approaches to definition of the content and quality of preparation of workers of the maritime industry of Ukraine. Takes into account international experience, the use of innovative technologies of development of the industry. The expediency of use of e-technologies in practical training of seafarers, the connection of educational and professional activity, formation of professionally significant qualities of future specialists. Specifies the goals of professional competence of seafarers, as a complex integrative personal formation that includes a dynamic combination of knowledge, abilities, skills, experience and professionally significant qualities of the person and determines the person's ability to successfully implement professional features into the sea. To identify the factors of efficiency, the workstation of the skipper in the complex, by increasing the efficiency of individual components. Analyzed goals and objectives, formulated with the IMO to improve security of seafarers. The role of the human factor in the description of professional competence. Regarding the category of knowledge shows the importance of their use in practice and development of cognitive mechanisms of an expert. Updated features of database, knowledge base, and software workstation. The prospects for further research in the search for effective methods of formalized representation of knowledge and to support management decisions. Justified the importance of the intelligent automatic support of the seafarer, as a component of professional competence. The model workplace of the skipper to reduce risks when making decisions in work situations.

Key words: training of professionals of the Maritime industry, software specifications workstation specifications workstation, workplace of Navigator, system information in the navigation.

УДК 378.091.12.011.3-051]-057.21:37.091.33

Керницький Олександр Михайлович,
кандидат педагогічних наук, доцент,
докторант кафедри педагогіки
та методики професійного навчання

*Українська інженерно-педагогічна академія
61003, м. Харків, вул. Університетська, 16
Украинская инженерно-педагогическая академия
61003, г. Харьков, ул. Университетская, 16
Ukrainian Engineering Pedagogics Academy
61003, Kharkov, 16 Universitetskaya st.*

ПРОДУКТИВНЕ НАВЧАННЯ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ-ПЕДАГОГІВ ЗАСТОСУВАННЮ СУБ'ЄКТ-СУБ'ЄКТНОЇ ВЗАЄМОДІЇ: МЕТОДИЧНИЙ АСПЕКТ

Постановка проблеми. В процесі аналізу адаптації випускників УПА було виявлено, що на сьогодні існує певний ряд проблем, що свідчить про існування перешкод в ефективній організації професійної підготовки, а саме [1]:

– відсутність бажання випускників ВНЗ інженерно-педагогічного профілю працювати у професійно-технічних навчальних закладах (більша частина опитуваних випускників прагне працювати у виробничій сфері);

– складність адаптування випускників ВНЗ інженерно-педагогічного профілю до реальних умов діяльності у ПТНЗ;

– недосконалість професійно-педагогічних умінь, що сформовані у випускників ВНЗ інженерно-педагогічного профілю.

Все це викликає потребу вдосконалення професійно-педагогічної підготовки студентів інженерно-педагогічного профілю щодо формування особистості майбутнього фахівця та врахування суб'єктності взаємодії учасників НВП як запоруки підвищення їх успішності у професії.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Наукові засади організації вищої професійної та професійно-педагогічної освіти в Україні розробляють В.Биков, Г.Єльнікова, Е.Лузік, Н.Ничкало, В.Радкевич, О.Сухомлинська та ін. Різні аспекти цієї проблеми вивчали О.Асмолов, Г.Балл, В.Беспалько, С.Братченко, В.Давидов, А. Капська, О. Киричук та ін.

Важливого значення в дослідженні даної проблеми набуває підхід до розгляду людини як активного суб'єкта життєдіяльності в освітньому середовищі, висвітлений у працях К.Абульханової-Славської, Б. Ананьєва, Г. Балла, П. Блонського, Д. Ельконіна, О. Леонтьєва, Г.Щукіної та інших.

Дослідженню соціально-педагогічних аспектів підготовки інженерно-педагогічних кадрів присвячено роботи С. Батишева, Г. Карпової, А.Пастухова; психологічні проблеми розглядали Е. Зеєр, Н. Кузьміна, Т. Кудрявцев; дидактичні аспекти розглядалися в роботах В. Леднева, П. Підкасистого, Б. Соколова. Найбільше число наукових публікацій стосується проблем

методики навчання і виховання студентів інженерно-педагогічних спеціальностей (Н. Брюханова, О. Коваленко, В. Свистун, Л. Штефан та ін.).

Проте сучасним теорії та практиці бракує фундаментальних досліджень з проблеми навчання майбутніх інженерів-педагогів застосуванню суб'єкт-суб'єктної взаємодії у педагогічній діяльності.

Постановка завдання. Випускнику вищої інженерно-педагогічної освіти окрім технічних знань і вмінь необхідне цілісне орієнтування в світі людини, що припускає розвиненість його власної ціннісно-сислової сфери, відкритість світу і впливу його культури, наявність рефлексії та емпатійного сприйняття інших людей, умінь вибудовування паритетних відносин з тими, кого він буде навчати, виховувати та розвивати в ПТНЗ, формування творчого фахівця.

Актуальність методологічної проблематики педагогічних досліджень, з одного боку, визначається особливостями етапу пізнання, на якому знаходиться сучасна вітчизняна педагогічна теорія, а з іншого – особливостями педагогічної практики сьогодення на етапі реформування національної системи освіти та виховання [5]. Нові педагогічні знання в чималій мірі вийшли за межі традиційної системи понять, що склалася до нинішнього часу.

Мета статті – розглянути проблеми ефективної організації професійної підготовки інженерів-педагогів, сформулювати концептуальні положення підготовки студентів до застосування суб'єкт-суб'єктної взаємодії, розглянути основні компоненти методики підготовки майбутніх інженерів-педагогів до застосування суб'єкт-суб'єктної взаємодії, механізми та методи використання положень продуктивного навчання під час формування готовності студентів до застосування суб'єкт-суб'єктної взаємодії.

Виклад основного матеріалу. Система професійно-технічної освіти у складних умовах свого реформування ставить перед сучасними інженерами-педагогами вимогу оволодіти спеціалізованою професійною підготовкою, бути компетентними фахівцями із наукомістких галузей, здатними до практичного застосування отриманих знань, умінь і навичок у професійній діяльності, але й вміти застосовувати суб'єкт-суб'єктну взаємодію у майбутній педагогічній діяльності, аналізувати результати своєї діяльності, бо розвиток особистісної сфери майбутнього спеціаліста здійснюється під впливом як навчального процесу, так й під час суб'єкт-суб'єктної взаємодії між ними та педагогами.

Так, на думку А. Суценка, гуманізація педагогічної діяльності може бути реалізована тільки за певних психолого-педагогічних умов,

як-от:

- високий культурний та професійний рівень педагога;
- створення вчителем ситуацій успіху, зміна негативних емоцій приємними, розширення емоційних вражень;
- безоцінне прийняття вчителем кожної дитини, підхід до учня з оптимістичних позицій;
- урахування особистісних цілей та інтересів дитини;
- наповнення шкільних предметів олюдненим змістом;
- забезпечення полегшення в осмисленні навчального матеріалу, організація спільної діяльності вчителя і учнів на засадах партнерства;
- застосування інтерактивних методів і форм навчання, де оволодіння знаннями здійснюється в процесі спільного з учителем пошуку істини, зіткнення думок, поглядів, позицій, різноманітних можливих розв'язань пізнавально-моральних завдань;
- розвиток самоконтролю й самооцінки учнів, збагачення їх творчого та духовного потенціалу;
- розкриття внутрішніх мотивів самовдосконалення, озброєння учнів засобами організації повноцінного життя, збагачення духовного змісту на кожному [4].

Для обґрунтування методики підготовки майбутніх інженерів-педагогів до застосування суб'єкт-суб'єктної педагогічної взаємодії у навчально-виховному процесі у нашому дослідженні заслуговує на увагу розроблена І.І.Конавальчуком чотирьохрівнева структурно-функціонально-технологічна модель проєктувальної діяльності НПП [2]. Ми адаптували її до умов ВНЗ інженерно-педагогічного профілю: структурний рівень, функціональний рівень, технологічний рівень, конкретна організація компонентів методики готовності майбутніх інженерів-педагогів до застосування суб'єкт-суб'єктної взаємодії.

При визначенні головної мети нашої методики було враховано те, що концептуальним положенням особистісно орієнтованої освіти є забезпечення розвитку особистості майбутніх інженерів-педагогів, формування у неї спрямованості на самореалізацію – досягнення професійної майстерності й особистісної самоактуалізації спочатку у навчальній, а згодом у професійній діяльності.

Мета методики формування готовності майбутніх інженерів-педагогів до застосування суб'єкт-суб'єктної взаємодії проєктувалася, виходячи зі структури та функцій професійної діяльності інженерів-педагогів, освітньо-кваліфікаційної характеристики і освітньо-професійної програми підготовки даних фахівців. Головною метою цієї методики є формування

готовності майбутніх інженерів-педагогів до застосування суб'єкт-суб'єктної взаємодії через цілеспрямовано створені в комунікативному аспекті суб'єкт-суб'єктні ситуації, що відображають зміст професійно-педагогічної діяльності інженерів-педагогів, вирішення студентами інтегрованих професійно-орієнтованих завдань під час суб'єкт-суб'єктної взаємодії у навчальному процесі. Кожний елемент цієї методики повинен спиратися на принципи педагогічного процесу у ВНЗ. Оскільки ми розглядаємо діяльність викладача у контексті суб'єкт-суб'єктної взаємодії у цілісному педагогічному процесі, то, відповідно, суть принципів у нашому підході полягає у розумінні цього поняття як вихідних положень, в яких виявляються загальні вимоги до змісту, методів організації суб'єкт-суб'єктної взаємодії.

Дидактичні принципи виділяють сучасні педагоги О. Я. Савченко, М. М. Фіцула, Н. Є. Мойсеюк, М. І. Лазарєв та ін. Основне концептуальне положення в аспекті цього дослідження, на нашу думку, це суб'єкт-суб'єктна взаємодія викладача і студента, емпатія двох особистостей, що приводить до запланованих гуманних змін у структурі кожної особистості.

У наукових дослідженнях сьогодні акцентується увага на принципі створення толерантного освітнього середовища, яке передбачає взаємодопомогу, взаємну відповідальність учасників педагогічного процесу, співпереживання, здатність разом долати труднощі.

Розглянемо більш акцентовано використання продуктивного навчання під час формування готовності майбутніх інженерів-педагогів до застосування суб'єкт-суб'єктної взаємодії, як спробу вийти на новий рівень творчо організованої освіти, заснованої на інтересах студен-

та, який навчається самостійно та взаємодіє з педагогами.

Послідовність навчання при формуванні готовності майбутніх інженерів-педагогів до застосування суб'єкт-суб'єктної взаємодії наведена на рис. 1.

Головна особливість даного підходу до навчання створення учасниками особистісної продукції: інтелектуальних відкриттів, винаходів та конструкцій, задач, гіпотез, правил, досліджень творів, програм навчання, схем проєктів тощо. Студент стає суб'єктом, конструктором і продуктом своєї власної освіти, організатором своїх знань, проєктувальником етапів саморозвитку.

Основні позиції викладача в системі продуктивного навчання такі: наставник, співробітник, компетентний консультант, особистий радник, науковий керівник індивідуального проєкту [4]. Основні позиції майбутніх інженерів-педагогів в системі продуктивного навчання: суб'єкт діяльності, дослідник проблеми, рецензент, проєктувальник свого життя.

В процесі продуктивного навчання студент набуває прикладного досвіду практичної роботи, сприймає систему знань через призму практичного досвіду, завдяки новому досвіду роботи визначає й фіксує мету поведінки та дій, що ведуть до підвищення життєвої компетентності. Продуктивна технологія дає змогу студентам пізнати навколишній світ (когнітивні методи), створити освітню продукцію (креативні). Співвідношення між інформуванням та формуванням умінь була дотримана приблизно у пропорції 20% до 80%.

Для формування готовності майбутніх інженерів-педагогів до застосування суб'єкт-суб'єктної взаємодії у процесі лекційних занять

		Дисципліни психолого-педагогічного циклу	
		Теоретична частина спецкурсу (лекційні, семінарські заняття)	
Види підготовки	Практична частина спецкурсу (професійно-орієнтовані завдання, тренінги, рольові та ділові ігри, інтерактивні комунікативні вправи)		
		Самостійне продуктивне навчання, використання дидактичного комплекту	Підсумкові заходи
Педагогічні умови	1. Спрямованість фахової підготовки на усвідомлену мотивацію майбутніх інженерів-педагогів на необхідності формування готовності до застосування суб'єкт-суб'єктної взаємодії в освітньому середовищі ВНЗ. 2. Упровадження в навчальний процес адаптованих технологій особистісно орієнтованого та продуктивного навчання на основі комунікативного підходу. 3. Забезпечення міжпредметних зв'язків між дисциплінами, що формують готовність майбутніх інженерів-педагогів до застосування суб'єкт-суб'єктної взаємодії на основі інтегрованих професійно-орієнтованих завдань. 4. Застосування дидактичного комплекту «Взаємодія» в навчальному процесі, що відображає зміст комунікативної діяльності інженерів-педагогів у ПТНЗ на основі суб'єкт-суб'єктної взаємодії.		

Рис. 1. Послідовність навчання при формуванні готовності майбутніх інженерів-педагогів до застосування суб'єкт-суб'єктної взаємодії

створювались такі навчальні продукти: фокусоване складання списку основних проблем, пов'язаних з темою лекції з питань суб'єкт-суб'єктної взаємодії; пряме перефразування матеріалів лекції або якого-небудь друкованого тексту щодо проблем суб'єкт-суб'єктної взаємодії; складання діалектичних нотатків, що припускають критичну оцінку з боку студентів, питань або обґрунтування згоди або незгоди з певною позицією; аналітичні доповідні, що мають метою розширений опис змісту наукової проблеми з суб'єкт-суб'єктної взаємодії й шляхів її розв'язання; складання опорної схеми-колажу за матеріалами лекції; складання малюнків з теми у формі діаграм, що ілюструють асоціації студентів за заданою темою; написання проспектів теми, тобто опис мети роботи й системи питань за певною темою; складання нотаток самодіагностики сформованості компонентів готовності майбутніх інженерів-пе-

дагогів до застосування суб'єкт-суб'єктної взаємодії, щоденників зі самооцінкою успішності; написання однохвилинних робіт – створення монологічного висловлення на задану тему у рамках обмеженого часу; написання графіті – складання на аркушах паперу зауважень та запитань, що стосуються теми лекції; складання питань для вікторин з суб'єкт-суб'єктної взаємодії.

Висновки. Таким чином, у статті розглянуто концептуальні положення та основні компоненти методики підготовки майбутніх інженерів-педагогів до застосування суб'єкт-суб'єктної взаємодії, механізми та методи використання положень продуктивного навчання під час формування готовності студентів до застосування суб'єкт-суб'єктної взаємодії. Подальший напрямок дослідження – конкретизація використання продуктивних методів навчання при проектуванні професійно-орієнтованих завдань.

Література

1. Коваленко О.Е. Методика професійного навчання / О. Е. Коваленко, Є. В. Шматков, Н. О. Брюханова, Н.В. Корольова – Х.: ВПП «Контраст», 2010. – 488 с.
2. Коновальчук І. І. Формування у майбутніх учителів умінь проектувати виховну діяльність: дис... канд. пед. наук: 13.00.01 / НПУ ім. М.П. Драгоманова. – К., 1999. – 19 с.
3. Никитина Н. Н. Основы профессионально-педагогической деятельности: / Н. Н. Никитина, О. М. Железнякова, М. А. Петухов – М.: Мастерство, 2002. – 288 с.
4. Сущенко А.В. Гуманізація педагогічної діяльності як інноваційний процес / Ред. кол. Сущенко Т.І. та ін. // Педагогіка і психологія формування творчої особистості : проблеми і пошуки: зб. наук. праць. – Київ-Запоріжжя, 2003. – Вип. 29. – С. 32-39.
5. Тархан Л. З. Компетентностный подход в обучении инженера-педагога / Л. З. Тархан // Проблемы инженерно-педагогической освіти. – 2005. – № 10. – С. 58–64.

References

1. Kovalenko O. E. Metodyka profesijnoho navchannya / O. E. Kovalenko, Ye. V. Shmatkov, N. O. Bryukhanova, N. V. Korol'ova – Kh.: VPP «Kontrast», 2010. – 488 s.
2. Konoval'chuk I. I. Formuvannya u maybutnikh uchyteliv umin' proektuvaty vykhovnu diyal'nist': dys... kand. ped. nauk: 13.00.01 / NPU im. M.P. Drahomanova. – K., 1999. – 19 s.
3. Nikitina N. N. Osnovy professionalno-pedagogicheskoy deyatelnosti: / N. N. Nikitina, O. M. Zheleznyakova, M. A. Petuhov – M.: Masterstvo, 2002. – 288 s.
4. Sushchenko A.V. Humanizatsiya pedahohichnoyi diyal'nosti yak innovatsiynyy protses /Red.kol. Sushchenko T.I. ta in. // Pedahohika i psykholohiya formuvannya tvorchoyi osobystosti : problemy i poshuky: zb. nauk. prats'.– Kyyyiv-Zaporizhzhya, 2003. – Vyp. 29. – S. 32-39.
5. Tarkhan L. Z. Kompetentnostnyy podkhod v obuchenyy ynzhenera-pedahoha / L. Z. Tarkhan // Problemy inzhenerno-pedahohichnoyi osvity. – 2005. – № 10. – S. 58–64.

Керницький О. М. Продуктивне навчання майбутніх інженерів-педагогів застосуванню суб'єкт-суб'єктної взаємодії: методичний аспект.

Випускнику вищої інженерно-педагогічної освіти окрім технічних знань і вмінь необхідне цілісне орієнтування в світі людини, що припускає розвиненість його власної ціннісної сфери, відкритість світу і впливу його культури, наявність рефлексії.

Головною метою цієї методики є формуванні готовності майбутніх інженерів-педагогів до застосування суб'єкт-суб'єктної взаємодії через цілеспрямовано створені в комунікативному аспекті суб'єкт-суб'єктні ситуації, що відображають зміст професійно-педагогічної діяльності інженерів-педагогів, вирішення студентами інтегрованих професійно-орієнтованих завдань під час суб'єкт-суб'єктної взаємодії у навчальному процесі.

Визначено, що основними позиціями викладача в системі продуктивного навчання є: наставник, співробітник, компетентний консультант, особистий радник, науковий керівник індивідуального проекту. Основні позиції майбутніх інженерів-педагогів в системі продуктивного навчання це: суб'єкт діяльності, дослідник проблеми, рецензент, проектувальник свого життя.

В процесі продуктивного навчання студент набуває прикладного досвіду практичної роботи, сприймає систему знань через призму практичного досвіду, завдяки новому досвіду роботи визначає й фіксує мету

поведінки та дій, що ведуть до підвищення життєвої компетентності. Продуктивна технологія дає змогу студентам пізнати навколишній світ (когнітивні методи), створити освітню продукцію (креативні).

Для формування готовності майбутніх інженерів-педагогів до застосування суб'єкт-суб'єктної взаємодії у процесі лекційних занять створювались творчі навчальні продукти.

Головна особливість даного підходу до навчання – створення учасниками особистісної продукції: інтелектуальних відкриттів, винаходів та конструкцій, задач, гіпотез, правил, досліджень творів, програм навчання, схем проектів тощо.

Розглянуто проблеми ефективної організації професійної підготовки інженерів-педагогів, сформульовано концептуальні положення підготовки студентів до застосування суб'єкт-суб'єктної взаємодії.

Наведено основні компоненти методики підготовки майбутніх інженерів-педагогів до застосування суб'єкт-суб'єктної взаємодії. Розглянуто механізми та методи використання положень продуктивного навчання під час формування готовності до застосування суб'єкт-суб'єктної взаємодії.

Ключові слова: викладач, майбутні інженери-педагоги, суб'єкт-суб'єктна взаємодія, продуктивне навчання, методика формування готовності до застосування суб'єкт-суб'єктної взаємодії.

Керницький О. М. Продуктивное обучение будущих инженеров-педагогов применению субъект-субъектного взаимодействия: методический аспект.

Выпускнику высшего инженерно-педагогического образования кроме технических знаний и умений необходима целостная ориентировка в мире человека, которая предполагает развитость его собственной ценностной сферы, открытость миру и влиянию его культуры, наличие рефлексии.

Главной целью предложенной методики является формирование готовности будущих инженеров-педагогов к применению субъект-субъектного взаимодействия через целенаправленно созданные в коммуникативном аспекте субъект-субъектные ситуации, отражающие содержание профессионально-педагогической деятельности инженеров-педагогов, решения студентами интегрированных профессионально-ориентированных задач при субъект-субъектном взаимодействии в учебном процессе.

Определено, что основными позициями преподавателя в системе продуктивного обучения есть: наставник, сотрудник, компетентный консультант, личный советник, научный руководитель индивидуального проекта. Основные позиции будущих инженеров-педагогов в системе продуктивного обучения это: субъект деятельности, исследователь проблемы, рецензент, проектировщик своей жизни.

В процессе продуктивного обучения студент приобретает прикладной опыт практической работы, воспринимает систему знаний через призму практического опыта, благодаря новому опыту работы определяет и фиксирует цель поведения и действий, ведущих к повышению жизненной компетентности. Продуктивная технология позволяет студентам познать окружающий мир (когнитивные методы), создать образовательную продукцию (креативные).

Для формирования готовности будущих инженеров-педагогов к применению субъект-субъектного взаимодействия в процессе лекционных занятий создавались творческие учебные продукты.

Главная особенность данного подхода к обучению – это создания участниками личностной продукции: интеллектуальных открытий, изобретений и конструкцій, задач, гипотез, правил, исследований произведений, программ обучения, схем проектов и т. п.

Рассмотрены главные проблемы эффективной организации профессиональной подготовки инженеров-педагогов, сформулированы концептуальные положения подготовки студентов к применению субъект-субъектного взаимодействия.

Приведены основные компоненты методики подготовки будущих инженеров-педагогов к применению субъект-субъектного взаимодействия. Рассмотрены механизмы и методы использования положений продуктивного обучения при формировании готовности к применению субъект-субъектного взаимодействия.

Ключевые слова: преподаватель, будущие инженеры-педагоги, субъект-субъектное взаимодействие, продуктивное обучение, методика формирования готовности к применению субъект-субъектного взаимодействия.

Kernickiy A. Productive teaching of the future engineers-teachers to applicable subject-subject interaction: methodological aspects.

Graduates of higher engineering and teacher education, in addition to technical knowledge and skills necessary holistic orientation in the human world, which involves the development of its own sphere of values, openness to the world and the influence of its culture, the presence of reflection.

The main objective of the proposed method is the formation of readiness of future engineers-teachers to the use of subject-subject interaction through purposefully created in the communicative aspect of the subject-subject of the situation, reflecting the content of vocational and educational activities, teachers engineers solutions students integrated professionally-oriented tasks in the subject-subject interaction in educational processes se.

The basic position of the teacher in a productive learning system are: instructor, assistant, competent consultant, personal advisor, supervisor of the individual project. Key positions of the future engineers-teachers in the productive system of education: the subject of activity, the researcher problem, reviewer, designer of his life.

In the process of productive training the student acquires the application of practical experience, perceives the system of knowledge in the light of practical experience, thanks to a new experience determines and fixes the goal of behavior and action, leading to increased life competence. Productive technology allows students to learn about

the world (cognitive methods) to create educational products (creative).

For the formation of readiness of future engineers-teachers to the use of subject-subject interaction in the course of lectures designed creative educational products.

The main feature of this approach to training participants create personal products: intelligent discoveries, inventions and designs, objectives, hypotheses, rules, works of research, training, programs, projects, schemes and the like.

We consider the main problems of effective organization of professional training of engineers-teachers, formulated the conceptual provisions of preparation of students to the use of subject-subject interaction.

The main components of the methods of preparing future engineers-teachers to the use of subject-subject interaction. The mechanisms and methods of use of the provisions of the productive training in the formation of readiness for application of subject-subject interaction.

Keywords: teacher, future engineers, teachers, subject-subject interaction, productive training method of formation of readiness for application of subject-subject interaction.

УДК 377/378:536:5

Коваленко Валерій Сергійович,

кандидат хімічних наук, доцент,
доцент кафедри фізичної та неорганічної хімії

Стець Надія Вікторівна,

кандидат хімічних наук, доцент,
доцент кафедри фізичної та неорганічної хімії

*Дніпропетровський національний
університет імені Олеся Гончара,*

просп. Гагаріна, 72, Дніпропетровськ, 49010, Україна

*Днепрпетровский национальный
университет имени Олеса Гончара*

просп. Гагарина, 72, Днепропетровск, 49010, Украина

Oles Honchar Dnipropetrovsk National University,

72, Gagarin Ave., Dnipropetrovsk 49010, Ukraine

ПИТАННЯ ТЕРМОДИНАМІКИ НА КУРСАХ ПРИРОДНИЧИХ ДИСЦИПЛІН

Постановка проблеми. Навчальний матеріал дисциплін фізико-хімічного профілю (загальної, фізичної та колоїдної хімії, екотехнології, фізикохімії дисперсних систем, загальних фізики та біології) або їх окремих розділів базується на використанні понять і законів термодинаміки.

В термодинаміці для аналізу фізичних і фізико-хімічних явищ та одержання співвідношень між різними параметрами системи використовують переважно два загальні підходи – метод циклів Карно-Клаузіуса та метод термодинамічних функцій Гіббса.

В методі циклів основні термодинамічні співвідношення одержують, виходячи із розгляду так званого ідеального термодинамічного циклу Карно [1]. Історично цей метод виник першим і відіграв значну роль у розробленні теорії теплових машин, закладенні основ термодинаміки. Однак робота теплових двигунів досить віддалена від повсякденних завдань природничих наук, виявлення закономірностей хімічних та фізико-хімічних явищ. Такий підхід, можливо, прийнятний у викладанні технічних дисциплін, але навряд чи буде доцільним при вивченні предметів фізико-хімічного профілю.

В методі термодинамічних функцій необхідні співвідношення знаходять, користуючись

математичними властивостями фундаментального рівняння термодинаміки та кількох термодинамічних функцій, які дозволяють розрахувати основні параметри системи. Цей метод, розроблений Д. Гіббсом [2], дає можливість одержати розв'язки коротшим шляхом, ніж методом циклів, і є логічно та математично більш досконалим. Проте він занадто формалізований та математизований як для природничиків.

Аналіз попередніх досліджень і публікацій.

На наш погляд, найдоцільнішим при вивченні термодинамічних питань студентами природничих спеціальностей є так званий метод узагальнених робіт (інші його назви – ергетичний, узагальнених сил, аналогій), найбільший вклад у розвиток якого внесли В. Оствальд, О. А. Гухман, В. П. Галушко, В. Н. Крутов, С. І. Ісаєв [3-7]. Його можна вважати різновидом методу Гіббса. Точніше, обидва методи впливають із одного кореня – рівняння закону збереження енергії, вираженого у специфічній термодинамічній формі, як суми узагальнених робіт (енергетичних дій) [4]. При цьому роботи W_i різного роду, включаючи теплову, виражаються однотипно, як добуток інтенсивного параметра (потенціалу взаємодії, узагальненої сили) p_i на диференціал екстенсивного параметру (заряду, узагальненої координати) x_i :

$$[dW]_i = p_i dx_i \quad (1)$$

Такий підхід дозволяє одержувати основні термодинамічні співвідношення більш простим і коротким шляхом, а всі термодинамічні співвідношення, зв'язані з перетворенням енергії, виводити за одним універсальним алгоритмом, що дає змогу продемонструвати універсальний характер законів термодинаміки.

При використанні методу узагальнених робіт особлива увага звертається на виявлення фізичного змісту термодинамічних величин. Екстенсивні параметри енергії (заряди), наприклад, розглядаються як величини, що прямо чи опосередковано визначають кількість матеріальних носіїв певного виду енергії [5, 8], а не просто як величини, зручні для математичного аналізу. Інтенсивні параметри характеризують інтенсивність руху, його рушійну силу.

Мета статті: показати переваги методу узагальнених робіт під час викладання питань термодинаміки у природничих дисциплінах порівняно з традиційним методом циклів.

Виклад основного матеріалу. Розглянемо більш детально деякі методичні аспекти викладання питань термодинаміки на природничих курсах.

Проблема існування ентропії як термодинамічного параметра та її введення. Поняття «ентропія» належить до основних понять термодинаміки. Але, на відміну від інших понять (температури, маси, тиску, об'єму), ентропію не можна безпосередньо виміряти, і її існування доводять теоретичним шляхом.

У 1924 році С. Карно в роботі [1] довів теорему про незалежність термічного ККД ідеального циклу (циклу Карно) від природи робочого тіла. При цьому він спирався на уявлення про існування деякого носія теплового руху – теплороду.

Згодом Р. Клаузіус зробив спробу [9] довести теорему Карно, відкинувши поняття теплороду. Він показав, що для доведення зазначеної теореми потрібно ввести додатковий постулат. В якості такого постулату Клаузіус взяв дослідний факт того, що «теплота не може самочинно перейти від холодного тіла до гарячого». В ході доведення теореми Карно, Р. Клаузіус показав існування деякої функції стану термодинамічної системи, яку він назвав ентропією. Поняття ентропії виявилось дуже плідним для термодинаміки і швидко набуло значного поширення.

Дещо пізніше ряд учених (М. Шіллер, К. Каратеодорі, Т.Афанасьєва-Еренфест, М.Борн, О.А.Гухман та ін.) звернули увагу на те, що шлях, обраний Клаузіусом, невдалий, а доказ існування ентропії є значною мірою некоректним. Така некоректність пов'язана, зокрема, з тим, що для аналізу рівноважного процесу, яким є цикл Карно, застосовується постулат, що відображає нерівноважний процес переходу

теплоти [4, 7].

К. Каратеодорі звів проблему існування ентропії до математичного доведення того, що рівняння елементарно малої кількості теплоти в квазістатичному процесі завжди має інтегруючий дільник, яким є абсолютна температура. Однак, формально-математичний підхід К. Каратеодорі викликав немало заперечень і не набув значного поширення.

Зазначені вище колізії щодо проблеми доведення існування ентропії привели до виникнення напрямку в термодинаміці, який відкидає необхідність спеціального доведення існування ентропії.

Згідно з [4], ентропію можна ввести в термодинаміку безпосередньо, без додаткового обґрунтування, спираючись лише на значний практичний і науковий досвід плідного використання цієї величини. Кількісна міра теплової форми руху за аналогією з іншими формами руху може бути виражена через добуток інтенсивного (температура) та екстенсивного (ентропія) параметрів. Це дозволяє інтерпретувати ентропію як кількісну міру матеріальних носіїв теплової (термічної) енергії. Введення ентропії уже на початку курсу за аналогією з іншими екстенсивними параметрами дозволяє одразу ж використовувати її як засіб термодинамічних розрахунків [6, 7]. Такий підхід уявляється нам найбільш вдалим для вивчення питань термодинаміки студентами природничих спеціальностей.

Про зміст та формулювання другого начала термодинаміки. Термодинаміка, як відомо, виникла (і розвивалась спочатку) як теорія роботи теплових машин. Тому в формулюваннях її законів, що належали творцям термодинаміки, підкреслювались насамперед обмеження в функціонуванні теплових двигунів та якісна нерівноцінність теплоти і роботи [1, 9].

Ці формулювання стали історично першими, тому цілком зрозуміло, що саме вони були покладені в основу навчальних курсів із загальної, технічної та хімічної термодинаміки. Пізніше термодинаміка переросла вузькі межі теорії теплових машин і стала наукою про кількісні закономірності перетворення різних форм енергії. Друге начало почали розглядати як закон, що визначає можливість і спрямованість різних процесів природи – крім теплових, ще й механічних, електричних, хімічних. Зрозуміло, що з'явилася потреба у більш широких і загальних формулюваннях другого закону. Формулювання ж, які виходять із роботи теплових машин, безпосередньо стосуються лише простих термомеханічних систем, і їхнє використання для опису складних (фізичних, хімічних, біологічних) систем потребує додаткового обґрунтування. Крім того, головне завдання другого начала

(передбачення можливості процесу та досягнення стану рівноваги) значно віддалене від первісного постулату, що вимагає ланцюга логічних міркувань та математичних перетворень [7]. Тому зазначені формулювання не служать робочим інструментом студента-природничника, оскільки із жодного з них безпосередньо не випливає можливість перебігу того чи іншого процесу.

Зважаючи на це, значна частина авторів підручників (переважно зарубіжних) використовує формулювання, які мають більш загальний характер і ширшу сферу застосування.

Друге начало у найбільш загальній формі можна сформулювати так: «Всі самочинні процеси відбуваються у напрямку зростання загальної ентропії» (Р. Клаузіус, М. Планк). До речі, найзагальніші закони природи – збереження енергії та зростання ентропії, згідно з теоремою Нетер, впливають із фундаментальних властивостей простору і часу. Так із однорідності часу витікає закон збереження енергії, а із анізотропності часу – існування деякої загальної величини, що не зберігається, змінюється з часом [9]. Такою величиною і є ентропія, яка невпинно зростає. Відомий астрофізик А.Едінгтон цілком слушно назвав ентропію величиною, що задає «стрілу часу».

Згідно з Г. Гельмгольцем, внутрішня енергія U складається, як би з двох частин – вільної A та зв'язаної TS енергії. Тобто

$$\Delta U = \Delta A + T\Delta S. (2)$$

Для хіміків, біологів, географів більш інформативним і зручним буде наступне формулювання закону спрямованості, що витікає із загального закону зростання ентропії та рівняння (2). Із рівняння (2) видно, що зростання ентропії ΔS повинно супроводжуватись (в разі ізольованої системи) зменшенням вільної енергії ΔA . Отже: «Всі самочинні процеси відбуваються у напрямку зменшення вільної енергії» (В. Оствальд, В. Нернст). Можна показати, що цей висновок стосується і відкритих систем, тобто має загальний характер. Зміну вільної енергії (її найчастіше виражають зміною енергії Гіббса ΔG) в ході хімічної реакції чи іншого фізико-хімічного процесу легко розрахувати за табличними даними і встановити можливий перебіг процесу, що розглядається, чи ні.

В окремих випадках у нагоді можуть стати і такі формулювання другого начала: «Всі самочинні процеси відбуваються у напрямку вирівнювання інтенсивних параметрів (потенціалів, рівнів)» (Г. Гельм); «Всі системи, в яких відбуваються самочинні процеси, прагнуть досягти найстійкішого за даних умов (рівноважного або стаціонарного) стану» (М. Іноземцев, В. Василевський). Останні формулювання можна застосовувати для аналізу і біологічних систем,

враховуючи, зокрема, що всі живі організми функціонують, перебуваючи у стаціонарному стані (а не в рівноважному, як часто вважають). Стаціонарний стан є найстійкішим, поки організм живе. Досягнення рівноважного стану означає для нього смерть.

При викладанні природничих дисциплін найдоцільнішим, на наш погляд, використовувати зазначені вище формулювання, як такі, що мають найширшу сферу застосування. Тоді стає зрозумілим, що дії другого начала підпорядковуються не лише термомеханічні, а й механічні, хімічні, електричні, поверхневі явища. Опоередковано його дія поширюється і на біологічні явища. На жаль, практично в усіх підручниках та навчальних посібниках з фізичної хімії та хімічної термодинаміки, написаних українськими авторами [11-13], друге начало продовжує розглядатись з погляду роботи теплових машин.

Звернемо увагу і на деякі методологічні питання, що виникають при розгляді другого принципу термодинаміки. Насамперед на зв'язок другого закону термодинаміки із принципами діалектики. Згідно з другим началом, кожна система спрямовується до рівноважного стану, зовнішня ж дія виводить її з цього стану. Йдучи до рівноваги, система, що розглядається, діє на інші системи, виводячи їх із рівноважного стану. В той же час, на досліджувану систему може діяти уже інша система тощо. Тобто дія другого начала є відображенням одного з двох основних принципів діалектики – взаємозв'язку і взаємообумовленості усіх явищ природи. В той же час дію другого начала термодинаміки можна вважати природничо-науковим обґрунтуванням іншого основного принципу діалектики – розвитку [14]. Оскільки внаслідок усіх самочинних процесів загальна ентропія лише зростає, то стріла часу діє в одному напрямку. Отже, в ході своєї еволюції система не може пройти через один і той же стан (згадаємо у зв'язку з цим відомий вислів Геракліта про те, що в одну ріку не можна увійти двічі). Явища не повторюються, система розвивається.

Висновки. Підхід до розгляду основних понять та законів термодинаміки у природничо-наукових курсах, що базується на методі узагальнених робіт, має ряд методичних переваг перед традиційними способами викладу. Розгляд змісту другого начала термодинаміки та його формулювання як загального закону спрямованості процесів, а екстенсивних параметрів енергії – як величин, що відображають кількість матеріальних носіїв певної форми руху, введення ентропії як екстенсивного параметру термічної енергії буде, на наш погляд, сприяти кращому засвоєнню матеріалу студентами і формуванню у них цілісного наукового світогляду.

Література

1. Карно С. Размышление о движущей силе огня и о машинах, способных развивать эту силу / С. Карно // Классики физической науки. – М.: Высш. шк., 1989. – С. 327–338.
2. Гиббс Дж. В. Термодинамика. Статистическая термодинамика / Дж. В. Гиббс. – М.: Наука, 1982. – 584 с.
3. Оствальд В. Философия природы / В. Оствальд. – СПб.: Брокгауз и Ефрон, 1903. – 326 с.
4. Гухман А. А. Об основаниях термодинамики / А. А. Гухман. – М.: Энергоатомиздат, 1986. – 384 с.
5. Галушко В. П. О сущности экстенсивных и интенсивных величин и применении их в термодинамике / В. П. Галушко // Термодинамика необратимых процессов и её применение. – Черновцы, 1972. – С. 41–42.
6. Крутов В. Н. О методике введения энтропии и изложения второго начала термодинамики / В. Н. Крутов, С. Н. Исаев // Изв. вузов СССР. Энергетика. – 1982. – №12. – С. 102–104.
7. Исаев С. И. Курс химической термодинамики / С. И. Исаев. – М.: Высш. шк., 1986. – 272 с.
8. Коваленко В. С. Энергетический подход к рассмотрению материала физико-химических дисциплин / В. С. Коваленко // Вісник Дніпропетровського ун-ту. Серія Хімія. – 2000. – Вип. 4. – С. 26–30.
9. Клаузиус Р. Механическая теория тепла / Р. Клаузиус // Классики физической науки. – М.: Высш. шк., 1989. – С. 441–450.
10. Свиридов В. В. Концепции современного естествознания / В. В. Свиридов. – СПб.: Питер, 2005. – 349 с.
11. Лебідь В. І. Фізична хімія / В. І. Лебідь. – Х.: Гімназія, 2008. – 478 с.
12. Ковальчук Є. П. Фізична хімія / Є. П. Ковальчук, О. В. Решетняк. – Л.: ЛНУ, 2007. – 800 с.
13. Гомонай В. І. Фізична хімія / В. І. Гомонай, О. В. Гомонай. – Ужгород: Патент, 2004. – 712 с.
14. Лебедев В. П. Экстраполяция в космологических моделях / В. П. Лебедев // Филос. науки. – 1972. – №3. – С. 64–71.

References

1. Karno S. Razmyshlenie o dvizhushchey sile ognya i o mashinah, sposobnyih razvivat etu silu / S. Karno // Klassiki fizicheskoy nauki. – M.: Vyssh. shk., 1989. – S. 327–338.
2. Gibbs Dzh. V. Termodinamika. Statisticheskaya termodinamika / Dzh. V. Gibbs. – M.: Nauka, 1982. – 584 s.
3. Ostvald V. Filosofiya prirody / V. Ostvald. – SPb.: Brokgauz i Efron, 1903. – 326 s.
4. Guhman A. A. Ob osnovaniyah termodinamiki / A. A. Guhman. – M.: Energoatomizdat, 1986. – 384 s.
5. Galushko V. P. O sushnosti ekstensivnyih i intensivnyih velichin i primenenii ih v termodinamike / V. P. Galushko // Termodinamika neobratimyyih protsessov i eYo primenenie. – Chernovtsy, 1972. – S. 41–42.
6. Krutov V. N. O metodike vvedeniya entropii i izlozheniya vtorogo nachala termodinamiki / V. N. Krutov, S. N. Isaev // Izv. vuzov SSSR. Energetika. – 1982. – №12. – S. 102–104.
7. Isaev S. I. Kurs himicheskoy termodinamiki / S. I. Isaev. – M.: Vyssh. shk., 1986. – 272 s.
8. Kovalenko V. S. Energeticheskyy podkhod k rassmotreniyu materiyala fizyko-khymicheskyykh dystsyplyn / V. S. Kovalenko // Visnyk Dnipropetrovs'koho un-tu. Seriya Khimiya. – 2000. – Vyp. 4. – S. 26–30.
9. Klauzius R. Mehanicheskaya teoriya tepla / R. Klauzius // Klassiki fizicheskoy nauki. – M.: Vyssh. shk., 1989. – S. 441–450.
10. Sviridov V. V. Kontseptsii sovremennoego estestvoznaniya / V. V. Sviridov. – SPb.: Piter, 2005. – 349 s.
11. Lebid' V. I. Fizychna khimiya / V. I. Lebid'. – Kh.: Himnaziya, 2008. – 478 s.
12. Koval'chuk Ye. P. Fizychna khimiya / Ye. P. Koval'chuk, O. V. Reshetnyak. – L.: LNU, 2007. – 800 s.
13. Homonay V. I. Fizychna khimiya / V. I. Homonay, O. V. Homonay. – Uzhhorod: Patent, 2004. – 712 s.
14. Lebedev V. P. Ekstrapolyatsiya v kosmologicheskikh modelyakh / V. P. Lebedev // Filos. nauki. – 1972. – №3. – S. 64.

Коваленко В. С., Стець Н. В. Питання термодинаміки на курсах природничих дисциплін.

Для розгляду термодинамічних процесів та виведення термодинамічних рівнянь в ході викладу матеріалу природничих курсів рекомендується використання нетрадиційного підходу – так званого методу узагальнених робіт (узагальнених сил, аналогій). Він є більш загальним, логічним, математично простішим і ближчим до потреб природничих наук за методи, що традиційно використовуються, насамперед метод рівноважних циклів Карно-Клаузіуса. Згідно з ним, роботи різного роду, включаючи термічну, виражаються однотипно як добуток інтенсивного параметру на диференціал екстенсивного. Явища та процеси, що вивчаються на курсах природничих наук, розглядаються як наслідки дії загальних законів збереження енергії та спрямованості процесів (зростання ентропії).

Використання методу узагальнених робіт дозволяє наповнити фізичним змістом екстенсивні та інтенсивні термодинамічні параметри, які часто застосовуються як формально-математичні поняття. Екстенсивні параметри, зокрема, розглядаються як величини, що відображають кількість матеріальних носіїв певної форми руху.

Розглядаються окремі методичні та методологічні підходи викладання питань термодинаміки у природничих курсах. Друге начало термодинаміки розглядається як універсальний закон спрямованості процесів природи, а не як локальний закон, що пояснює дію теплових машин. Рекомендується використання кількох формулювань другого началу, найдоцільніших для природничих дисциплін. Поняття ентропії пропонується вводити як екстенсивний параметр теплової (термічної) енергії за аналогією з екстенсивними параметрами інших форм енергії без введення додаткового постулату. Обговорюється зв'язок другого началу термодинаміки з принципами діалектики.

Рекомендується використання методу узагальнених робіт при викладанні дисциплін природничих курсів.

Ключові слова: закони термодинаміки, друге начало, ентропія, метод узагальнених робіт, методологічні питання термодинаміки.

Коваленко В. С., Стец Н. В. Вопросы термодинамики на курсах естественных дисциплин.

Для рассмотрения термодинамических процессов и выводы термодинамических уравнений в ходе изложения материала естественных курсов рекомендуется использование нетрадиционного подхода, так называемого метода обобщенных работ (обобщенных сил, аналогий). Он является более общим, логичным, математически более простым и более близким к потребностям естественных наук по сравнению с методами, которые традиционно используются, в первую очередь, методом равновесных циклов Карно-Клаузиуса. Согласно предлагаемому методу, работы разного рода, включая термическую, выражаются однотипно, как произведение интенсивного параметра на дифференциал экстенсивного. Явления и процессы, которые изучаются в курсах естественных наук, рассматриваются как следствия действия общих законов сохранения энергии и направленности процессов (рост энтропии).

Использование метода обобщенных работ позволяет наполнить физическим содержанием экстенсивные и интенсивные термодинамические параметры, которые часто применяются как формально-математические понятия. Экстенсивные параметры, в частности, рассматриваются как величины, которые отражают количество материальных носителей определенной формы движения. Рассматриваются отдельные методические и методологические подходы преподавания вопросов термодинамики на естественных курсах. Второе начало термодинамики рассматривается как универсальный закон направленности процессов природы, а не как локальный закон, который объясняет действие тепловых машин. Рекомендуется использование нескольких формулировок второго начала, наиболее целесообразных для естественных дисциплин. Понятие энтропии предлагается вводить как экстенсивный параметр тепловой (термической) энергии по аналогии с экстенсивными параметрами других форм энергии без введения дополнительного постулата. Обсуждается связь второго начала термодинамики с принципами диалектики.

Рекомендуется использование метода обобщенных работ при преподавании дисциплин естественных курсов.

Ключевые слова: законы термодинамики, второе начало, энтропия, метод обобщенных работ, методологические вопросы термодинамики.

Kovalenko V. S., Stets N. V. Question of thermodynamics in the courses of scientific disciplines.

An unconventional approach, called the method of the generalized works (generalized forces, analogies), is recommended for consideration of thermodynamics processes and inference of thermodynamics equalizations during exposition of material of scientific courses. It is more general, logical, mathematically simpler, and closer to the needs of science method than traditionally used ones, first of all method of equilibrium cycles of Carnot-Clausius. According to the method, works of different kinds, including thermal, are expressed in the same way, as an intensive parameter multiplied by the differential of an extensive parameter. Phenomena and processes that are studied in scientific courses are considered to be results of general laws of conservation of energy and orientation of processes (increase of entropy).

The use of method of the generalized works allows giving physical meaning to extensive and intensive thermodynamics parameters that are often used as formally-mathematical concepts. Extensive parameters, in particular, are examined as values that represent the amount of material carriers of certain form of movement.

Separate methodical and methodological approaches of teaching thermodynamics are considered in scientific courses. The second law of thermodynamics is considered to be a universal law of orientation of processes of nature, but not as local law that explains action of thermal machines. The use of a few most expedient for natural disciplines formulations of the second law is recommended. The concept of entropy it is suggested to be introduced as an extensive parameter of thermal energy by analogy with the extensive parameters of other forms of energy without introduction of additional postulate.

Connection of the second law of thermodynamics with principles of dialectics is discussed.

Using of method of the generalized works is recommended for teaching scientific disciplines.

Key words: laws of thermodynamics, the second law, entropy, the method of generalized works, methodological questions of thermodynamics.

*Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка
вул. І. Франка, 24, м. Дрогобич, 82100*
*Дрогобычский государственный педагогический университет имени Ивана Франко
ул. И. Франко, 24, г. Дрогобыч, 82100*
*Drohobych State Pedagogical University by Ivan Franco
st. Franko, 24, Drohobych, 82100*

СУТНІСТЬ НАВЧАЛЬНО-ІГРОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ

Постановка проблеми. Реформування освіти в Україні є частиною процесів оновлення освітніх систем, що відбуваються останніми роками в європейських країнах і пов'язані з визнанням значущості практико-орієнтованих знань як рушія суспільного добробуту та прогресу. Ці зміни стосуються створення сучасних державних стандартів освіти, оновлення та перегляду структури навчальних програм, удосконалення змісту підручників, дидактичних і методичних матеріалів, пошуку нових форм і методів організації навчального процесу в школі. Звідси актуальним постає питання про готовність учителів до впровадження інноваційних методик навчання, зокрема навчально-ігрових технологій, які б дозволили докорінно змінити методологію, надати новій якості організації та здійсненню навчально-виховного процесу в загальноосвітніх навчальних закладах.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У педагогіці вищої школи періодично та ситуативно виникає інтерес до проблеми використання навчально-ігрових технологій у процесі професійної підготовки майбутнього вчителя. Проблема використання інноваційних, у т. ч. навчально-ігрових, технологій навчання знайшла відображення у наукових працях багатьох вітчизняних і зарубіжних учених. Так, відомі педагоги-дослідники А.Алексюк, В.Беспалько, І.Дичківська, О.Дубасенюк, Н.Наволокова, А.Нісімчук, О. Полат, І. Прокопенко, С. Сисоєва, М. Чепіль та ін. ґрунтовно розглядали питання розроблення, вдосконалення й упровадження нових педагогічних технологій у навчально-виховний процес загальноосвітньої, професійної та вищої школи.

Психолого-педагогічні аспекти використання ігор у навчальному і виховному процесах вивчали Н.Анікеєва, Д.Ельконін, М.Кларін, Н. Кудикіна, В. Паламарчук, О. Савченко, Г.Селевко та ін. Теоретичні та практичні особливості використання навчально-педагогічних ігор у процесі професійної підготовки у ВНЗ знайшли відображення в дослідженнях Л.Галіциної,

Д.Кавтарадзе, Н. Кічук, Є. Мінського, О. Пометун, В. Трайнева, І. Хом'юк, Г.Щедровицького, П. Щербаня та ін.

Проблеми використання різних науково-методичних підходів, у т. ч. ігрових, для забезпечення активізації процесу навчання математики молодших школярів частково висвітлені в працях М.Богдановича, П.Ерднієва, В.Кова-ленко, Л.Коваль, Я.Король, І.Матюшко, М.Моро, С.Скворцової, Т.Фадєєвої та ін. Однак, слід зазначити, що в дослідженнях цих авторів представлені переважно загальні аспекти методики використання навчальних ігор в освітньому процесі початкової школи. Крім цього, не зважаючи на вагомість досліджень вище названих науковців, актуальними вважаємо передусім питання присвячені процесу формування готовності майбутніх учителів початкових класів до використання навчально-ігрових технологій у професійній діяльності.

Метою статті є з'ясування сутності та змісту навчально-ігрових технологій; розкриття психолого-педагогічних аспектів застосування навчально-ігрових технологій.

Виклад основного матеріалу. Сучасні тенденції поширення навчально-ігрових технологій у початковій школі висуває першочергове завдання розробки теоретичних положень, що пояснюють особливості гри як ефективного виду педагогічної діяльності і які могли б стати основою проектування нових навчальних ігор. Зазначене зумовлює необхідність розглянути сутність і структуру навчально-ігрових технологій. З цією метою передусім з'ясуємо понятійно-категоріальний апарат дослідження навчально-ігрових технологій. Дефініція «навчально-ігрові технології» знаходиться на перетині таких понять, як «педагогічні технології» та «ігрова діяльність», тому вважаємо за необхідне здійснити аналіз низки базових категорій: «технологія», «педагогічні технології», «гра», «педагогічна гра», «ігрова діяльність», «ігрові технології» тощо.

Аналіз літературних джерел показав, що поняття «технологія» (від грец. *τεχνολογια*, що

походить від *τεχνολογος*: *τεχνη* – майстерність, техніка; *λογος* – (тут) передавати, навчати) розглядається в різній інтерпретації та передусім як сукупність методів обробки, виготовлення, зміни стану, властивостей, форми сировини, матеріалів і напівфабрикатів, здійснюваних в процесі виробництва продукції [13]. Однак на відміну фізичних, хімічних й інших процесів, що використовуються людиною для досягнення очікуваного результату виробничої діяльності, нас цікавив технологічний підхід до організації освітнього процесу, тобто власне психолого-педагогічна сутність технології.

З'ясовано, що технологічний підхід до освітнього процесу передбачає спрямоване, поетапне, інструментальне управління ним з метою гарантованого досягнення поставлених навчальних, виховних і розвивальних цілей. Ця міждисциплінарна комплексна проблема активно розробляється як у вітчизняній, так і зарубіжній педагогіці. Доцільність технологічного підходу до педагогічної реальності, сутність і зміст педагогічних технологій обґрунтовується у працях А. Алексюка, Л. Андерсона, В. Андрущенко, В. Беспалька, Б.Блума, І. Богданової, В.Гузєєва, І. Дичківської, О.Дубасенюк, М.Євтуха, М. Кларіна, В.Мадзігона, А.Нісімчука, О. Падалки, В. Паламарчук, О.Пехоти, Г. Селевка, Е. Сімпсона, В. Скіннера, А. Хуторського, В. Химинця та ін.

Одні вчені розглядають педагогічну технологію як систему, в якій на практиці послідовно втілюється заздалегідь спроектований навчально-виховний процес (В. Беспалько), або систему засобів, що застосовуються у навчанні та способи їх реалізації (Ю. Машбиць). Інші визначають педагогічну технологію як проектування, створення і використання дидактичних модулів, що програмують унікальну людську діяльність та реалізують її в навчальному процесі (О. Падалка), а також системність і конструювання навчального процесу, що гарантують досягнення поставлених цілей (М. Кларін). Треті вважають, що педагогічні технології характеризує впорядкована система процедур, алгоритмічне виконання яких з великим ступенем ймовірності призводить до досягнення запланованого результату.

У найбільш загальному сенсі під педагогічною технологією розуміється сукупність психолого-педагогічних установок, що визначають спеціальний набір і компонування форм, методів, способів, прийомів та засобів навчання і виховання, тобто вона є своєрідним організаційно-методичним інструментарієм активного педагогічного процесу (Б. Лихачов) [цит. за Г. Селевко: 12, с. 14 – 15]. Звідси, педагогічна технологія у професійній підготовці педагога, пов'язана з його творчістю і майстерністю. Ця

позиція особливо цікава тим, що відкриває новий напрям у підготовці сучасного вчителя початкових класів – проектування та організацію навчально-ігрової діяльності молодших школярів.

В ієрархії педагогічних технологій, зважаючи на масштаб їх застосування, прийнято виділяти такі супідрядних групи:

1) *метатехнології* – репрезентують соціально-педагогічний рівень, представляючи освітній процес на рівні реалізації соціальної політики в галузі освіти; до них належать загальнопедагогічні технології, які охоплюють цілісний освітній процес в країні, регіоні, конкретному навчальному закладі (наприклад, технологія проектного навчання, технологія вільного виховання, технологія управління якістю освіти тощо);

2) *макротехнології*, або галузеві педагогічні технології представляють загальнопедагогічний та загальнометодичний рівні, охоплюючи діяльність у межах будь-якої освітньої галузі, сфери, напрямів навчання або виховання, навчальної дисципліни (наприклад, технологія викладання фундаментальних або професійно-орієнтованих дисциплін, технологія контекстного навчання тощо);

3) *мезотехнології* (модульно-локальний рівень) – використовуються у межах реалізації окремих частин (модулів) освітнього процесу або спрямовані на розв'язання локальних дидактичних, методичних, виховних та інших завдань (наприклад, коучінгові, тьюторські, менторські, комп'ютерні технології; технології засвоєння, повторення або контролю знань чи сформованості вмінь тощо);

4) *мікротехнології* (контактно-особистісний рівень) – зорієнтовані на розв'язання вузьких оперативних завдань та передбачають індивідуальну взаємодію суб'єктів освітнього процесу (наприклад, технологія формування навичок письма, читання; технологія-тренінг з корекції певних якостей особистості тощо).

3-поміж найбільш істотних ознак педагогічних технологій прийнято виділяти такі:

1) технологія розробляється під конкретний педагогічний задум, її підґрунтя складає певна методологічна, філософська позиція автора (наприклад, технологія розвивального навчання – Б. Ельконін, В. Давидов; технологія проблемного навчання – М. Махмутов; технологія проектного навчання – Дж. Дьюї, В. Кіптрік);

2) технологічний ланцюжок педагогічних дій, операцій, комунікацій вибудовується відповідно до цільових установок: мета – проект – шляхи реалізації – конкретний очікуваний результат;

3) технологія передбачає взаємопов'язану ді-

яльність вчителя та учнів з урахуванням принципів індивідуалізації, диференціації, оптимальної реалізації особистісних і матеріальних ресурсів;

4) елементи педагогічної технології повинні, з одного боку, бути відтворюваними будь-яким учителем, а з іншого, – сприяти гарантованому досягненню запланованих результатів усіма учнями;

5) органічною складовою педагогічної технології є діагностичні процедури, які містять критерії, показники, а також інструментарій для вимірювання результатів освітньої діяльності.

Аналіз наукової літератури свідчить, що педагогічну технологію вирізняють такі характерні особливості:

- 1) постановка діагностичних освітніх цілей;
- 2) можливість відтворення освітнього циклу;
- 3) наявність зворотного зв'язку та застосування поетапного контролю за динамікою формування знань, умінь, способів діяльності, компетенцій, особистісних характеристик тощо;
- 4) можливість здійснення спрямованої корекції на різних етапах освітнього процесу;
- 5) підсумкова оцінка результатів, їх аналіз і постановка нових цілей.

При розробці та застосуванні педагогічної технології важливо враховувати, що вона повинна відповідати таким основним вимогам:

- 1) *концептуальність* – основу будь-якої педагогічної технології становить певна наукова концепція, теорія, що дозволяє дати філософське, психологічне, соціально-педагогічне обґрунтування поставлених цілей;
- 2) *системність і цілісність* – для реалізації педагогічної технології притаманна певна логіка процесу, взаємозв'язок і взаємозалежність всіх її складових;
- 3) *керованість* – можливість діагностичного цілепокладання, планування, проектування та коригування педагогічної технології на різних етапах освітнього процесу;
- 4) *ефективність* – досягнення високих показників при використанні оптимальних ресурсів, певна гарантованість результатів, відповідних освітніх стандартів;
- 5) *динамічність* – перетворення і зміни педагогічної технології в мінливому освітньому просторі здійснюється таким чином, щоб забезпечити максимальну реалізацію її потенціалу;
- 6) *гнучкість і варіативність* – передбачає орієнтацію педагогічної технології на розвиток суб'єктності учнів;
- 7) *відтворюваність й адаптивність* – можливість успішного застосування педагогічної технології різними педагогічними працівниками в аналогічних умовах і подібних закладах освіти.

Відповідно до предмету дослідження, нами розглядалися шляхи реалізації професійно-орієнтованих педагогічних технологій в освітньому процесі ВНЗ, які передбачали: по-перше, досягнення поставлених цілей підготовки майбутніх учителів початкових класів, активне включення студентів в свідоме освоєння професійного змісту педагогічної освіти; по-друге, забезпечення необхідної соціальної та пізнавальної мотивації, формування системи професійних цінностей та компетентностей; по-третє, особистісний розвиток студентів як майбутніх учителів-новаторів, що працюватимуть у реформованій загальноосвітній школі.

Нами виділені сутнісні ознаки професійно-орієнтованих педагогічних технологій, які характерні для освітнього процесу у ВНЗ:

- 1) попереднє проектування освітнього процесу з подальшою можливістю відтворення цього проекту в педагогічній практиці;
- 2) діагностичне цілеутворення, яке передбачає можливість об'єктивного контролю за якістю професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів;
- 3) відбір і структурування змісту загальної (фундаментальної, соціально-гуманітарної) та спеціальної (професійно-орієнтованої) підготовки студентів на основі вузької професіоналізації;
- 4) структурна та змістовна цілісність, коли внесення змін до одного з компонентів педагогічної технології спричиняє відповідні зміни в інших компонентах;
- 5) вибір методів, форм і засобів професійного навчання з позиції оптимізації результатів і використовуваних ресурсів (часу, зусиль, енергії тощо);
- 6) наявність оперативного зворотного зв'язку, який дозволяє своєчасно й адресно здійснювати коригування освітнього процесу, забезпечуючи ефективність професійного становлення майбутніх педагогів для початкової школи.

Аналіз літератури свідчить, що більшість науковців ігрові технології у ВНЗ відносять до професійно-орієнтованих педагогічних технологій. Зокрема під ігровою технологією Л. Байкова розуміє «визначену послідовність операцій, дій, спрямованих на досягнення навчально-виховних цілей» [1, с. 13]. Крім того, автор вірно виділяє такі функції ігрової технології: а) навчальну – розвиток загальнонавчальних умінь і навичок; б) розвивальну – розвиток різних психічних функцій; в) виховну – розвиток якостей особистості, загальної культури [1, с. 16]. Н. Кудикіна ігрові технології навчання розглядає як системний спосіб організації навчання, спрямований на оптимальну побудову освітнього процесу та реалізацію його завдань

[7]; В. Кукушин стверджує, що ігрові технології – це велика група методів і прийомів у формі різних педагогічних ігор [8]; Г. Топчій визначає ігрові технології як сукупність педагогічних ігор, підпорядкованих визначеній меті, які гарантують отримання позитивного результату – професійного саморозвитку майбутнього вчителя [14].

Тут важливим при виявленні сутності навчально-ігрових технологій вважаємо безпосереднє розмежування понять «гра» та «ігрові технології». Ці поняття хоча дуже близькі, але водночас й суттєво відрізняються. Щоб з'ясувати етимологію поняття «ігрова технологія», слід звернути увагу на її перший складник – гру.

Гра є складним соціокультурним феноменом, якому присвячено велика кількість філософсько-культурологічних, психологічних і педагогічних досліджень. Нині наукою накопичено величезний потенціал знань про це унікальне явище дійсності. Найбільш загальне визначення гри віднаходимо у Великому енциклопедичному словнику: «Гра, вид непродуктивної діяльності, мотив якої полягає не в її результатах, а в самому процесі» [4]. У «Великому тлумачному словнику сучасної української мови» поняття «гра» трактується як дія за значенням грати; заняття дітей, підпорядковане сукупності правил, прийомів або основане на певних умовах заняття, що є розвагою [2]. У педагогічній науці «гра» трактується як вид діяльності в умовах ситуацій, спрямованих на відтворення і засвоєння суспільного досвіду, в якому складається й удосконалюється самоврядування поведінкою [6]. У педагогічній психології поняття «гра» розглядається як конкретний прояв індивідуальної і колективної ігрової діяльності дитини, яка має конкретно історичний, багатовидовий, креативний та багатофункціональний характер [11]. Отже, поняття «гра» різними вченими тлумачиться по-різному: як розвага, непродуктивна діяльність; як засіб навчання та виховання; як форма організації суспільно корисної діяльності; як засіб комунікації тощо.

Загальноприйнятим є визначення гри як форми діяльності в умовних ситуаціях, яка спрямована на відтворення і засвоєння суспільного досвіду, фіксованого в соціально закріплених способах здійснення предметних дій, в предметах науки і культури [5]. Отже, гра обов'язково здійснюється у формі ігрової діяльності. В Українському педагогічному словнику «ігрова діяльність» пояснюється як різновид активної діяльності дітей, у процесі якої вони оволодівають суспільними функціями, відносинами та рідною мовою як засобом спілкування між людьми [3]. Тобто це динамічна система взаємодії дитини з навколишнім середовищем, у

процесі якої відбувається його пізнання, засвоєння культурно-історичного досвіду та формування дитячої особистості [10].

Особливе місце нами відведено питанню про використання гри в навчальних цілях. Тут складність полягає в особливій природі ігрової діяльності: в її численних визначеннях незмінно підкреслюється самоцінність і мимовільність, відсутність практичної спрямованості, орієнтації на результат (не внутрішній, ігровий, а практичний).

Щодо *педагогічної гри*, то Ю.Кулюткін і Г.Суходьська під цим феноменом розуміють імітацію реальної діяльності вчителя в тих чи інших штучно відтворених педагогічних ситуаціях [9, с. 43]. Науковець П. Щербань педагогічну гру визначає як практичну групову вправу з вироблення оптимальних рішень застосування методів і прийомів в умовах, що відтворюють реальні обставини чи психолого-педагогічну ситуацію. У процесі гри її учасники розв'язують проблемні психолого-педагогічні ситуації, їх взаємодія регламентується певними правилами, що відображають реальні умови та закономірності. Загалом під час гри виробляються колективні рішення щодо розв'язання певної значущої проблеми. Педагогічна гра має специфічні ознаки, з-поміж них: 1) моделювання умов, що імітують професійно-педагогічну діяльність; 2) поетапний розвиток гри; 3) наявність складних і проблемних ситуацій; 4) спільна діяльність учасників гри; 5) опис психолого-педагогічної ситуації та об'єкта ігрового імітаційного моделювання; 6) контроль ігрового часу; 7) система оцінок; 8) правила гри; 9) елементи змагання [15].

Найбільш характерними особливостями для педагогічних ігор є такі: імпровізоване виконання ролей; умовність ситуацій, в яких проходить гра; соціальний характер гри; наявність ролевих очікувань (еспектацій); стимулювання колективно-особистісного і професійно-педагогічного спілкування; прив'язка модельованих в грі подій до певних моментів часу; наявність розгалуженої системи індивідуального і групового оцінювання діяльності учасників гри тощо.

Педагогічна гра передбачає використання різноманітних навчально-ігрових технологій. Поширення навчально-ігрових технологій в освіті пояснюється тим, що гра є природною пізнавальною діяльністю дитини, звідси – навчальна діяльність «виростає» з ігрової. Саме тому до гри, як більш зрозумілої для дитини діяльності, звертаються педагоги з метою посилення складнішої для учня діяльності – навчально-пізнавальної. Навчально-ігрові технології спираються на педагогічне керівництво ігровою діяльністю, яке розглядається як спосіб

досягнення мети навчально-виховного процесу шляхом застосування системи педагогічних прийомів, адекватних завданням конкретної гри та спрямованих на задоволення актуальних дитячих потреб і реалізацію особистісного потенціалу учнів. За таких умов ігрова діяльність реалізується як інноваційний педагогічний метод. Вважаємо, що метою застосування навчально-ігрових технологій є розвиток стійкого пізнавального інтересу в учнів до навчального предмету (у нашому випадку – математики) через різноманітні ігрові форми навчання.

При аналізі сутності навчально-ігрових технологій особлива увага приділялася особистісно-орієнтованим технологіям, які в центр педагогічної системи ставлять особистість, забезпечення комфортних і безпечних умов її розвитку, реалізацію природного потенціалу, творчих здібностей тощо. Слід зазначити, що особистість в цій технології є пріоритетним суб'єктом освітнього процесу, метою освітньої системи, а не засобом досягнення певної абстрактної мети (у нашому випадку, формування готовності майбутніх учителів початкових класів до застосування різноманітних навчально-ігрових технологій у професійній діяльності). Тому одразу ж варто наголосити, що навчально-ігрові технології за цільовими установками нами віднесені до групи особистісно-орієнтованих, адже вирізняються гуманістичною та психотерапевтичною спрямованістю та мають на меті послідовний розвиток суб'єктних характеристик особистості.

Література

1. Байкова Л. А. Технология игровой деятельности : учеб. пособие / Л. А. Байкова, Л. К. Гребенкина. – Рязань, РГПУ, 1994. – 120 с.
2. Великий тлумачний словник сучасної української мови / За ред. В. Т. Бусела. – К., Ірпінь : ВТФ «Перун», 2005. – 1728 с.
3. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 376 с.
4. Гра // Великий енциклопедичний словник [Електронне видання]. – Режим доступу : <http://www.vedu.ru/bigencdic/23093/>
5. Гра // Психологічний словник [Електронне видання] – Режим доступу : <http://azps.ru/handbook/>
6. Кларин М. В. Игра в учебном процессе / М. В. Кларин // Советская педагогика. – 1985. – № 6. – С. 57–61.
7. Кудикіна Н. В. Ігрова діяльність дітей: теоретичні основи й методика педагогічного керівництва / Н. В. Кудикіна // Її величність гра: теорія і методика організації дитячої ігрової діяльності в контексті наступності дошкільної та початкової освіти : зб. статей / за ред. Г. С. Тарасенко. – Вінниця : ВДПУ ім. Михайла Коцюбинського, 2009. – 320 с.
8. Кукушин В. С. Педагогика начального образования : учеб. пособие / В. С. Кукушин, А. В. Болдырева-Вараксина. – М. : Март, 2005. – 592 с.
9. Моделирование педагогических ситуаций. Проблемы повышения качества и эффективности общепедагогической подготовки учителя / Под ред.: Ю. Н. Кулюткина, Г. С. Сухобской. – М. : Педагогика, 1981. – 120 с.
10. Педагогіка : хрестоматія / Уклад. : А. І. Кузьмінський, В. Л. Омеляненко. – К. : Знання-Прес, 2006. – 700 с.
11. Савчин М. В. Педагогічна психологія / М. В. Савчин. – К. : Альма-матер, 2007. – 424 с.
12. Селевко Г. К. Современные образовательные технологии : учеб. пособие / Г. К. Селевко – М. : Народное образование, 1998. – 256 с.
13. Технологія // Великий енциклопедичний словник [Електронне видання]. – Режим доступу : <http://www.vedu.ru/bigencdic/62617/>
14. Топчій Г. С. Ігрові педагогічні технології як умова професійного саморозвитку майбутнього вчителя : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Топчій Ганна Сергіївна ; Харк. нац. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди. – Х., 2011. – 20 с.
15. Щербань П. М. Навчально-педагогічні ігри у вищих навчальних закладах: навч. посібник [для студ. вищ. навч. закл.] / П. М. Щербань. – К. : Вища школа, 2004 – 207 с.

Навчально-ігрові технології також можуть бути віднесені до групи технологій співпраці, оскільки передбачають демократичні, партнерські відносини викладачів і студентів, спільне визначення мети і завдань, відбір змісту, узгодження правил і процедур ігрової діяльності, участь в груповій рефлексії тощо. Навчально-ігрові технології, поряд з коучінговими, тьюторськими, комп'ютерними, проектними тощо, також належать до групи активних (інтерактивних), тобто зорієнтованих на групову взаємодію (інтеракцію), кооперацію, співпрацю рівноправних суб'єктів освітнього процесу. Крім цього, за масштабністю застосування навчально-ігрові технології можуть бути віднесені до мезотехнологій (модульно-локальних) або й навіть до мікротехнологій, тобто тих, що зорієнтовані на розв'язання конкретних оперативних завдань навчально-виховного характеру.

Висновки. Проаналізувавши численні визначення та виходячи зі змісту загальної дефініції «ігрові технології», під *навчально-ігровими технологіями нами розуміється сукупність методів, прийомів і засобів організації освітнього процесу у формі різних педагогічних ігор з чітко поставленою метою й відповідними завданнями, що характеризуються активною навчально-пізнавальною та виховною спрямованістю.* Навчально-ігрові технології виступають як засіб зацікавлення, спонукання, стимулювання учнів (студентів) до активної навчально-пізнавальної діяльності.

References

1. Baykova L. A. Tehnologiya igrovoy deyatel'nosti : ucheb. posobie / L. A. Baykova, L. K. Grebenkina. – Ryazan, RGPU, 1994. – 120 s.
2. Velykyy tлумachnyy slovnyk suchasnoyi ukrayins'koyi movy / Za red. V. T. Busela. – K., Irpin' : VTF «Perun», 2005. – 1728 s.
3. Honcharenko S. U. Ukrayins'kyy pedahohichnyy slovnyk / S. U. Honcharenko. – K. : Lybid', 1997. – 376 s.
4. Hra // Velykyy entsyklopedychnyy slovnyk [Elektronne vydannya]. – Rezhym dostupu : <http://www.vedu.ru/bigencdic/23093/>
5. Hra // Psykholohichnyy slovnyk [Elektronne vydannya] – Rezhym dostupu : <http://azps.ru/handbook/>
6. Klarin M. V. Igra v uchebnom protsesse / M. V. Klarin // Sovetskaya pedagogika. – 1985. – № 6. – S. 57–61.
7. Kudykina N. V. Ihrova diyal'nist' ditey: teoretychni osnovy y metodyka pedahohichnoho kerivnytstva / N.V.Kudykina // Yiyi velychnist' hra: teoriya i metodyka orhanizatsiyi dytyachoyi ihrovoyi diyal'nosti v konteksti nastupnosti doshkil'noyi ta pochatkovoyi osvity : zb. statey / za red. H. S. Tarasenko. – Vinnytsya : VDPU im. Mykhayla Kotsyubyns'koho, 2009. – 320 s.
8. Kukushin B. C. Pedagogika nachalnogo obrazovaniya : ucheb. posobie / V. C. Kukushin, A. V. Boldyireva-Varaksina. – M. : Mart, 2005. – 592 s.
9. Modelirovanie pedagogicheskikh situatsiy. Problemyi povysheniya kachestva i effektivnosti obshchepedagogicheskoy podgotovki uchitelya / Pod red.: Yu. N. Kulyutkina, G. S. Suhobskoy. – M. : Pedagogika, 1981. – 120 s.
10. Pedahohika : khrestomatiya / Uklad. : A. I. Kuz'mins'kyy, V. L. Omelyanenko. – K. : Znannya-Pres, 2006. – 700 s.
11. Savchyn M. V. Pedahohichna psykholohiya / M. V. Savchyn. – K. : Al'ma-mater, 2007. – 424 s.
12. Selevko G. K. Sovremennyye obrazovatelnyie tehnologii : ucheb. posobie / G. K. Selevko – M. : Narodnoe obrazovanie, 1998. – 256 s.
13. Tekhnolohiya // Velykyy entsyklopedychnyy slovnyk [Elektronne vydannya]. – Rezhym dostupu : <http://www.vedu.ru/bigencdic/62617/>
14. Topchiy H. S. Ihrovi pedahohichni tekhnolohiyi yak umova profesiynoho samorozvytku maybutn'oho vchytelya: avtoref. dys. ... kand. ped. nauk : 13.00.04 / Topchiy Hanna Serhiyivna ; Khark. nats. ped. un-t im. H. S. Skovorody.– Kh., 2011. – 20 s.
15. Shcherban' P. M. Navchal'no-pedahohichni ihry u vyshchikh navchal'nykh zakladakh: navch. posibnyk [dlya stud. vyshch. navch. zakl.] / P. M. Shcherban'. – K. : Vyshcha shkola, 2004 – 207 s.

Марко М. М. Сутність навчально-ігрових технологій.

У статті з'ясована сутність та зміст навчально-ігрових технологій, які дозволяють докорінно змінити методологію, надати новій якості організації та здійсненню навчально-виховного процесу в закладах освіти. Розкрито психолого-педагогічні аспекти застосування навчально-ігрових технологій.

З'ясовано, що навчально-ігрові технології спираються на педагогічне керівництво ігровою діяльністю, яке розглядається як спосіб досягнення мети навчально-виховного процесу шляхом застосування системи педагогічних прийомів, адекватних завданням конкретної гри та спрямованих на задоволення актуальних потреб і реалізацію особистісного потенціалу студентів. Метою застосування навчально-ігрових технологій є розвиток у студентів стійкого пізнавального інтересу до навчального предмету через різноманітні ігрові форми навчання. За таких умов ігрова діяльність реалізується як інноваційний педагогічний метод.

Навчально-ігрові технології за цільовими установками відносяться до групи особистісно-орієнтованих, адже вирізняються гуманістичною та психотерапевтичною спрямованістю та мають на меті послідовний розвиток суб'єктних характеристик особистості. З іншого боку, навчально-ігрові технології можуть бути віднесені до групи технологій співпраці, оскільки передбачають демократичні, партнерські відносини викладачів і студентів, спільне визначення мети і завдань, відбір змісту, узгодження правил і процедур ігрової діяльності, участь в груповій рефлексії тощо. Навчально-ігрові технології, поряд з коучінговими, тьюторськими, комп'ютерними, проектними тощо, також належать до групи активних (інтерактивних), тобто зорієнтованих на групову взаємодію (інтерацію), кооперацію, співпрацю рівноправних суб'єктів освітнього процесу.

Загалом під навчально-ігровими технологіями розуміється сукупність методів, прийомів і засобів організації освітнього процесу у формі різних педагогічних ігор з чітко поставленою метою й відповідними завданнями, що характеризуються активною навчально-пізнавальною та виховною спрямованістю.

Ключові слова: гра, педагогічна гра, навчально-ігрові технології, ігрова діяльність.

Марко М. М. Сущность учебно-игровых технологий.

В статье выяснена сущность и содержание учебно-игровых технологий, которые позволяют коренным образом изменить методологию, придать новое качество организации и осуществлению образовательного процесса в учебных заведениях. Раскрыты психолого-педагогические аспекты применения учебно-игровых технологий.

Установлено, что учебно-игровые технологии опираются на педагогическое руководство игровой деятельностью, которое рассматривается как способ достижения цели учебно-воспитательного процесса путем применения системы педагогических приемов, адекватных задачам конкретной игры и направленных на удовлетворение актуальных потребностей и реализацию личностного потенциала студентов. Целью применения учебно-игровых технологий является развитие у студентов устойчивого познавательного ин-

тереса к учебному предмету через разнообразные игровые формы обучения. При таких условиях игровая деятельность реализуется как инновационный педагогический метод.

Учебно-игровые технологии согласно целевым установкам относятся к группе личностно-ориентированных, ибо отличаются гуманистической и психотерапевтической направленностью и имеют целью последовательное развитие субъектных характеристик личности. С другой стороны, учебно-игровые технологии могут быть отнесены к группе технологий сотрудничества, поскольку предусматривают демократические, партнерские отношения преподавателей и студентов, совместное определение целей и задач, отбор содержания, согласование правил и процедур игровой деятельности, участие в групповой рефлексии. Учебно-игровые технологии, наряду с коучинговыми, тьюторскими, компьютерными, проектными и др., также относятся к группе активных (интерактивных), то есть ориентированных на групповое взаимодействие (интеракцию), кооперацию, сотрудничество равноправных субъектов образовательного процесса.

В общем под учебно-игровыми технологиями понимается совокупность методов, приемов и средств организации образовательного процесса в форме различных с четко поставленной целью и соответствующими задачами педагогических игр, характеризующихся активной учебно-познавательной и воспитательной направленностью.

Ключевые слова: игра, педагогическая игра, учебно-игровые технологии, игровая деятельность.

Marko M. The sense of teaching gaming technologies

The article had cleared up the nature and content of educational and gaming technologies that can fundamentally change the methodology, give new quality to the organization and implementation of the educational process in educational establishments. It also reveals the psychological and pedagogical aspects of educational gaming technology.

It was found that educational gaming technology based on pedagogical leadership gaming activity that is seen as a way of achieving the goal of the educational process through the application of teaching methods adequate to the task specific game and designed to meet the urgent needs and the realization of personal students' potential. The purpose of educational gaming technology is the development of the students' interest in learning the subject through various gaming technologies. Under these conditions gaming activity is implemented as an innovative teaching method.

Educational gaming technologies are considered to the group-centered, as they distinguished humanistic and psychotherapy orientation and are aimed at consistent development of subjective individual characteristics. On the other hand, educational gaming technologies can be attributed to the group of technologies of cooperation as they provide democratic and partnership relations between teachers and students, definition of goals and objectives, content selection, harmonization of rules and procedures of gaming activity and more. Educational gaming technologies, along with coaching, tutor, computer, design also belong to the group of active (interactive), that are oriented on the group interactions, cooperation, cooperation of equal objects in educational process.

Overall educational gaming technologies refers to a set of methods, techniques and tools of organization educational process in the form of various educational games with clearly intended purpose and related tasks that are characterized by active teaching, learning and educational focus.

Key words: game, pedagogical game, educational and pedagogical technologies, gaming activity.

СПІВПРАЦЯ ПЕДАГОГІВ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ ТА ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ З ПРОФЕСІЙНОЇ ОРІЄНТАЦІЇ ШКОЛЯРІВ

Постановка проблеми. Нестача в усьому світі та Україні конкурентоспроможних фахівців для ІТ-галузі актуалізує проблему її кількісного та якісного кадрового забезпечення. Підготовка фахівців для ІТ-індустрії – завдання особливої значущості для системи вищої освіти України. Попри навіть заходи загальнодержавного характеру для стимулювання розвитку ІТ-освіти в Україні, спостерігається дефіцит змотивованих та належним чином підготовлених вступників на ІТ-спеціальності [1]. Як свідчать результати чималої кількості досліджень, значна частина (за різними оцінками – до 75%) студентів ІТ-спеціальностей у вищих навчальних закладах мають серйозні утруднення у навчанні, а близько половини з них в подальшому взагалі не працюють за одержаною професією [2]. Профільні вищі навчальні заклади відчувають гостру потребу у пошуку нових шляхів підвищення якості складу абітурієнтів на ІТ-спеціальності. В цьому напрямі постає нагальним питання оновлення усіх складових співпраці вищих навчальних закладів та закладів загальної середньої освіти у профорієнтаційній роботі зі школярами на ІТ-спеціальності.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. У наукових працях Д. Закатнова, В. Мадзігона, Є.Павлютенкова, А.Сазонова, В.Сидоренка, В.Симоненка, М.Тименка, Б.Федоришина, С.Чистякової та ін. розкрито теоретичні засади здійснення професійної орієнтації школярів. В роботах І. Арєф'єва, В. Витязєва, В. Зінченко, С.Золотухіної, Г. Клімова, Є. Павлютенкова, В.Рижова, В. Симоненка, М. Степаненкова, Б.Ханжарової, В. Харламенко, М. Ховрича, Н.Шадієва та інших розглянуто питання підготовки майбутніх учителів до професійної орієнтації учнів загальноосвітніх шкіл. Разом з тим, існує брак досліджень, присвячених теоретичним та методичним основам ефективно організації профорієнтаційної роботи з майбутніми абітурієнтами у вищих навчаль-

них закладах різного профілю. Подальшої розробки потребують й різні аспекти вирішення проблеми взаємодії загальної середньої та вищої освіти стосовно професійної орієнтації учнів старших класів загальноосвітніх шкіл на ІТ-спеціальності з урахуванням сучасних вимог ринку праці та специфіки підготовки ІТ-фахівців в системі вищої освіти.

Мета статті: визначити напрями роботи учителя інформатики у різних формах співпраці закладів загальної середньої та вищої освіти з професійної орієнтації учнів загальноосвітніх шкіл на ІТ-спеціальності.

Виклад основного матеріалу. Основними формами професійної орієнтації старшокласників залежно від кількості учнів, охоплених ними, визнано масові, групові та індивідуальні форми [3].

Масові заходи, що проводять вищі навчальні заклади з профорієнтації майбутніх абітурієнтів, мають важливу просвітницьку функцію. Як правило, профорієнтаційна робота закладів вищої освіти з майбутніми абітурієнтами відбувається шляхом проведення днів відкритих дверей, ярмарок та виставок професій, екскурсій для учнів тощо. Такі заходи носять дійсно загальноохоплюючий характер, їх інформаційне забезпечення має узагальнений зміст, спрямовується переважно на створення позитивного іміджу вищого навчального закладу. Однак, цінність таких заходів полягає в активізації процесу професійного самовизначення школярів, сприянні виховання в учнів відповідального й активного ставлення до свідомого та самостійного вибору майбутньої професії.

Зазначимо, що випускники загальноосвітніх шкіл вкрай потребують достовірної, вичерпної та зрозумілої інформації щодо особливостей підготовки ІТ-фахівців у вишах України. В умовах реформування системи освіти цінність такої інформації суттєво зростає. Так, оновлено перелік галузей знань і спеціальнос-

тей, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти в Україні, і для широкого загалу вступників виявляються незрозумілими як загальний зміст навчання за існуючими ІТ-спеціальностями, так і специфіка підготовки ІТ-фахівців у різних вищих навчальних закладів. Зауважимо, що в ІТ-галузі, як у ніякій іншій, відбуваються стрімкі зміни у переліку професій – розвиток технологій спричинює появу нових професій та відмирання таких, які здавалися ще недавно виключно перспективними [4]. Крім того, у вищих навчальних закладах вступникам пропонуються новітні споріднені з ІТ-галуззю спеціальності, що не мають наразі належної інформаційної підтримки та популярності серед випускників шкіл. Актуальною інформацією про тенденції розвитку ринку професій в ІТ-індустрії володіють саме вищі навчальні заклади. Таким чином, саме під час проведення масових профорієнтаційних заходів учні одержують можливість якісно підвищити рівень своєї поінформованості як про світ сучасних ІТ-професій, тенденції розвитку ринку професій в ІТ-індустрії, так і про сутність суттєво розширити власний професійний кругозір.

За результатами проведеного нами у 2014-2015 та 2015-2016 н. р. опитування учнів одинадцятих класів шкіл Харкова та Харківської області (загальна кількість 375 осіб – 180 та 195 учнів у вказані навчальні роки відповідно) 53% школярів вважають корисним для вирішення проблеми вибору професії відвідування Днів відкритих дверей.

Участь школярів у масових профорієнтаційних заходах вищих навчальних закладів найбільш ефективно можуть забезпечити шкільні вчителі. Результати аналізу статистичних даних щодо відвідування школярами дванадцяти днів відкритих дверей на фізико-математичному факультеті Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди (з 2011 по 2016 роки, 562 особи) засвідчили, що участь близько 90% учнів у заходах була організована завдяки роботі учителів шкіл. На вчителів покладалося безпосереднє інформування учнів про заходи, забезпечення вчасного прибуття учнів до місця проведення, підтримка та спрямування активності школярів під час заходів, а також проведення роботи за результатами відвідування вищих навчальних закладів – обговорення отриманої інформації з учнями, надання відповідей на запитання, які вони з тих чи інших причин не зсували під час заходу, роз'яснювальна робота з батьками тощо.

Вищі навчальні заклади проводять профорієнтаційну роботу безпосередньо в школах і таким чином виконує інформаційну функцію. Наслідком уведення нових правил вступу до

вищих навчальних закладів є те, що в період вступної кампанії представники вищих навчальних закладів практично відсторонені від особистого спілкування з абітурієнтами. Подання документів відбувається виключно в електронній формі, і на цьому етапі стає неможливим з боку навчального закладу надати абітурієнту консультацію про перелік спеціальностей, особливості вступу, навчання тощо (як це відбувалося зазвичай в попередні роки і давало змогу абітурієнту ще раз усвідомити свій вибір та, в разі потреби, його відкоригувати). Додаткові ускладнення спричинює те, що після подання документів на вступ абітурієнти вже фактично не мають ніякої можливості виправити ані технічні помилки, яких вони припустилися, заповнюючи електронні форми, ані уточнити свій вибір спеціальностей або пріоритетів заяв [5]. Окрім того, в оприлюднених умовах прийому до вищів у 2017 році скоротилися кількість заяв (до дев'яти) та спеціальностей (до чотирьох), на які вступники можуть подати документи для прийому на місця державного та регіонального замовлення, що, так би мовити, звужує для них простір для маневру [6]. Отже, правила вступу зумовлюють необхідність завчасного чіткого професійного самовизначення абітурієнта і свідомого вибору ним вищого навчального закладу для одержання професійної підготовки.

Тому уявляється особливо важливим проведення представниками вищих навчальних закладів роз'яснювальної роботи зі старшокласниками щодо специфіки вступу та навчання за ІТ-спеціальностями. Тут постає доцільною профорієнтаційна робота вищих навчальних закладів безпосередньо в школах. 39% учнів, опитаних нами в ході анкетування, вказали на необхідність, на їх думку, попередніх обов'язкових консультацій з представниками вищих навчальних закладів для з'ясування особливостей одержання ІТ-освіти.

Зауважимо, що школяреві психологічно важко, а інколи взагалі неможливо через формат і регламент масового заходу звернутися по особисту профорієнтаційну допомогу до представників навчального закладу. В умовах класу, у зручній та звичній обстановці учні мають змогу вільно спілкуватися з представниками вищих навчальних закладів, ставити до них питання, встановлювати профорієнтаційні зв'язки тощо. Такі заходи природно проводяться у присутності учителя, який виконує роль координатора – орієнтує доповідача на розкриття того чи іншого конкретного аспекту роботи вищого навчального закладу, який цікавить учнів класу, задає запитання та ініціює активність учнів тощо.

Суттєвий формуючий вплив на професійне

самовизначення старшокласників в ІТ-сфері має групова профорієнтаційна робота зі старшокласниками. Дійсно, окрім інформаційно-просвітницьких профорієнтаційних заходів, які проводять вищі навчальні заклади, важливим засобом впливу на процес професійного самовизначення старшокласників є залучення їх до групових профорієнтаційних форм роботи (майстер-класів, тренінгів, гуртків, клубів тощо). Зміст такої форми роботи дає змогу школярам більш предметно ознайомитися із особливістю ІТ-галузі як сфери професійної орієнтації, специфікою професійної діяльності ІТ-фахівців, опанувати необхідні для одержання ІТ-освіти уміння та навички. Різноманітні групові форми профорієнтаційної роботи зі старшокласниками допоможуть сформуванню в них необхідні у майбутньому професійно важливі якості особистості, сприятимуть в цілому правильному розумінню сутності професійного самовизначення та мотивів вибору професії.

Виявлення учнів, які можуть і яким бажано долучитися до таких видів роботи, здійснює учитель. Саме він протягом усього терміну навчання учнів спостерігає за розвитком та становленням їх нахилів, добре розуміє їх інтереси та може оцінити їх можливості. Індивідуальна профорієнтаційна робота зі школярами дозволяє надати їм відповідну консультативну допомогу. Консультації з професійної орієнтації дозволяють встановити відповідність індивідуальних особливостей до специфічних вимог професії, що особливо актуально для ІТ-спеціальностей, оскільки широкому загалу притаманні лише зверхні уявлення про ІТ-професії та шаблонні погляди на якості, потрібні ІТ-фахівцям.

У проведеному нами опитуванні лише 15% учнів виявили бажання одержати з питань вибору професії індивідуальну консультацію психолога та фахівців з профорієнтації, проте вже 31% учнів хотіли б пройти тестування та діагностику власних професійних схильностей, а 26% залюбки б відвідали лекції з профорієнтації. Найвні в переважній більшості вищих навчальних закладів центри довузівської підготовки й професійної орієнтації мають достатню кількість добре підготовлених фахівців-консультантів. На вчителів тут покладається як надання фахівцям-консультантам результатів власних педагогічних спостережень за учнями, так і самостійне консультування учнів і безпосереднє здійснення в подальшому, за результатами консультацій, супроводження процесу формування в учнів їх професійних намірів в сфері ІТ шляхом індивідуальної роботи.

Взагалі для професійної орієнтації на ІТ-спеціальності особливо значущою постає саме індивідуально спрямована профорієнтаційна

робота і не лише консультативного характеру. Це пов'язано з необхідністю більш конкретно та з урахуванням особистих інтересів і рівня підготовленості учня надати йому інформацію про специфіку ІТ-спеціальностей, їх різновиди та перспективи. Засобом індивідуалізації профорієнтаційної роботи в такому сенсі може бути залучення зацікавлених учнів до участі у олімпіадах, конкурсах, турнірах, змаганнях з інформатики та інформаційних технологій, які проводяться найчастіше на базі вищих навчальних закладів. Процес підготовки до таких заходів і являтиме собою найбільшу цінність у стимулюванні самоосвіти, самооцінки, самопізнання та самовдосконалення старшокласників у питаннях професійного самовизначення в ІТ-сфері. Учитель інформатики за допомогою різноманітних діагностичних методик може виявити учнів, що потребують індивідуальної роботи та спрямувати їх активність у потрібне русло.

У наш час індивідуальне, групове чи колективне спілкування зі школярами з питань профорієнтації може відбуватися не лише в безпосередньому контакті з ними, а й віддалено – завдяки можливостями комп'ютерних мереж. Профорієнтаційна робота на ІТ-спеціальності в комп'ютерних мережах є перспективним, але ще недостатньо використовуваним способом підготовки випускників шкіл до успішного професійного самовизначення. Перш за все, слід відмітити, що Інтернет-ресурси для молоді дійсно є найпопулярнішим та найдоступнішим джерелом одержання не лише профорієнтаційної, але й будь-якої іншої інформації [7]. Так, за результатами проведеного нами опитування старшокласників, лише 15% вивчають профорієнтаційні матеріали з буклетів, рекламних плакатів, газет, книжок та інших видів друкованої продукції, а 87% – з освітніх Інтернет-порталів. До мережних ресурсів профорієнтаційного спрямування можна віднести сайти вищих та професійних навчальних закладів; сторінки з профорієнтації на сайтах закладів загальної середньої освіти; сайти центрів зайнятості та профорієнтації населення; спеціалізовані профорієнтаційні портали; сайти з профорієнтаційного онлайн-тестування; сайти професійних і, зокрема, ІТ-спільнот; групи навчальних закладів у соціальних мережах тощо.

Вивчення таких ресурсів та залучення старшокласників до роботи з ними активізує суб'єктивний досвід учня, дозволить використати його в процесі профорієнтаційної роботи; допоможе створити ситуації діалогу, обміну думками й ідеями; дасть змогу учню проявити ініціативу у спілкуванні, створить умови для самовияву учнів; розширить його кругозір і формуватиме інтерес до майбутньої професії,

покаже застосування обраної професії у життєдіяльності людини.

Учитель в цьому напрямі роботи виконує важливу регулюючу роль. Він знайомить учнів з розмаїттям Інтернет-ресурсів з профорієнтації і навчає їх ефективним прийомам пошуку релевантної інформації в глобальній мережі, навичкам критичного оцінюванню Інтернет-контенту та безпечної роботи в Інтернеті.

Перспективною новацією у профорієнтаційній роботі зі школярами на ІТ-спеціальності є й залучення до неї представників самої ІТ-індустрії. 39% опитуваних нами старшокласників виразили бажання на етапі вибору професії взяти участь у профорієнтаційних зустрічах з представниками професій, а 48% хотіли б обов'язково відвідати екскурсії на підприємства, організації, фірми та установи. Вищі навчальні заклади тут постають з'єднуючою ланкою між школою та виробництвом, ІТ-індустрією та можуть сприяти організації такої взаємодії завдяки налагодженим навчальним зв'язкам, контактам з колишніми випускниками тощо.

Хоча для ІТ-компанії така діяльність має віддалену ефективність, заохочення ними найкращих випускників шкіл до опанування професій з ІТ-сфери створює міцне підґрунтя для посилення кадрового потенціалу та подальшого розвитку ІТ-галузі в цілому. Представники ІТ-компаній володіють найактуальнішою інформацією про вимоги ринку праці до ІТ-фахівців, умови їх роботи, специфіку професійної адаптації, на особистих прикладах можуть пояснити учням особливості працевлаштування й перспективи кар'єрного зростання тощо. Слід зважити, що в останні роки ІТ-компанії схиляються до поповнення кадрового складу не стільки випускниками вищих навчальних закладів, а більшою мірою ще їх студентами, які безпосередньо в компаніях або на різноманітних курсах проходять відповідну

додаткову підготовку і практичне навчання [8]. У таких умовах попередній відбір майбутніх абітурієнтів у кадровий резерв ІТ-компаній є цілком виправданим підходом, оскільки дозволяє одержати змотивованих і належним чином підготовлених спеціалістів. А для самих абітурієнтів це надає можливість «зсередини» ознайомитися із ІТ-сферою, співставити свої очікування із реальним станом речей та врешті-решт зробити успішний професійний вибір.

Щодо учителя, то тут він також виконує роль посередника, який як ніхто інший розуміє особливості учнів та може надати не лише організаційну, а й психолого-педагогічну допомогу у налагодженні контактів між школярами та представниками ІТ-компаній.

Висновки. Профорієнтаційна робота профільних вищих навчальних закладів з учнями загальноосвітніх шкіл, спрямована на підготовку учнів до свідомого вибору професії з ІТ-сфери, є одним із перспективних напрямів забезпечення якісного складу абітурієнтів і, як наслідок, успішного виконання завдання підготовки кадрів для ІТ-галузі. Різні форми профорієнтаційної роботи вищих навчальних закладів з учнями є способами цілеспрямованого психолого-педагогічного впливу на процес професійного самовизначення, розвитку професійної самосвідомості школярів.

Співпраця вищих навчальних закладів та закладів загальної середньої освіти з профорієнтації випускників на ІТ-спеціальності вимагає активної участі учителів інформатики, які виконують в цій роботі організаційну, координуючу, діагностуючу, консультуючу, спрямовуючу, регулюючу, посередницьку роль. Для проведення такої роботи учитель повинен мати відповідну професійну теоретичну та практичну підготовку, яка має бути реалізована як в системі вищої педагогічної освіти, так і в системі післядипломної освіти педагогічних кадрів.

Література

1. Актуальні питання та перспективи кадрового забезпечення ІТ-сфери в Україні. Аналітична записка. – [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://www.niss.gov.ua/articles/1519/>.
2. Дослідження ефективності ІТ освіти. [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://itedu.org.ua/content/doslidzhennya-efektivnosti-it-osviti>.
3. Барановский А. Б. Система методов профессиональной ориентации. Основы профессиональной ориентации : Учебно-методическое пособие / А. Б. Барановский, Г. М. Потапенко, Г. В. Щекин. – К. : МЗУУП, 1993. – 64 с.
4. Про затвердження переліку галузей знань і спеціальностей, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти. Постанова КМУ № 266 від 29.04.2015. [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://www.kmu.gov.ua/control/ru/cardnpd?docid=248149695>.
5. Вступна кампанія-2016: підсумки та пропозиції. – [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://osvita.ua/vnz/consultations/52071/>
6. Умови прийому до вищих навчальних закладів в 2017 році. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://mon.gov.ua/activity/education/vishha/vstupna-kampaniya-2017/umovi-prijomu-do-vishhix-navchalnix-zakladiv-v-2017-rozci/>.
7. Пасічна Т. С. Інтернет-ресурси як джерела профорієнтаційної інформації / Актуальні проблеми професійної орієнтації та професійного навчання населення в умовах соціально-економічної нестабільності:

Матеріали VII Міжнародної науково-практичної конференції (28 жовтня 2014 р., м. Київ) : у 2 ч. – Ч. 1 / уклад.: Л. М. Капченко, С. О. Тарасюк, Л.Г. Авдєєв та ін. – К. : ІПК ДСЗУ, 2014. – С.162-169.
8. Почебут М. Як виростити ІТ-кадри. – [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://biz.nv.ua/ukr/experts/pochebut/jak-virostiti-it-kadri.html>.

References

1. Aktual'ni pytannya ta perspektyvy kadrovoho zabezpechennya IT-sfery v Ukraini. Analitychna zapyska. – [Elektronnyy resurs] – Rezhym dostupu: <http://www.niss.gov.ua/articles/1519/>.
2. Doslidzhennya efektyvnosti IT osvity. [Elektronnyy resurs] – Rezhym dostupu: <http://itedu.org.ua/content/doslidzhennya-efektyvnosti-it-osviti>.
3. Baranovskiy A. B. Sistema metodov professionalnoy orientatsii. Osnovy professionalnoy orientatsii : Uchebno-metodicheskoe posobie / A. B. Baranovskiy, G. M. Potapenko, G. V. Schekin. – K. : MZUUP, 1993. – 64 s.
4. Pro zatverdzhennya pereliku haluzey znan' i spetsial'nostey, za yakymy zdiysnyuyet'sya pidhotovka zdobuvachiv vyshchoyi osvity. Postanova KMU № 266 vid 29.04.2015. [Elektronnyy resurs] – Rezhym dostupu: <http://www.kmu.gov.ua/control/ru/cardnpd?docid=248149695>.
5. Vstupna kampaniya-2016: pidsumky ta propozytsiyi. – [Elektronnyy resurs] – Rezhym dostupu: <http://osvita.ua/vnz/consultations/52071/>.
6. Umovy pryomu do vyshchykh navchal'nykh zakladiv v 2017 rotsi. – [Elektronnyy resurs]. – Rezhym dostupu: <http://mon.gov.ua/activity/education/vishha/vstupna-kampaniya-2017/umovi-prijomu-do-vishhix-navchalnix-zakladiv-v-2017-rocz/>.
7. Pasichna T. S. Internet-resursy yak dzherela proforiyentatsiynoi informatsiyi / Aktual'ni problemy profesiynoyi oriyentatsiyi ta profesiynoho navchannya naseleennya v umovakh sotsial'no-ekonomichnoyi nestabil'nosti : Materialy VII Mizhnarodnoyi nauково-praktychnoyi konferentsiyi (28 zhovtnya 2014 r., m. Kyuyiv) : u 2 ch. – Ch. 1 / uklad.: L. M. Kapchenko, S. O. Tarasyuk, L.H. Avdyeyev ta in. – K. : IPK DSZU, 2014. – S.162-169.
8. Pochebut M. Yak vyrostyty IT-kadry. – [Elektronnyy resurs] – Rezhym dostupu: <http://biz.nv.ua/ukr/experts/pochebut/jak-virostiti-it-kadri.html>.

Пономарьова Н. О., Білоусова Л. І. Співпраця педагогів загальноосвітніх та вищих навчальних закладів з професійної орієнтації школярів.

В статті визначено напрямки роботи учителя інформатики у різних формах співпраці закладів вищої та загальної середньої освіти з професійної орієнтації учнів загальноосвітніх шкіл на ІТ-спеціальності. Проведене дослідження спирається на результати обробки матеріалів опитувань учнів одинадятих класів шкіл Харкова та Харківської області та старшокласників - відвідувачів днів відкритих дверей у Харківському національному педагогічному університеті імені Г. С. Сковороди. Вказується на просвітницьке значення масових профорієнтаційних заходів вищих навчальних закладів, для забезпечення участі у яких вчитель виконує роботу організаційного характеру. Зауважується на інформаційну спрямованість профорієнтаційної роботи представників вищих навчальних закладів безпосередньо у школах, в якій вчитель виконує роль координатора. Розкриваються профорієнтаційні можливості групових форм роботи з учнями, попередній відбір та спрямування яких здійснює учитель. Відмічається необхідність індивідуалізації профорієнтаційної роботи з учнями, надання їм профорієнтаційних консультацій як з боку фахівців, так і від учителя. Зазначається, що використання можливостей інформаційно-комунікаційних технологій у профорієнтаційній роботі вимагає регулювання цієї роботи вчителем. Взаємодія вищих навчальних закладів з представниками ІТ-індустрії для проведення профорієнтаційної роботи зі школярами також постає більш ефективною за умов посередницької участі учителя. Таким чином, профорієнтаційна робота з учнями загальноосвітніх шкіл, спрямована на підготовку учнів до свідомого вибору професії з ІТ-сфери, для вищих навчальних закладів виявляється одним із перспективних шляхів забезпечення якісного складу абітурієнтів та в подальшому успішного виконання завдання підготовки кадрів для ІТ-галузі. Різні форми профорієнтаційної роботи вищих навчальних закладів з учнями надають різноманітні можливості для цілеспрямованого психолого-педагогічного впливу на процес професійного самовизначення школярів. Співпраця вищих навчальних закладів та закладів загальної середньої освіти з профорієнтації випускників на ІТ-спеціальності вимагає активної участі учителів інформатики та їх відповідної теоретичної та практичної підготовки.

Ключові слова: професійна орієнтація, ІТ-спеціальності, учитель інформатики, вищі навчальні заклади, профорієнтаційні заходи, ІТ-індустрія, Інтернет-ресурси.

Пономарева Н. А., Белоусова Л. И. Сотрудничество педагогов общеобразовательных и высших учебных заведений по профессиональной ориентации школьников.

В статье определены направления работы учителя информатики в различных формах сотрудничества учреждений высшего и общего среднего образования по профессиональной ориентации учащихся общеобразовательных школ на IT-специальности. Проведенное исследование опирается на результаты обработки материалов опросов учащихся одиннадцатых классов школ Харькова и Харьковской области и старшеклассников - посетителей дней открытых дверей в Харьковском национальном педагогическом университете имени Г. С. Сковороды. Указывается на просветительское значение массовых профориентационных мероприятий высших учебных заведений, для обеспечения участия в которых учитель выполняет работу организационного характера. Отмечена информационная направленность профориентационной ра-

боты представителей высших учебных заведений непосредственно в школах, где учитель исполняет роль координатора. Раскрываются профориентационные возможности групповых форм работы с учащимися, предварительный отбор и направление которых осуществляет учитель. Отмечается необходимость индивидуализации профориентационной работы с учащимися, предоставления им профориентационных консультаций как со стороны специалистов, так и от учителя. Отмечается, что использование возможностей информационно-коммуникационных технологий в профориентационной работе требует регулирования этой работы учителем. Взаимодействие высших учебных заведений с представителями ИТ-индустрии для проведения профориентационной работы со школьниками также представляется более эффективной в условиях посреднической роли учителя. Таким образом, профориентационная работа с учащимися общеобразовательных школ, направленная на подготовку учащихся к сознательному выбору профессии в ИТ-сфере, для высших учебных заведений оказывается одним из перспективных путей обеспечения качественного состава абитуриентов и в дальнейшем успешного выполнения задачи подготовки кадров для ИТ-отрасли. Различные формы профориентационной работы высших учебных заведений с учениками предоставляют разнообразные возможности для целенаправленного психолого-педагогического воздействия на процесс профессионального самоопределения школьников. Сотрудничество высших учебных заведений и учреждений общего среднего образования по профориентации выпускников на ИТ-специальности требует активного участия учителей информатики и их соответствующей теоретической и практической подготовки.

Ключевые слова: профессиональная ориентация, ИТ-специальности, учитель информатики, высшие учебные заведения, профориентационные мероприятия, ИТ-индустрия, Интернет-ресурсы.

Ponomarova N. O., Bilousova L. I. Cooperation of pedagogues of secondary and higher educational institutions on professional orientation of pupils.

The article defines the areas of work teacher of informatics in various forms of cooperation of higher and secondary educational institutions by professional orientation on IT-professions of pupils of secondary schools. The research is based on results of processing materials of polls of pupils of eleventh classes of schools of Kharkiv and Kharkiv region and seniors pupils - visitors of open day in G.S.Scovoroda Kharkiv National Pedagogical University. Is pointed on the enlightening value of mass events for professional orientation of higher education institutions in which the teacher performs the organizational work for pupils participation in them. Is noted the information focus of activities on professional orientation of agents of higher education institutions directly in schools, where the teacher performs the role of coordinator. Is disclosed the opportunities in professional orientation of group forms of work with pupils, which pre-selection and orientation provides by the teacher. Is noted the necessity of individualization of work on professional orientation of pupils, providing them consultations about professional orientation from experts as well as from the teacher. Is described, that the use of ICT in professional orientation requires the regulation of this work from teacher. The interaction of higher education with agents of the IT-industry for work on professional orientation with pupils is more effective by mediation of teacher. Thus, the professional orientation with pupils, is aimed to prepare them for deliberate choice the professions in the IT-sector, for higher education institutions is one of the perspective ways to ensure the quality of the entrants, and, at a later stage, to successfully solving the task of staff training for the IT industry. Different forms of work of professional orientation of education institutions offer a variety of opportunities for the purposeful psychological and pedagogical influence in professional self-determination of pupils. The cooperation of higher and secondary institutions in professional orientation of pupils on IT-profession requires the active participation of teachers of informatics and their proper theoretical and practical training.

Key words: professional orientation, IT-specialty, teacher of informatics, higher education, professional orientation event, IT- industry, Internet-resources.

РОЗДІЛ III

Теорія і практика галузевого управління

УДК 377.014.3.091.113

Одайський Савелій Іванович,
кандидат педагогічних наук, доцент, директор

*Чернівецьке вище професійне училище радіоелектроніки
58032, м. Чернівці, вул. Південно-Кільцева, 8*
*Черновицкое высшее профессиональное училище радиозлектроники
58032, г. Черновцы, ул. Южно-Окружная, 8*
*Chernivtsi higher vocational school electronics
58032, Chernivtsi, st. South Ring, 8*

ОСОБЛИВОСТІ ТА СТРУКТУРА УПРАВЛІННЯ ІННОВАЦІЙНОЮ ДІЯЛЬНІСТЮ ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ В РИНКОВИХ УМОВАХ

Актуальність теми дослідження. Інтенсивні соціально-економічні перетворення в Україні визначають нові завдання перед системою національної освіти, включаючи професійно-технічну освіту (далі – ПТО).

Це, в свою чергу, вимагає динамічних змін у діяльності ПТНЗ, підвищення їхнього інноваційного потенціалу, забезпечення сталих конкурентних переваг на ринку освітніх послуг на основі генерування й реалізації нових науково-педагогічних ідей, розроблення й впровадження новітніх технологій, створення інноваційного освітнього й інформаційного середовища, комплексного підвищення мотивації учасників навчально-виробничого процесу до інноваційної діяльності, формування сучасної організаційної структури управління закладом, створення позитивного іміджу ПТНЗ як активного суб'єкта державної освітньої політики в умовах суспільних й ринкових трансформацій.

З огляду на зазначене, проголошений інвестиційно-інноваційний розвиток вітчизняної економіки зумовлює необхідність системних трансформацій у сфері ПТО, яка є основним постачальником кваліфікованих робітничих кадрів для сучасного ринку праці.

На цій основі пріоритетним напрямом з'ясування особливостей управління інноваційною діяльністю ПТНЗ є пошук та впровадження нових форм і методів управління інноваційною діяльністю, поліпшення якості всіх його елементів, всебічне вдосконалення професійної майстерності інженерно-педагогічних працівників та максимальне розкриття потенціалу кожного учня.

Аналіз досліджень та публікацій. Аналізуючи праці вітчизняних та зарубіжних учених, зазначимо, що питання управління діяльністю навчальних закладів інтенсивно вивчали Ю. Бабанський, В. Бондар, Г. Дмитренко, Г. Єльнікова, Л. Калініна, Ю. Конаржевський, В. Лазарєв, В. Маслов, С. Павлютенков, В. Пікельна, М. Поташник, В. Семиченко, П. Тре-

тяков, Р. Шакуров, Т. Шамова, Г. Федоров, Є. Хриков. Значний інтерес до питань управління ПТНЗ мають праці С. Батишева, І. Васильєва, В. Головінова, Л. Гриневич, Р. Гуревича, Т. Десятова, І. Лікарчука, В. Лугового, В. Мадзігона, В. Медведя, Н. Ничкало, В. Олійника, О. Щербак. Інноваційні процеси в освіті досліджували О. Боднар, Л. Ващенко, Л. Даниленко, І. Дичківська, Е. Зеєр, В. Кремень, В. Крижко, В. Лазарєв, С. Ніколаєнко, В. Паламарчук, С. Сисоєва, Т. Шамова, Т. Чернова, І. Якухно.

Слід також відзначити, якщо в 60-х рр. ХХ ст. термін «інновація» використовувався в науковій літературі епізодично, то в 80–90-х рр. у дослідженнях Б. Гершунського, В. Генецінського, С. Гончаренка, І. Зязюна, В. Краєвського, І. Лернера, О. Пехоти, О. Пометун, В. Сластьоніна та інших учених він не лише використовується, а й науково обґрунтовується. Питання розвитку інноваційних технологій і, зокрема, для виробничого навчання вивчали А. Біляєва, І. Зимня, В. Радкевич, Т. Рожнова, М. Сібірська.

Привертають увагу дослідження О. Ануфрієвої, Т. Бурлаєнко, Л. Ващенко, І. Драч, З. Рябової, В. Олійника, М. Скрипник, Є. Чернишової, О. Штомпеля щодо проблеми професійного розвитку й саморозвитку персоналу як важливого інноваційного ресурсу та дієвого фактору конкурентоспроможності навчального закладу в умовах загального визнання сфери освіти як ринку освітніх послуг. Інноваційні методи і форми підготовки керівних і педагогічних кадрів в системі післядипломної освіти розкриті С. Бачинською, В. Гуменюк, І. Драч, Г. Єльніковою, О. Зайченко, А. Зубком, С. Калашніковою, Н. Клокар, В. Масловим, В. Мельник, В. Саюк, Т. Сорочан, А. Чмілем, В. Яковцем.

Питання підготовки інженерно-педагогічних кадрів для системи ПТО досліджені С. Артюхом, Н. Брюхановою, Г. Зборовським, Р. Карповою, О. Коваленко, П. Лузаном, Н. Ничкало, О. Романовським, В. Сидоренком, О. Щербак, Т. Яковенко.

Зазначене вимагає адекватних змін в управлінні поліфункціональною діяльністю ПТНЗ та вирішення актуальної проблеми застосування інноваційних підходів у сфері ПТО в контексті реалізації пріоритетних напрямів державної освітньої політики, задекларованих у «Концепції розвитку освіти України на 2015–2025 роки» [8].

З урахуванням вищезазначеного, **метою статті є:** дослідити особливості управління інноваційною діяльністю ПТНЗ на засадах застосування сучасних освітніх технологій і методів педагогічної діяльності, а також всебічного розвитку персоналу; обґрунтувати вагомість впровадження інновацій в навчально-виробничий процес, висвітлити власний педагогічний досвід упровадження інновацій в управління діяльністю ПТНЗ.

Виклад основного матеріалу. На розвиток інноваційної діяльності ПТНЗ впливають дві групи чинників: організаційні і ринкові.

Перебуваючи в об'єктивному взаємозв'язку і взаємозалежності, *організаційні чинники* пов'язані з такими процесами: переходом підприємств до нових умов господарювання на засадах дезінтеграційних соціально-економічних перетворень; виникненням великої кількості незалежних суб'єктів ринку (комерційних, кооперативних і виробничих підприємств); створенням різноманітних організаційних структур та рівнів управління підприємствами; демократизацією виробничих відносин на основі принципово іншої технологічної структури управління й організації виробничої діяльності.

Виходячи з цього, на структуру управління інноваційною діяльністю ПТНЗ впливають *ринкові чинники*: ситуація на ринку праці; інноваційний розвиток економіки; зростання вимог до рівня кваліфікації робочої сили; впровадження державних стандартів ПТО нового покоління; регіональні особливості (кількість та склад населення, галузева структура економіки, кількість професійних освітніх закладів, кількість робочих місць на ринку праці); недостатнє фінансування закладів ПТО; перетворення освітніх закладів у суб'єкти ринкової економіки; зростання відкритості і демократичності суспільства [11, с. 51].

У нашому дослідженні ми виходимо із загальних положень Закону України «Про інноваційну діяльність» (2002 р.), в яких: інновації визначаються як новостворені (застосовані) або вдосконалені конкурентоздатні технології, продукція або послуги, а також організаційно-технічні рішення виробничого, адміністративного, комерційного або іншого характеру, що істотно покращують структуру та якість виробництва і соціальної сфери; інноваційна діяльність – як діяльність, що спрямована на використання і

комерціалізацію результатів наукових досліджень та розробок і зумовлює випуск на ринок нових конкурентоздатних товарів і послуг; інноваційний продукт – як результат науково-дослідної або дослідно-конструкторської розробки, що відповідає встановленим вимогам [5, Р.І, ст. 1].

Інноваційна діяльність в Україні передбачена також Законом України «Про пріоритетні напрями інноваційної діяльності в Україні» (2003р.), Державною програмою прогнозування науково-технологічного та інноваційного розвитку (2007 р.), Державною цільовою економічною програмою (2008 р.).

У широкому розумінні поняття «інновація» вживається для позначення нових ідей, методів, а також процесів створення нових продуктів і технологій, охоплюючи управлінські. Найближчим за значенням воно є до поняття «технологія» (від грец. *techno* – мистецтво, майстерність і *logos* – поняття, вчення), адже включає нову техніку, технологію, що є результатом досягнень науково-технічного прогресу; істотним чинником інновації є розвиток винахідництва, раціоналізації, поява великих відкриттів [3].

Багато авторів, серед яких І. Вініченко, С.Ілляшенко, Л. Коленський, І. Космидайло, Г.Кундєєва, Т. Медведкін, В. Тубалов, А. Харін, В.Яковець, інновацію розглядають як здатність перетворення науково-технічного прогресу в нові технології та продукти; кінцевий результат діяльності у вигляді конкретних товарів, технологій, процесів.

Аналіз наукових праць К. Ангеловськи, Л.Ващенко, Л. Даниленко, О. Дубасенюк, Б.Загвязинського, Н. Ільїної, В. Паламарчук, Т.Рожкової, В. Сластьоніна, П. Худоминського, Н. Юсуфбекової та врахування положень Закону України «Про інноваційну діяльність» дало можливість уточнити поняття: «інновація» – як *нововведення, цілеспрямовану зміну, яка сприяє переходу системи з одного стану до іншого; «інновація у професійно-технічній освіті» – як процес творення, запровадження та поширення в навчально-виробничій діяльності нових ідей, засобів, педагогічних та управлінських технологій, у результаті яких підвищуються показники досягнень структурних компонентів професійної освіти, відбувається перехід освітньої системи до якісно іншого стану, а педагог-інноватор виступає в ролі автора, дослідника, користувача і пропагандиста нових технологій, теорій, концепцій.*

Водночас у науковій літературі існують різні підходи до розуміння сучасних освітніх інновацій. Освітня інновація, на думку Е. Зеєра, С.Новосьолова, Е. Симанюк, – результат педагогічної інноваційної діяльності, що забез-

печує отримання нового освітнього ефекту, який інтегрує його економічні, управлінські, соціальні, екологічні, енергозберігаючі та інші аспекти [4].

Н. Горбунова розглядає освітні інновації, як: організацію діяльності закладу освіти в цілому, режим роботи, тип установи; організацію праці вчителів, технології навчально-виховного процесу, навантаження, творчу діяльність, підвищення кваліфікації; організацію роботи учнів (рівень навчання, врахування індивідуальних особливостей і потреб); управлінську діяльність (організаційні структури, функції, технології) [1].

Л. Даниленко визначає такі групи освітніх інновацій: 1. Психолого-педагогічні: нововведення у навчальному, виховному та управлінському процесах; 2. Науково-виробничі: комп'ютеризація; телекомунікація; матеріально-технічне оснащення; 3. Соціально-економічні: сучасні технології розвитку особистості; нововведення у правове забезпечення системи та економіки освіти [10].

О. Щербак виділяє сутнісну ознаку інновації – її здатність впливати на загальний рівень професійної діяльності педагога, розширювати інноваційне поле освітнього середовища в навчальному закладі, регіоні. Як системне утворення інновація характеризується інтегральними якостями: інноваційним процесом, інноваційною діяльністю, інноваційним потенціалом, інноваційним середовищем [12].

За позицією В. Кашкарьова, до управлінських інновацій віднесено сучасні економічні, психологічні, діагностичні, інформаційні, технологічні компоненти, використання яких дає змогу створити відповідні умови для оперативного й ефективного прийняття керівником управлінського рішення.

Серед управлінських інновацій, що впроваджуються в навчальних закладах, автором виділяються: модернізовані зміст, форми і методи управлінської діяльності керівника; громадсько-державні, регіональні, модульні, проектні моделі управління інноваціями [7, с. 34].

У нашому випадку слід зазначити, що оскільки в управлінні багатоаспектною інноваційною діяльністю ПТНЗ беруть участь не лише адміністрація, а й керівники структурних підрозділів, педагоги, майстри виробничого навчання, то варто говорити про способи інноваційної діяльності всіх суб'єктів управління і вибір відповідних засобів реалізації мети діяльності ПТНЗ, а саме: забезпечення умов для підготовки кваліфікованих робітничих кадрів для галузей господарства країни на засадах інноваційних технологій.

На цій основі педагогічний колектив на чолі з керівником має визначитись, які впроваджу-

вати інновації: 1) спрямовані на удосконалення, раціоналізацію, модернізацію, оптимізацію; 2) комбінаторні нововведення, які передбачають конструктивне використання елементів різних методик; 3) принципово нові, радикальні технології навчання, виховання, розвитку молоді, організації навчально-виробничого процесу, управління закладом освіти.

Разом з тим, варто врахувати спільні ознаки використання інновацій: діяльність педагогів на діагностичній основі, психологізацію навчально-виробничого процесу, диференціацію та індивідуалізацію навчання й виховання, розвивально-творчий характер діяльності учнів, атмосферу співробітництва й психологічного комфорту, моніторинг навчально-виробничого процесу, педагогічне проектування й програмування, підвищену увагу до потреб і запитів учнів у процесі здобуття робочої професії [7, с. 34].

Крім того, на впровадження новацій як основи покращення діяльності ПТНЗ в контексті його інноваційного розвитку впливають такі загальні чинники:

- *зовнішні прояви* інноваційної освітньої політики: розвиток психолого-педагогічної науки і практики; нормативно-правове регулювання інноваційних процесів; створення інноваційного освітнього середовища; замовлення суспільства на освітні результати; демографічні показники; фінансування освіти;

- *характерні риси* інноваційної практики на місцевому рівні: традиції інноваційних спроб; навчання керівників навчальних закладів управлінню інноваційними процесами; професійний розвиток інженерно-педагогічних працівників з упровадження новацій; залучення зовнішніх суб'єктів до підтримки інноваційної діяльності навчальних закладів; прогнозування й планування освітніх змін на місцевому та регіональному рівнях;

- *характерні риси* інноваційної діяльності на рівні керівника та педагогічних працівників ПТНЗ: створення умов для розроблення, впровадження та поширення інновацій, забезпечення цілеспрямованого управління інноваційним процесом, розвиток професійної мобільності педагогічних працівників як процесу засвоєння інновацій, налагодження взаємодії на рівні «керівник – педагог», «педагог – педагог» і «педагог – учень» під час інноваційного процесу, залучення батьків і спонсорів до розв'язання проблем інноваційної діяльності навчального закладу;

- *характерні ознаки* нововведення у процесі змін: потреба змін, зрозумілість і комплексність змін, якість і наявність умов для змін, характер рішень про зміни, організаційні процедури змін, узгодження інтересів суб'єктів,

об'єктивна оцінка етапів та результатів упровадження новачій.

Так, педагоги Чернівецького вищого професійного училища радіоелектроніки у навчально-виробничому процесі використовують інноваційні за формою та змістом види пізнавальної діяльності учнів, розвивають у такий спосіб їхні творчі здібності, формують професійні навички та вміння, розвивають самостійне мислення, індивідуальну й колективну творчість, відповідальність і організованість, використовують оригінальну технологію проектування навчально-методичних заходів з організації самостійної пізнавальної діяльності учнів у процесі професійної підготовки. Прикладом таких педагогічних прийомів і форм є: ігрові технології, комп'ютерне моделювання, проектування, оперативне діагностування, робота творчих груп, індивідуальні бесіди, підготовка методичних рекомендацій, формулювання пропозицій і висновків у процесі самостійного навчання, підготовка пам'яток щодо пошуку джерел довідкової інформації (довідники, каталоги, словники, енциклопедії) і використання навчальної літератури, проблемні лекції, семінари, лабораторні роботи, заліки, конференції.

Відтак будь-яка інновація – це результат наполегливої співпраці педагогічного колективу та керівника, який вимагає не тільки зусиль від кожного впроваджувача передових ідей, а й творчого ставлення до праці, бажання жити і працювати колективно, в команді, прагнення до кращих результатів на основі впровадження нових підходів до організації навчання й виховання та визначення змісту майбутньої професійної діяльності.

Забезпечення управління інноваційним процесом ПТНЗ здійснюється на засадах нових освітніх технологій та передбачає врахування таких особливостей: 1. Цілеспрямованість управління процесом упровадження технологій; 2. Розробка політики керівництва на період упровадження технологій; 3. Переконавання працівників у необхідності використання нової технології та її ефективності в практичній діяльності; 4. Організація технологічного моніторингу інновації під час її реалізації.

Складовими цього процесу є: узагальнення та поширення інформації про нову технологію; оцінка наявної технології, прогнозування подальших реальних можливостей її використання; прогнозування розвитку закладу за умов упровадження нової технології; розробка програми впровадження нової технології; зосередження уваги на місці та ролі кожного суб'єкта інноваційної діяльності у процесі реалізації нової технології; створення організаційно-педагогічних та технічних умов щодо впровадження нової технології; уточнення та внесення

необхідних змін у засоби й методи роботи, режим діяльності, структури, склад учасників тощо; увага до позитивних наслідків застосування нової технології та труднощів, які виникли; мотивація та стимулювання працівників; залучення до участі в програмі «користувачів» (тих, хто вже працює за даною технологією).

Виходячи з проведеного аналізу, науковою основою управлінської діяльності керівника-менеджера навчального закладу в умовах інноваційного процесу можна вважати: концептуальність в управлінні закладом; цільовий підхід до управління; психологізацію управління; моделювання організаційної структури управління, створення швидкодіючих технологій і механізмів управлінської діяльності; побудову рухливої динамічної ієрархічної структури горизонтальних і вертикальних зв'язків між суб'єктами інноваційної діяльності; приведення функцій управління відповідно до завдань інноваційного розвитку навчального закладу; вироблення нових підходів до визначення ефективності та результативності навчально-виробничого процесу на засадах інноваційних технологій; модернізацією методів та засобів управлінського впливу на персонал; комп'ютеризацію, технологізацію й інформатизацію управління; адаптацію досягнень інноваційного менеджменту в соціальній та виробничій сферах до специфіки управління закладом ПТО [9].

Основними функціями керівника ПТНЗ як менеджера інноваційного процесу є: *аналітико-прогностична діяльність*, пов'язана з глибоким аналізом стану досліджуваних об'єктів інноваційного процесу, вивченням невідкладних проблем, відстеженням тенденцій та закономірностей, виявленням перспектив та прогнозованих змін; *планування інноваційної діяльності*, яке передбачає розроблення стратегічних і тактичних планів щодо впровадження інновацій; *організація й упорядкування діяльності* учасників інноваційного процесу; *контролювання* ходу впровадження інновації; *регулювання* діяльності з поступового впровадження інновації за наслідками контролю, об'єктивної оцінки результатів, досягнення стабільності і рівноваги.

Отже, управлінська діяльність керівника, що здійснюється через реалізацію зазначених функцій, сприяє якісним змінам в управлінні ПТНЗ, активізації людського чинника (професійна підготовка і підвищення кваліфікації персоналу, в першу чергу керівників усіх рівнів), гармонізації відносин суб'єктів інноваційної діяльності, оновленню змісту навчально-виробничої діяльності та засобів його забезпечення, підвищенню організаційно-технічного рівня та результатів підготовки кваліфікованих

робітників.

З урахуванням зазначеного вище, слід звернути увагу керівників і на те, що згідно з *моделлю перебудови діяльності* людини, яку запропонував один із видатних психологів ХХ ст. Курт Левін, упровадження інновацій має пройти три фази [2]: перша фаза «розмороження» – руйнування стереотипу діяльності, посилення почуття невдоволення своєю працею, її результатами; друга фаза «дія» – прийняття нової моделі діяльності, спроба діяти по-новому; третя фаза «замороження» – діяльність за новою моделлю.

За такого підходу необхідно: по-перше, визначитись із здатністю педагогів до творчої роботи взагалі; по-друге, довести необхідність і необоротність змін; по-третє, запропонувати досконалу моніторингову систему інноваційного процесу в навчальному закладі; по-четверте, забезпечити підготовку та мотивацію педагогічних працівників до інноваційної діяльності.

У такий спосіб послідовно вибудовується інноваційна система, яка є стійкою сукупністю цільового, змістового, суб'єкт-суб'єктного, організаційно-технічного та технологічного компонентів, що знаходять своє відображення в цілісній структурі навчально-виробничого процесу ПТНЗ.

Основними принципами відбору інновацій є:

– *перспективність* (вносить системність в інноваційну діяльність, передбачає динаміку інноваційних процесів в аспекті комунікативної взаємодії суб'єктів, вимагає логічної побудови і перспективності інноваційного процесу);

– *демократичність* (вимагає утвердження демократичного стилю управління, забезпечення педагогічного співробітництва суб'єктів інноваційного процесу, врахування думки творчого колективу і кожної особистості, створення умов для виявлення і реалізації здібностей та потенціалу працівника);

– *інтегративність* (передбачає розгляд інноваційної діяльності як складової цілісного навчально-виробничого процесу, спрямованого на формування професійної особистості майбутнього робітника; інтеграцію знань, умінь і навичок суб'єктів інновацій на міждисциплінарному рівні; взаємопроникнення та взаємодоповнення інформації і способів її передачі та засвоєння);

– *гнуцкість* (зумовлює створення організаційних, технічних, інформаційних та кадрових передумов для ефективної інноваційної діяльності, надання відповідних повноважень суб'єктам інновацій, використання технології «синхронної роботи» з урахуванням інноваційного потенціалу працівників та орієнтацією на результати діяльності);

– *економічність* (включає необхідність до-

сягнення найвищого результату інноваційної діяльності при заданому обсязі затрат, забезпечення організаційно-педагогічного, технологічного, соціального, економічного аспектів діяльності);

– *актуальність* (забезпечує спрямованість на розробку актуальних питань підготовки робітничих кадрів в неподільній єдності, взаємозбагаченні та синергетичному взаємодоповненні суб'єктів інновацій).

Враховуючи зазначене вище, оцінювати новачі в діяльності ПТНЗ доцільно за трьома основними критеріями: *актуальність, корисність, реалістичність* (за В. Лазаревим). Актуальність новачі означає невідповідність між реальним станом справ і бажаним, між об'єктивно існуючими проблемами і можливостями їх розв'язання, між бажаними результатами і вибором способів їх досягнення. Проблема стає актуальною, коли постає необхідність розв'язати суперечності для досягнення певної мети діяльності та конкретних результатів. Корисність новачі зумовлюється інноваційним потенціалом, надійністю та вірогідністю очікуваних результатів, перспективністю та подальшим попитом на інновацію в практичній діяльності. Реалістичність новачі передбачає аналіз ресурсного, кадрового, програмно-методичного, матеріально-технічного та інших видів забезпечення інноваційної діяльності, необхідність апробації інновацій та експериментальну перевірку продуктивності й можливості їх застосування у системі ПТО.

У свою чергу, комплексна діяльність навчального закладу щодо створення, засвоєння, використання та поширення новачі називається інноваційним процесом, який являє собою певну систему, що є поліструктурною, поліфункціональною, діяльнісно-змістовою та реалізується в процесі суб'єкт-суб'єктної взаємодії учасників інноваційного процесу. Поліфункціональна структура вміщує сукупність компонентів: мотиви – цілі завдання – зміст – функції – форми – методи – результати. До суб'єктивної структури належать суб'єкти інноваційного процесу: керівник, заступники, педагоги, учні, батьки, консультанти, експерти, спонсори. Як бачимо, поліфункціональність системи відображає багаторівневу структуру управління інноваційною діяльністю ПТНЗ з відповідним набором функцій управління, забезпечує можливості інтегрувати спільні зусилля та налагоджувати взаємодію суб'єктів, ідентифікувати і вирішувати в такий спосіб проблеми інноваційного розвитку закладу.

Власне інноваційний процес складається із семи елементів, поєднання яких у ланцюжок створює його діяльнісно-змістову структуру: *ініціація – маркетинг інновації – випуск інно-*

вації – реалізація інновації – моніторинг інновації – оцінка ефективності інновації – дифузія інновації [13]. Коротко висвітливо їх зміст та призначення.

Ініціація (від лат. *initiatio* – здійснення таїнства) характеризує діяльність, яка полягає у виборі мети інновації, постановці завдань інновації, пошуку ідеї інновації, її обґрунтування та матеріалізації.

Маркетинг інновації передбачає формування, виявлення та вивчення попиту на інновацію з метою максимального задоволення запитів і потреб споживачів на новий продукт, нову послугу або новий вид діяльності.

Випуск інновації передбачає підготовку інновації до впровадження, її експертизу, розробку програми впровадження.

Реалізація інновації включає діяльність з упровадження інновації в систему практичної роботи, адаптацію інновації до нових умов діяльності.

Моніторинг інновації передбачає комплекс заходів із відстеження та оцінювання інновації, аналіз інформації про неї, рекламу інновації.

Оцінка ефективності інновації передбачає розроблення цілей, процедур, вибір критеріїв та вимірювання досягнутих результатів інноваційної діяльності у порівнянні з очікуваними.

Дифузія інновації (від лат. *diffusion* – розповсюдження) передбачає поширення інновації в нових умовах, ситуаціях, колективах, регіонах тощо.

За наукового аналізу нами розроблено організаційну структуру управління інноваційною діяльністю ПТНЗ, яку представлено схематично (рис.1).

Як видно з рис. 1, очолює управління іннова-

ційною діяльністю керівник інноваційної програми та рада інноваційної програми.

До системи інноваційної діяльності ПТНЗ входять такі структурно-функціональні підрозділи: лабораторія з дослідження актуальних проблем інноваційної діяльності; лабораторія менеджменту й моніторингу інноваційного процесу; науково-методичний центр з проведення інноваційної діяльності; центр програмного забезпечення інноваційної діяльності та ІКТ.

Завданням лабораторії з дослідження актуальних проблем інноваційної діяльності є: здійснення досліджень пріоритетних проблем інноваційної діяльності навчального закладу та їх науковий супровід; розробка й відстеження результатів (показників) реалізації інноваційних програм діяльності закладу.

Функціональне призначення лабораторії:

- проведення дослідно-експериментальної роботи щодо створення, вивчення та впровадження інновацій під час підготовки майбутніх робітників;
- аналіз передового досвіду з питань інноваційної діяльності педагогів, творчих колективів, розробка методик з його використання;
- розробка умов успішної адаптації інноваційних програм діяльності навчального закладу.

Завданням лабораторії менеджменту й моніторингу інноваційного процесу є: забезпечення організаційно-педагогічних умов для проведення дослідно-експериментальної та практичної роботи з проблем інноваційної діяльності на основі програмно-цільового підходу до управління інноваційною діяльністю навчального закладу та моніторингу інноваційних про-

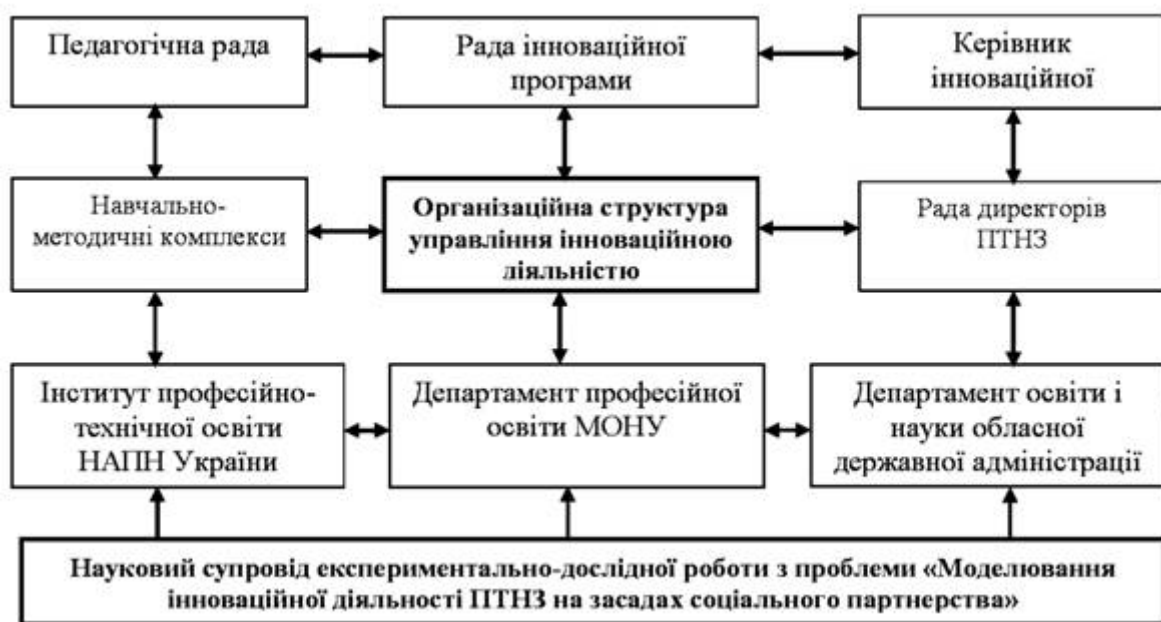


Рис. 1. Організаційна структура управління інноваційною діяльністю ПТНЗ

цесів.

Функціональне призначення лабораторії:

- створення системи внутрішнього керівництва та контролю за ходом і результатами інноваційної діяльності;
- моніторинг результатів інноваційного процесу на рівні навчальних досягнень учнів та досягнення освітньо-професійних цілей діяльності навчального закладу;
- створення системи збору, обробки, збереження і розповсюдження інформації про інноваційну діяльність на рівні педагогів, відстеження динаміки діяльності навчального закладу в режимі інноваційного розвитку;
- визначення можливостей учнів щодо проектування їхнього подальшого розвитку та формування в них готовності до продуктивної діяльності.

Завданням *науково-методичного центру з проведення інноваційної діяльності є*: розробка науково-методичного забезпечення проведення інноваційної діяльності та надання практичної допомоги педагогічним працівникам у розробці та реалізації індивідуальних експериментально-дослідницьких програм, у моделюванні спільної інноваційної діяльності, впровадженні прогресивних освітніх технологій.

Функціональне призначення центру:

- підтримка ініціативи, інноваційної й експериментальної діяльності педагогічного колективу;
- створення необхідної науково-методичної та матеріально-технічної бази центру для організації та проведення інноваційної діяльності;
- розроблення навчально-методичних матеріалів щодо забезпечення ходу та результатів інноваційного процесу;
- створення умов для творчої самореалізації педагогів, підвищення їхньої кваліфікації та професійної майстерності;
- проведення тренінгів командної та групової роботи, ділових ігор, майстер-класів, консультацій з питань інноваційної діяльності.

Завданням *центру програмного забезпечення інноваційної діяльності та ІКТ є*: створення умов для програмного, технологічного та інформаційного забезпечення інноваційної діяльності на засадах інформаційно-комунікативних технологій.

Функціональне призначення центру:

- розроблення технологічних програм інноваційного розвитку навчального закладу, підготовка методичних рекомендацій щодо їх впровадження;
- оптимізація обсягу теоретичних і технологічних знань та практичних умінь, потрібних для здійснення інноваційної діяльності;
- розроблення та використання в інноваційному процесі програмних засобів, орієнтованих

на сучасні Інтернет-технології з відповідним методичним забезпеченням;

- створення інформаційно-комунікаційного середовища інноваційного процесу, надання необхідної інформаційно-методичної підтримки суб'єктам інноваційної діяльності, розвиток комунікативних здібностей;
- забезпечення педагогів великим обсягом якісної інформації з питань інноваційної діяльності, формування вмінь працювати з інформацією, формування дослідницьких умінь щодо оптимального вибору інновацій.

Доцільно відзначити, що інноваційним компонентом у діяльності лабораторій є впровадження інновацій у зміст професійної освіти. Ми виходимо з того, що зміст професійної освіти відтворюється в навчальних програмах відповідних предметів та курсів, які реалізуються в навчально-виробничому процесі ПТНЗ.

Разом з тим, у змісті освіти відображені загальні завдання, які стоять перед системою професійної освіти в цілому, а саме: задоволення потреб національної економіки у кваліфікованих кадрах; формування та розвиток в осіб знань, умінь, навичок, професійних та загальних компетентностей, необхідних для трудової діяльності за певною професією (групою професій), спеціальністю; забезпечення конкурентоздатності та мобільності осіб на ринку праці; створення умов для професійного розвитку особистості упродовж життя (проект нового Закону України «Про професійну освіту», Р. І, ст. 3).

Саме ці завдання визначають вибір інноваційних засобів навчання як дієвих ресурсів здійснення навчально-виробничої діяльності, організаційно упорядкована взаємодія яких створює умови для успішного досягнення цілей навчання і виховання у ПТНЗ. До них належать: природне і соціальне оточення, обладнання, дидактичні засоби, наукова допомога, технічні засоби (аудіовізуальні засоби, засоби телекомунікацій, відеокомп'ютерні системи, мультимедія, віртуальна реальність). Окремо виділимо інноваційні дидактичні засоби навчання, які базуються на використанні в навчально-виробничому процесі ПТНЗ персональних комп'ютерів з відповідним інформаційним забезпеченням: електронні навчальні курси, програмно-педагогічні засоби, електронний навчально-методичний комплекс, дидактичний сервіс нового покоління, мережеві програми та контрольні-діагностичні системи [6].

Водночас не тільки зміст освіти та засоби навчання визначають організацію навчально-виробничого процесу, а й, навпаки, структурні елементи організації навчально-виробничого процесу впливають на формування змісту освіти й виховання, про що свідчить запропонова-

на організаційна структура управління інноваційною діяльністю ПТНЗ (див. рис. 1).

На базі інноваційних структурних підрозділів училища об'єднуються творчі викладачі, майстри виробничого навчання певної спеціалізації, спонсори, представники від замовників робітничих кадрів та інші зацікавлені особи. Педагогічний колектив творчо й злагоджено працює над проблемою «Моделювання інноваційної діяльності ПТНЗ на засадах соціального партнерства».

Зазначене вище дає підстави визначити основні напрями розвитку інноваційної діяльності ПТНЗ на рівні регіональних потреб у кваліфікованих робітничих кадрах, враховуючи зарубіжний та вітчизняний досвід.

По-перше, створення системи забезпечення якості професійної освіти через розробку професійних стандартів нового покоління, поглиблення інтеграції професійної освіти і навчання з виробництвом; оновлення змісту співпраці між сферою професійної освіти та бізнесу, здійснення моніторингу якості підготовки робітничих кадрів, визначення та узагальнення результатів.

По-друге, проведення моніторингових досліджень та здійснення прогнозування потреби економіки регіону та ринку праці у розрізі необхідних робочих професій, вимог роботодавців у кваліфікованих робітничих кадрах та виконання державного замовлення на їх підготовку.

По-третьє, оновлення змісту професійної освіти, узгодження його із сучасними потребами, інтеграцією до європейського та світового освітніх просторів, перегляд навчальних програм, змісту навчально-дидактичних матеріалів, підручників, форм, методів та засобів навчання.

По-четверте, удосконалення системи підготовки, перепідготовки та підвищення кваліфікації педагогічних працівників і працівників ПТНЗ, які залучаються до організації та проведення професійного навчання учнів на виробництві.

По-п'яте, формування ефективних фінансово-економічних механізмів підготовки робітничих кадрів через систему сучасних фінансових форм, методів, важелів та інструментів, які використовуються у фінансово-економічній діяльності підприємств, організацій, установ за відповідного нормативного, правового, інфор-

маційного забезпечення.

По-шосте, запровадження європейської та світової практики фінансування підготовки робітників за рахунок визначених законодавством надходжень з державного фінансування і доходів підприємств та використання зароблених ПТНЗ позабюджетних коштів.

По-сьоме, запровадження на державному рівні єдиної системи статистики і показників якості професійної освіти і навчання у системі ПТО за аналогією зі світовою практикою, оновлення механізму ліцензування й атестації ПТНЗ.

По-восьме, оптимізація мережі ПТНЗ відповідно до потреб економіки та інфраструктури виробництва конкретного регіону, інтеграція ПТО у світову систему підготовки робітничих кадрів.

По-дев'яте, децентралізація управління системою ПТО шляхом делегування додаткових повноважень регіональним органам виконавчої влади, органам місцевого самоврядування, органам управління освітою з урахуванням регіонального компонента розвитку економіки та потреби в підготовці робітничих кадрів.

По-десяте, вдосконалення загальнодержавного законодавчого та інструктивно-методичного супроводу діяльності ПТНЗ, створення позитивного іміджу ПТО.

Висновки. Перспективою подальших наукових розвідок з цієї проблеми є: визначення пріоритетних напрямів інноваційного розвитку системи ПТО в умовах змін; аналіз особливостей соціально-економічного розвитку регіонів, вивчення потреб ринку праці робітничих кадрів; створення системи забезпечення нового змісту і якості навчання в ПТНЗ; оптимізація мережі навчальних закладів системи ПТО; розробка державних стандартів нового покоління; впровадження різнорівневої системи фінансування діяльності ПТНЗ; децентралізація управління системою ПТО; професійна підготовка якісно нового кадрового складу ПТНЗ. Нині інноваційну діяльність ПТНЗ слід розглядати як закономірне явище, динамічне за характером, комплексне за змістом та розвивальне за результатами, що актуалізує необхідність розроблення нових моделей управління інноваційною діяльністю ПТНЗ на основі наукових досліджень, накопиченого практичного досвіду та перспектив розвитку галузі.

Література

1. Внутришкольное управление: теория и опыт педагогических и управленческих инноваций / Под ред. Н.В.Горбуновой. – М. : Новая школа, 1995. – 180 с.
2. Динамическая психология : Избранные труды / Перевод с нем. и англ. Е. Патяевой, Д. Леонтьева / Курт Левин. – М. : Смысл, 2001. – 572 с.
3. Дубасенюк О. А. Інновації в сучасній освіті // Інновації в освіті: інтеграція науки і практики : зб. наук.-метод. праць / за заг. ред. О. А. Дубасенюк. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2014. – С. 12–28.

4. Зеер Э. Ф. Институциональный подход к инновациям в образовании / Э. Ф. Зеер, С. А. Новоселов, Э.Э.Сыманюк // *Инновации в образовании*. – 2010. – № 1. – С. 52–63.
5. Закон України «Про інноваційну діяльність» від 04.07.2002 року № 40-IV [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/40-15>.
6. Інформаційне забезпечення навчального процесу: інноваційні засоби і технології: Колективна монографія. – К. : Атіка, 2005. – 252 с.
7. Кашкар'ов В. Г. Використання інноваційних технологій як шлях підвищення ефективності підготовки магістрів до управління навчальним закладом / В. Г. Кашкар'ов // *Рідна школа*. – 2006. – № 6. – С. 33–35.
8. Концепція розвитку освіти України на 2015–2025 роки – презентація проекту [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://pon.org.ua/novyny/3549-koncepciya-rozvitku-osviti-ukrayini-na-2015-2025>
9. Мармаза О. І. Інноваційні підходи до управління навчальним закладом / О. І. Мармаза. – Х. : Освіта, 2004. – 204 с.
10. Оцінювання та вибір педагогічних інновацій : теоретико-практичний аспект / За ред. Л. І. Даниленко. – К. : Логос, 2001. – 185 с.
11. Помаран П. І. Маркетингова служба в управлінні ПТНЗ / П. І. Помаран // *Професійно-технічна освіта*. – 2013. – № 4. – С. 51–53.
12. Щербак О. І. Інновації у професійній освіті – методологічні аспекти впровадження / О. І. Щербак // *Професійно-технічна освіта*. – 2012. – № 4. – С. 3–8.
13. Юденкова О. Модель управління інноваційною діяльністю в ПТНЗ/ О. Юденкова // *Професійно-технічна освіта*. – 2009. – № 4. – С. 17–19.

References

1. Vnutrishkolnoe upravlenie: teoriya i opyt pedagogicheskikh i upravlencheskikh innovatsiy / Pod red. N.V.Gorbunovoy. – М. : Novaya shkola, 1995. – 180 s.
2. Dinamicheskaya psihologiya : Izbrannyye trudy / Perevod s nem. i angl. E. Patyaevoy, D. Leonteva / Kurt Levin. – М. : Smyisl, 2001. – 572 s.
3. Dubasenyuk O. A. Innovatsiyi v suchasnyy osviti // *Innovatsiyi v osviti: intehratsiya nauky i praktyky : zb. nauk.-metod. prats' / za zah. red. O. A. Dubasenyuk*. – Zhytomyr : Vyd-vo ZhDU im. I. Franka, 2014. – S. 12–28.
4. Zeer E. F. Instytutsionalnyy podhod k innovatsiyam v obrazovanii / E. F. Zeer, S. A. Novoselov, E. E. Syimanyuk // *Innovatsii v obrazovanii*. – 2010. – № 1. – S. 52–63.
5. Zakon Ukrayiny «Pro innovatsiynu diyal'nist'» vid 04.07.2002 roku № 40-IV [Elektronnyy resurs]. – Rezhym dostupu : <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/40-15>.
6. Informatsiyne zabezpechennya navchal'noho protsesu: innovatsiyni zasoby i tekhnolohiyi: Kolektyvna monohrafiya. – К. : Atika, 2005. – 252 s.
7. Kashkar'ov V. H. Vykorystannya innovatsiynykh tekhnolohiy yak shlyakh pidvyshchennya efektyvnosti pidhotovky mahistriv do upravlinnya navchal'nym zakladom / V. H. Kashkar'ov // *Ridna shkola*. – 2006. – № 6. – S. 33–35.
8. Kontseptsiya rozvytku osvity Ukrayiny na 2015–2025 roky – prezentatsiya proektu [Elektronnyy resurs]. – Rezhym dostupu : <http://pon.org.ua/novyny/3549-koncepciya-rozvitku-osviti-ukrayini-na-2015-2025>
9. Marmaza O. I. Innovatsiyni pidkhody do upravlinnya navchal'nym zakladom / O. I. Marmaza. – Kh. : Osvita, 2004. – 204 s.
10. Otsinyuvannya ta vybir pedahohichnykh innovatsiy : teoretyko-praktychnyy aspekt / Za red. L. I. Danylenko. – К. : Lohos, 2001. – 185 s.
11. Pomaran P. I. Marketynhova sluzhba v upravlinni PTNZ / P. I. Pomaran // *Profesiyno-tekhnichna osvita*. – 2013. – № 4. – S. 51–53.
12. Shcherbak O. I. Innovatsiyi u profesiynyi osviti – metodolohichni aspekt vprovadzhennya / O. I. Shcherbak // *Profesiyno-tekhnichna osvita*. – 2012. – № 4. – S. 3–8.
13. Yudenkova O. Model' upravlinnya innovatsiynoyu diyal'nisty v PTNZ/ O. Yudenkova // *Profesiyno-tekhnichna osvita*. – 2009. – № 4. – S. 17–19.

Одайський С. І. Особливості та структура управління інноваційною діяльністю професійно-технічного навчального закладу в ринкових умовах.

У статті представлено аналіз актуальних питань управління інноваційною діяльністю ПТНЗ. Зосереджено увагу на аналізі інновацій та їх місця в управлінні ПТНЗ. Дано уточнене визначення поняття «інновація у професійно-технічній освіті». Спираючись на особливості управлінської діяльності керівника, виявлено та охарактеризовано загальні чинники інноваційного розвитку ПТНЗ. До них віднесено: зовнішні прояви інноваційної освітньої політики; характерні риси інноваційної практики на місцевому рівні; характерні риси інноваційної діяльності на рівні керівника та педагогічних працівників ПТНЗ; характерні ознаки нововведення у процесі змін.

За наукового аналізу розроблено і розкрито організаційну структуру управління інноваційною діяльністю ПТНЗ та її функціональне призначення в системі ПТО. Вона включає низку структурно-функціональних підрозділів: лабораторію з дослідження актуальних проблем інноваційної діяльності; лабораторію менеджменту й моніторингу інноваційного процесу; науково-методичний центр з проведення інноваційної діяльності; центр програмного забезпечення інноваційної діяльності та ІКТ. Очолює управління інноваційною діяльністю ПТНЗ керівник інноваційної програми та рада інноваційної програми.

На підставі проведеного дослідження визначені основні напрями розвитку інноваційної діяльності ПТНЗ на рівні регіональних потреб у кваліфікованих робітничих кадрах, які передбачають: створення системи забезпе-

чення якості професійної освіти; проведення моніторингових досліджень та здійснення прогнозування потреби економіки регіону у розрізі необхідних робочих професій та вимог роботодавців; оновлення змісту професійної освіти; удосконалення системи підготовки, перепідготовки та підвищення кваліфікації педагогічних працівників ПТНЗ; формування ефективних фінансово-економічних механізмів підготовки робітничих кадрів; запровадження європейської та світової практики фінансування підготовки робітників; запровадження єдиної системи статистики і показників якості професійної освіти і навчання у системі ПТО; оптимізацію мережі ПТНЗ; децентралізацію управління ПТО; вдосконалення законодавчого та інструктивно-методичного супроводу діяльності ПТНЗ.

Ключові слова: інновація, інновація у професійно-технічній освіті, інноваційна діяльність, інноваційний процес, принципи відбору інновації, модель перебудови діяльності людини, організаційна структура управління інноваційною діяльністю ПТНЗ.

Одайский С.И. Особенности и структура управления инновационной деятельностью ПТУЗ в рыночных условиях.

В статье представлен анализ актуальных вопросов управления инновационной деятельностью ПТУЗ. Сосредоточено внимание на анализе инноваций и их места в управлении ПТУЗ. Дано уточненное определение понятия «инновация в профессионально-техническом образовании». Опираясь на особенности управленческой деятельности руководителя, выявлены и охарактеризованы общие факторы инновационного развития ПТУЗ. К ним отнесены: внешние проявления инновационной образовательной политики; характерные черты инновационной практики на местном уровне; характерные черты инновационной деятельности на уровне руководителя и педагогических работников ПТУЗ; характерные признаки нововведения в процессе изменений.

За научным анализом разработано и раскрыто организационную структуру управления инновационной деятельностью ПТУЗ и ее функциональное назначение в системе ПТО. Она включает ряд структурно-функциональных подразделений: лабораторию по исследованию актуальных проблем инновационной деятельности; лабораторию менеджмента и мониторинга инновационного процесса; научно-методический центр по проведению инновационной деятельности; центр программного обеспечения инновационной деятельности и ИКТ. Возглавляет управление инновационной деятельностью ПТУЗ руководитель инновационной программы и совет инновационной программы.

На основе проведенного исследования определены основные направления развития инновационной деятельности ПТУЗ на уровне региональных потребностей в квалифицированных рабочих кадрах, которые предусматривают: создание системы обеспечения качества профессионального образования; проведения мониторинговых исследований и осуществления прогнозирования потребности экономики региона в разрезе необходимых рабочих профессий и требований работодателей; обновление содержания профессионального образования; совершенствование системы подготовки, переподготовки и повышения квалификации педагогических работников ПТУЗ; формирование эффективных финансово-экономических механизмов подготовки рабочих кадров; введение европейской и мировой практики финансирования подготовки рабочих кадров; введение единой системы статистики и показателей качества профессионального образования и обучения в системе ПТО; оптимізацію сети ПТУЗ; децентралізацію управління ПТО; совершенствование законодательного и инструктивно-методического сопровождения деятельности ПТУЗ.

Ключевые слова: инновация, инновация в профессионально-техническом образовании, инновационная деятельность, инновационный процесс, принципы отбора инновации, модель переустройства деятельности человека, система управления инновационной деятельностью ПТУЗ.

Odaysky S.I. Features and structure of management of innovation Vocational schools work in market conditions.

In the article is presented the analysis of topical issues of innovation management with vocational technical school. Payed attention on the analysis of innovation and its place in vocational technical school. Defined the term «Innovation in vocational education». Identified and described the common factors of innovative development of vocational and technical institutions based on the special features of administrative activity of the headmaster. These include: implements of innovative educational policy, the characteristics of innovative practices at the local level, the characteristics of innovation activity at the level of headmaster and teaching staff of vocational and technical institutions, the characteristics of innovations in the change process.

Relying on scientific analysis, developed and explained the organizational structure of innovation activity management of vocational and technical institutions and its functional purpose in the system of vocational and technical education. It includes a number of structural and functional units: the laboratory of management and the monitoring of the innovation process; scientific and methodological center for conducting innovative activities; the centre for software innovation and information and communication technologies. The headmaster of the innovation program and Council's innovative programs heads the innovation activity management of vocational and technical institutions.

On the basis of research are defined the main currents of innovative development of vocational and technical institutions at the scale of regional demand for skilled workers which assume: the development of quality assurance the system of professional education; monitoring, and forecasting needs of economy in the context of work professions and the requirements of employers; upgrading the content of vocational education; improving the system of training, retraining and advanced training of pedagogical workers in vocational and technical institutions; the formation of the effective financial and economic mechanisms of vocational training; the insertion the unified system of statistics and indicators of the quality of vocational education and training in vocational and technical education; the streamlining of network of vocational and technical institutions; the decentralization of the management of vocational and technical education; development of legislative guidance and methodological support of activities in vocational and technical institutions

Keywords: innovation, innovation in vocational education, innovation activity, innovation process, the principles of selection of innovation, the reform model of human activity, the system of management of innovative activities in vocational educational institution.

*Державний професійно-технічний навчальний заклад
«Роменське вище професійне училище».
42001, вул.Коржівська, 44, м.Ромни, Сумська обл.
Государственное профессионально-техническое
учебное заведение «Роменское высшее
профессиональное училище»
42001, ул.Коржевская, 44, г.Ромны, Сумская обл.
State vocational educational establishment
“Romny high vocational school”
42001, St.Korzhevskaya, 44, Romny, Sumy region.*

ОРГАНІЗАЦІЯ ПРОФОРІЄНТАЦІЙНОЇ РОБОТИ В ЗАКЛАДАХ ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНОЇ ОСВІТИ

Постановка проблеми. Профорієнтація є пріоритетним напрямком роботи навчальних закладів ПТО. Правильний вибір професії – важливий крок у житті кожної людини.

Сучасна соціально-економічна ситуація відзначається невідповідністю ринку освітніх послуг потребам ринку праці, вимог роботодавців рівню професійної підготовки фахівців. У цих умовах комплексна систематична робота навчального закладу, спрямована на професійне самовизначення учнівської молоді, різних категорій дорослого населення, стає дедалі актуальнішою. Підвищення якості профорієнтаційної роботи є сьогодні актуальним завданням для всієї системи ПТО.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз останніх досліджень і публікацій, присвячених вивченню проблеми організації профорієнтаційної роботи з молоддю, свідчить про зростання інтересу до проблеми професійної орієнтації особистості, обґрунтування педагогічних засобів її реалізації. Вивчалися питання професійної орієнтації школярів (Є. Наямов, С. Климов). Під час визначення завдань вибору професії С. Климов стверджував, що такий вибір повинен бути урівноваженим, узгодженим з великою кількістю об'єктивних умов і суб'єктивних факторів. Також важливе місце серед наукових праць займають дослідження, пов'язані з вивченням особистісних цінностей старшокласників щодо майбутньої професійної діяльності (І. Бех, Б. Федоришин та ін.). Здійснений науковий пошук дозволив розкрити соціально-ціннісну обумовленість процесу вибору професії (В. Зворський, В. Юрженко та ін.).

Науковець В. Юрженко вказує, що відсутність загальнодержавної і відомчої профорієнтаційної діяльності, відсутність системи професійної орієнтації, особливо таких видів, як професійна інформація, професійне вихо-

вання, професійна діагностика, професійна консультація, професійний підбір і професійна адаптація, створюють передумови для повного ігнорування молоддю робітничих професій.

За визначенням Г. Дубровіної, самосвідомість – це усвідомлення своїх якостей і оцінка їх, уява про власне реальне бажане «Я», рівень домагань старшокласників у різних сферах життя і діяльності, оцінка себе та інших з точки зору належності до певної статі, особистісна рефлексія.

Мета статті. Мета статті полягає в розкритті структури організації профорієнтаційної роботи, визначенні форм, методів, прийомів, завдяки яким підвищується ефективність профорієнтаційної роботи ПТНЗ.

Виклад основного матеріалу. Ураховуючи особливості сучасних економічних процесів, які вимагають від ПТНЗ бути рівноправним гравцем на ринках праці та освітніх послуг, необхідно збалансувати професійно-кваліфікаційний попит на освітні послуги відповідно до вимог регіонального ринку праці. Для досягнення цієї мети визначено основні принципи профорієнтаційної роботи, а саме: забезпечення системності роботи, оперативне реагування на нові виклики, гнучкість та адаптивність, зміщення акцентів від інформування до мотивування, пріоритетність подальшого розвитку соціального партнерства та підвищення рівня сприяння формуванню професійного вибору відповідно до потреб ринку праці. Професійна орієнтація не завершується вибором професій та залишається актуальною впродовж усього життя людини.

У процесі дослідно-експериментальної роботи було теоретично обґрунтовано, апробовано та впроваджено модель організації профорієнтаційної роботи. Вона спрямована на розв'язання актуальної соціально-педагогічної проблеми підвищення ефективності профори-

ентаційної роботи щодо отримання доступних профорієнтаційних послуг належної якості для усвідомленого вибору молоддю робочих професій як стартової ланки професійної кар'єри, так і основного напрямку її реалізації.

Ураховуючи соціально-економічні та державницькі функції профорієнтації в системі маркетингового управління ПТНЗ, у структурі служби маркетингу навчального закладу доцільно створити групу з питань формування попиту на освітні та інші послуги. Метою діяльності групи є оптимізація професійного самовизначення особистості відповідно до потреб ринку праці, формування попиту на освітні та інші послуги для забезпечення стабільного функціонування професійного навчального закладу. Для реалізації мети профорієнтаційної роботи в умовах ринкової економіки необхідно збалансувати професійно-кваліфікаційний попит на освітні послуги відповідно до потреб ринку праці, здійснити розробку та впровадження оновлених форм роботи щодо профорієнтації молоді, різних категорій дорослого населення; вдосконалити методи профорієнтаційної роботи; популяризувати робітничі професії; розвивати їх престижність, роз'яснювати зміст і умови навчання; показувати можливості самореалізації після закінчення навчання в ПТНЗ.

Основними завданнями групи є:

- розробка, апробація і впровадження ефективних форм та методів профорієнтаційної роботи;
- формування освітніх потреб громадян;
- залучення громадян до професійного навчання, перепідготовки та підвищення кваліфікації на базі навчального закладу;
- забезпечення якісного виконання держзамовлення на підготовку кваліфікованих робітничих кадрів і молодших спеціалістів для потреб регіонального ринку праці;

- формування позитивного іміджу навчального закладу.

Структура роботи з професійної орієнтації молоді розглядається як багатовекторна цілісна система, яка складається із взаємодіючих компонентів, об'єднаних спільністю мети та єдністю управління. Виходячи з поставлених завдань, для успішної реалізації мети пропонуємо сформувати в закладі модель організації профорієнтаційної роботи: (Рис 1.)

Педагогічні працівники, залучені до профорієнтаційної роботи, проводять анкетування та опитування респондентів та систематизують отримані результати. Це дає змогу дослідити та проаналізувати попит на освітні послуги, отримати інформацію про потреби і очікування споживачів освітніх послуг та пропозиції на ринку освітніх послуг. Для забезпечення освітніх потреб громадян важливим є не тільки маркетинговий аналіз попиту і пропозиції на ринку праці, а й донесення потрібної інформації до споживачів освітніх послуг.

Проведення профорієнтаційної роботи в ПТНЗ забезпечується наступним інструментарієм:

- створення банку даних учнівської молоді, який постійно щорічно оновлюється;
- співпраця ПТНЗ з місцевими органами влади, загальноосвітніми навчальними закладами, підприємствами району, області;
- популяризація робітничих професій;
- оформлення профорієнтаційних куточків;
- проведення Днів відкритих дверей, ярмарків, тижнів професій, олімпіад, конкурсів, вікторин, конференцій, круглих столів тощо;
- моніторингові дослідження потреб молоді, громадян в освітніх послугах, що надає заклад;
- залучення ЗМІ (оголошення в пресі, реклама на ТБ тощо)
- упровадження ІКТ;

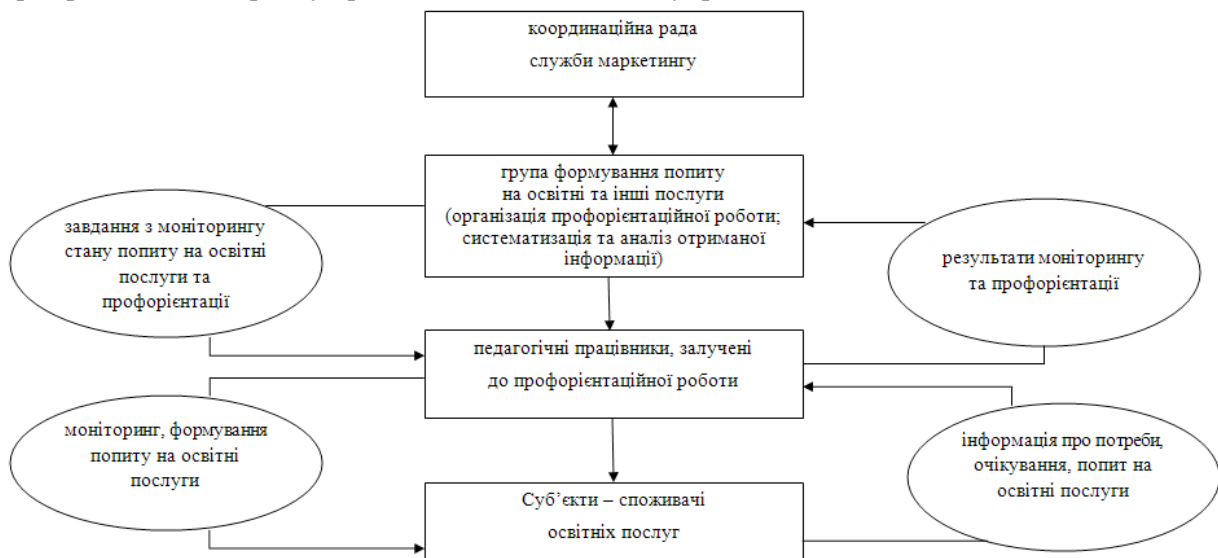


Рис.1. Модель організації профорієнтаційної роботи.

- організація зустрічей із випускниками шкіл, їх батьками з метою презентації навчального закладу, майстер-класів;
- проведення спільних спортивно-культурних заходів, змагань, концертів, екскурсій тощо;
- залучення фахівців підприємств до участі у вечорах профорієнтації, диспутах, профорієнтаційних ділових іграх, вправах;
- демонстрація тематичних книжкових виставок;
- консультування учнів, батьків, молоді, інших громадян щодо користування професійним терміналом «Живи і працюй в Україні»;
- проведення для батьків спеціалізованих лекторіїв;
- святкування (відзначення) знаменних дат, професійних свят;
- зустрічі учнівської молоді з представниками професій – випускниками навчального закладу, які досягли високих успіхів у професійній діяльності;
- створення інформаційного центру профорієнтаційної роботи (ІЦПР);
- застосування формули вибору професії;
- соціально-психологічний супровід (діагностичний, консультаційний, корекційний).

Окремої уваги заслуговує створення інформаційно-соціальної платформи, функціонування якої передбачає активне використання ІКТ у профорієнтаційних цілях. Ефективною формою донесення інформації про навчальний заклад є відкриття окремої сторінки училищного відеоканалу на сайті YouTube. Доречно також використовувати інші соціальні мережі, зокрема Facebook, де користувачі мають змогу

отримувати відео- та текстову інформацію, коментувати її. Для розвитку співпраці, інформування потенційних споживачів освітніх послуг, професійно-технічному навчальному закладу доцільно використовувати інші можливості мережі Internet, зокрема для проведення Web-конференцій, он-лайн зустрічей.

У майбутньому учасники ринку освітніх послуг усе більше будуть залежати від диференціації пропонованих послуг. Уже сьогодні спілкування у соціальній мережі дозволяє встановити тісний зв'язок між профконсультантом і учнями та їх батьками, сприяє розвитку світогляду кожного учня, спонукає до свідомого вибору професії.

Важливе місце у профорієнтаційній роботі належить офіційному сайту ПТНЗ. Він містить інформацію для випускників шкіл, їх батьків, молоді, незайнятого населення. На сторінках сайту можна відстежити останні новини про заходи, які відбулися в освітньому закладі, ознайомитися з його історією, переліком освітніх послуг та навчально-виробничою діяльністю.

Із метою підвищення якості консультаційних та освітніх послуг, прозорості та широкого доступу до інформації у навчальному закладі створена електронна бібліотека. Це сучасний потужний інформаційний простір, який дає можливість користувачам, майбутнім абітурієнтам, отримувати інформацію на власних носіях інформації: планшетах, смартфонах, телефонах тощо. База електронної бібліотеки містить інноваційний проект «Погляд молоді в майбутнє», спрямований на забезпечення інформативності, доступності, мобільності, гнучкості та привабливості профорієнтацій-



Рис. 2. Структура інформаційного центру профорієнтаційної роботи (ІЦПР)

них послуг для випускників шкіл. Провідною ідеєю проекту є створення особисто-орієнтованого освітнього середовища для забезпечення цілеспрямованої й систематичної роботи з професійного та особистого самовизначення молоді, незайнятого населення. Доступ до проекту мають учні, батьки та вчителі.

Упровадження інформаційних технологій у профорієнтаційну роботу сприяє розвитку розширення можливостей для учнівської молоді, інших категорій громадян щодо вибору професії, планування кар'єри, формування соціально-значущих життєвих компетенцій відповідно до вимог сучасного ринку праці.

Доцільно організувати інформаційний центр профорієнтаційної роботи (ІЦПР) як інструмент формування попиту на освітні та інші послуги, як творчу лабораторію з профорієнтаційної роботи. Діяльність центру регламентується Положенням про інформаційний центр профорієнтаційної роботи та має наступну структуру (Рис 2).

Основні компоненти діяльності ІЦПР: про-світницько-консультативно-діагностична діяльність; інформаційно-рекламна діяльність; соціальне партнерство та співпраця.

Значну частину інформації люди отримують, користуючись комунікаційно-інформаційними каналами радіо і телебачення. Реклама на телебаченні дозволяє за допомогою відео і тексту акцентувати переваги професії (освітні послуги) та навчального закладу. Радіорекламу доцільно використовувати, поєднуючи текст із музичним супроводом. На правах реклами можуть бути створені телевізійні сюжети, інтерв'ю, репортажі, анонси, консультації спеціалістів тощо. Дієвість реклами посилюється, коли вона подається разом з інформаційними сюжетами у випусках місцевих новин. Упровадження інформаційних технологій у профорієнтаційну роботу сприяє розширенню можливості для розвитку учнівської молоді, інших категорій громадян до вибору професії, реалізації особистісного потенціалу, планування кар'єри, формування значущих життєвих компетенцій відповідно до вимог сучасного ринку праці.

При проведенні профорієнтаційної роботи в навчальному закладі доречно застосовувати наступні методи профорієнтації: професійне просвітництво, професійна консультація, професійне виховання, анкетування, професійне діагностування (професійний відбір), професійна реклама тощо.

Профінформаційна робота має проводитися систематично й неперервно протягом року. Проводяться заходи, спрямовані на формування психологічної готовності до праці, розширення знань про сферу праці. Усі профінформа-

ційні заходи мають завершуватися складанням профорієнтаційної характеристики професій (професіограми). Істотну допомогу надасть професіограма при підготовці зустрічей учнів із представниками професій. Під час підготовки такої зустрічі необхідно підібрати аргументи на користь професії, розкрити її суть, подати всю інформацію про професію як дуже важливу. Використання в такому випадку професіограми більш ніж необхідне.

Досвід свідчить, що вміло організована зустріч із представником професії залишає глибокий слід у свідомості учнів, сприяючи їхній пізнавальній активності. Учням варто розповісти не лише про соціально-економічне значення професії, а й про чинники, що обумовлюють успішність професійної діяльності.

Професійна діяльність соціально-психологічної служби обумовлює допомогу учням у професійному самовизначенні. Для професійного самовизначення можна застосувати формулу чотирьох послідовних кроків:

1 – скласти список професій, які подобаються і за якими хотілось би працювати;

2 – скласти перелік вимог до обраної професії та визначити значимість кожної вимоги;

3 – оцінити свою відповідність вимогам професії, яка найбільше підходить;

4 – визначити основні практичні кроки до успіху в професійному і кар'єрному рості, підвищити свою конкурентоспроможність на ринку праці.

Основною формою роботи є діагностика «Визначення соціальної спрямованості учнів» (Дж. Холланда), яка спрямована на формування позитивного ставлення до себе, впевненості у своїх можливостях з приводу реалізації в майбутній професії, поглиблення уявлення про принципи формування і розвитку професійної кар'єри, підвищення рівня психологічної компетентності учнів, мотивації потреби у самовдосконаленні. Діагностику учнівської молоді можна проводити за «Диференційно-діагностичним опитувальником» або ж використовувати інші діагностичні програми, тести для виявлення здібностей та професійних обдарувань у підростаючої молоді. Консультації учнів та їх батьків здійснюється за результатами проведеної діагностики.

Корекційна робота спрямована на визначення особистого ставлення учнів до світу професій, формування усвідомлення ними важливості вибору фаху в житті людини. Діагностичні методики, які використовуються практичним психологом та соціальним педагогом у профорієнтаційній роботі, повинні мати систематичний характер. Цього можна досягти, проводячи просвітницькі заходи спільно з міським центром зайнятості, загальноосвітніми навчаль-

ними закладами чи відділом освіти. Ігри, тренінги допомагають краще зорієнтуватися на сучасному ринку праці, спонукають до отримання професійної консультації щодо обраного виду діяльності, до перегляду відеороликів про професії, якими зацікавились, та знайомства із закладом, у якому можна навчатися, аби здобути обрану професію.

Актуальним на сьогодні є користування мотиваційним терміналом розвитку зацікавленості до професійного самовизначення «Живи і працюй в Україні». Професійний термінал – це молодіжний профорієнтаційний Internet-портал, доступ до якого здійснюється через спеціальні електронні пристрої (*татч-скріни*), розташовується у місцях із максимальною доступністю користувачів. Він містить корисну інформацію для учнів, їхніх батьків, молодих людей.

Висновки. Розуміння структури та змісту профорієнтаційної роботи дає змогу дібрати її

відповідні форми, зробити її більш ефективною та цілеспрямованою. Зрозуміло, що на практиці всі ці форми певним чином поєднуються. Від уміння поєднувати всі форми профорієнтації суттєво залежить її успішність.

На основі результатів профорієнтаційної роботи здійснюється аналіз ефективності діяльності педагогічного колективу щодо професійного самовизначення учнівської молоді, залучення громадян до первинної професійної підготовки, професійного навчання, перепідготовки, підвищення кваліфікації на базі навчального закладу, розробляються відповідні корекційні заходи, приймаються управлінські рішення.

Отже, системний та послідовний підхід ПТНЗ до організації профорієнтаційної роботи забезпечує збалансування освітніх професійних запитів громадян, можливостей навчального закладу і потреб регіонального ринку праці.

Література

1. Наймов С., Климов С. Правильный выбор профессии и методики профессиональной консультации. Л.: Педагогика, 1969. – 151 с.
2. Бех І. Професійна спрямованість змісту навчання трудової діяльності школярів / І. Бех, М. Тименко // Наукові записки Тернопільського державного педагогічного університету. Серія: Педагогіка N5. – 1999. – С. 15-21.
3. Юрженко В. Проблеми професійної орієнтації учнів старших класів загальноосвітньої школи / В. Юрженко // Науково-методичне забезпечення професійної освіти і навчання: тези доп. звітн. наук.-практ. конф. (22-23 квітня 2009 р.); [за заг. ред. В. О. Радкевич]. – Х: Компанія СМТ, 2009. – С. 127-130.
4. Федоришин Б. Система професійної орієнтації як фактор формування особистості: історично-психологічний аспект/ Б Федоришин// Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми: Зб. наук. пр.; [Редкол.: І. А. Зязюн та ін.]. – К.; Вінниця «DOV Вінниця», 2006, – Вип. 9. – С. 215-219.
5. Дубровіна Г. Формирование личности старшеклассников. – М.: Педагогика, 1999. – 168 с.

References

1. Nayamov E., Klimov S. Pravilnyiy vybor professii i metodiki professionalnoy konsultatsii. L.: Pedagogika, 1969. – 151 s.
2. Bekh I. Profesiynna spryamovanist' zmistu navchannya trudovoyi diyal'nosti shkolyariv / I. Bekh, M. Tymenko // Naukovi zapysky Ternopil's'koho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu. Seriya: Pedahohika N5. – 1999. – S. 15-21.
3. Yurzhenko V. Problemy profesinyoi oriyentatsiyi uchniv starshykh klasiv zahal'noosvitn'oyi shkoly / V. Yurzhenko // Naukovo-metodychne zabezpechennya profesinyoi osvity i navchannya: tezy dop. zvitn. nauk.-prakt. konf. (22-23 kvitnya 2009 r.); [za zah. red. V. O. Radkevych]. – Kh: Kompaniya SMT, 2009. – S. 127-130.
4. Fedoryshyn B. Systema profesinyoi oriyentatsiyi yak faktor formuvannya osobystosti: istorychno-psykholohichnyy aspekt/ B Fedoryshyn// Suchasni informatsiyini tekhnolohiyi ta innovatsiyini metodyky navchannya u pidhotovtsi fakhivtsiv: metodolohiya, teoriya, dosvid, problemy: Zb. nauk. pr.; [Redkol.: I.A. Zyazyun ta in.]. – K.; Vinnytsya «DOV Vinnytsya», 2006, – Vyp. 9. – S. 215-219.
5. Dubrovina G. Formirovanie lichnosti starsheklassnikov. – M.: Pedagogika, 1999. – 168 s.

Помаран П. І. Організація профорієнтаційної роботи в закладах професійно-технічної освіти.

У статті розглядається структура організації профорієнтаційної роботи в закладах професійно-технічної освіти. Автор запропонував модель організації профорієнтаційної роботи. Враховуючи важливість соціально-економічних і державницьких функцій профорієнтації, визначено форми, методи і прийоми, завдяки яким підвищується ефективність профорієнтаційної роботи ПТНЗ.

Структура роботи з професійної орієнтації молоді розглядається як багатовекторна цілісна система, яка складається із взаємодіючих компонентів, об'єднаних спільністю мети та єдністю управління.

У системі маркетингового управління ПТНЗ, у структурі служби маркетингу навчального закладу доцільно створити групу з питань формування попиту на освітні та інші послуги. Метою діяльності групи є оптимізація професійного самовизначення особистості відповідно до потреб ринку праці, формування по-

питу на освітні та інші послуги для забезпечення стабільного функціонування професійного навчального закладу.

Професійна орієнтація – комплексна система форм, методів та засобів впливу на особистість із метою оптимізації її професійного самовизначення на основі врахування особистісних характеристик кожного індивіда та потреб ринку праці, яка спрямована на досягнення збалансованості між професійними інтересами й можливостями людини та потребами суспільства в конкретних видах професійної діяльності. Вона не завершується вибором професій та залишається актуальною впродовж усього життя людини.

Реалізація мети профорієнтаційної роботи в умовах ринкової економіки, яка полягає у збалансуванні професійно-кваліфікаційного попиту на освітні послуги відповідно до вимог регіонального ринку праці, потребує впровадження в навчальних закладах оновлених форм та методів роботи щодо профорієнтації молоді, різних категорій дорослого населення.

Ключові слова: профорієнтаційна робота, структура, професійна інформація, вибір професії.

Помаран П. И. Организация профориентационной работы в заведениях профессионально-технического образования.

В статье рассматривается структура организации профориентационной работы в учреждениях профессионально-технического образования. Автор предложил модель организации профориентационной работы. Учитывая важность социально-экономических и государственных функций профориентации, определены формы, методы и приемы, благодаря которым повышается эффективность профориентационной работы ПТУЗ.

Структура работы по профессиональной ориентации молодежи рассматривается как многовекторная система, которая состоит из взаимодействующих компонентов, объединенных общностью цели и единством управления.

Профессиональная ориентация – комплексная система форм, методов и средств влияния на личность с целью оптимизации ее профессионального самоопределения на основе учета личностных характеристик каждого индивида и потребностей рынка труда, которая направлена на достижение сбалансированности между профессиональными интересами, возможностями человека и потребностями общества в конкретных видах профессиональной деятельности. Она не завершается выбором профессий, а остается актуальной в течение всей жизни человека.

В системе маркетингового управления ПТУЗ, в структуре службы маркетинга учебного заведения целесообразно создать группу по вопросам формирования спроса на образовательные и другие услуги. Целью деятельности группы есть оптимизация профессионального самоопределения личности в соответствии с потребностями рынка труда, формирования спроса на образовательные и другие услуги для обеспечения стабильного функционирования профессионального учебного заведения.

Реализация цели профориентационной работы в условиях рыночной экономики, которая заключается в сбалансировании профессионально-квалификационного спроса на образовательные услуги в соответствии с условиями регионального рынка труда, требует внедрения в учебных заведениях обновленных форм и методов работы по профориентации молодежи разных категорий взрослого населения.

Ключевые слова: профориентационная работа, структура, профессиональная информация, выбор профессии.

Pomaran P. Organizing of professional orientation work in vocational educational establishments.

The structure of organizing professional orientation work in vocational educational establishments is studied. The author has proposed the model of organizing professional orientation work. Taking into consideration the importance of social, economical and governmental functions of professional orientation its forms, methods and ways promoting the efficiency of professional orientation work in vocational schools are determined.

The structure of organizing professional orientation work in vocational educational establishments is studied. The author has proposed the model of organizing professional orientation work. Taking into consideration the importance of social, economical and governmental functions of professional orientation its forms, methods and ways promoting the efficiency of professional orientation work in vocational schools are determined.

The structure of vocational guidance of young people is considered as the multi-integrated system consisting of interacting components united by common purpose and management goals.

Professional orientation is a complex system of forms, methods and means of influence on the individual to optimize its professional self-determination due to personal characteristics of each individual and the labor market needs, which aims to achieve a balance between professional interests and abilities of person and the needs of society in specific types of professional activity. The process never finishes and remains relevant throughout life.

In the marketing structure of a vocational school it is worthwhile to create a group considering demand for education and other services. The purpose of the group is to optimize personal professional self-identity in accordance with the needs of the labor market, to form demand for education and other services providing the stable operation of vocational training institutions.

Achieving goals of professional orientation work in a market economy, which implies balancing professional qualification in accordance with the requirements of the regional labor market needs to implement in schools updated forms and methods of career counselling for young people and different categories of adults.

Key words: professional orientation work, structure, professional information, choosing profession.

МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ ОРГАНІЗАЦІЙНО-УПРАВЛІНСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ З АВТОМАТИЗАЦІЇ ЕНЕРГОСИСТЕМ

Постановка проблеми. Однією зі складових професійної компетентності майбутнього інженера з автоматизації енергосистем виступає управлінська компетентність, що передбачає здатність виконувати функції управління експлуатаційною, проектною та науково-дослідною діяльністю. Успішне формування управлінської компетентності під час професійної підготовки майбутніх інженерів з автоматизації енергосистем, у першу чергу, пов'язано з використанням спеціальної методики навчання.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. У роботі [1] запропоновано метод формування управлінської компетентності на основі причинно-наслідкової моделі змісту основних функцій управління. Практична реалізація запропонованого методу навчання дозволить розробити методику формування управлінської компетентності майбутніх інженерів з автоматизації енергосистем.

Мета статті. Розроблення методики формування управлінської компетентності майбутніх інженерів з автоматизації енергосистем на основі причинно-наслідкової моделі змісту основних функцій управління та відповідного методу навчання.

Вклад основного матеріалу. Конкретизуємо застосування методу формування управлінської компетентності майбутніх інженерів з автоматизації енергосистем у випадку експлуатаційної діяльності. Метод навчання на основі причинно-наслідкової моделі змісту основних функцій управління у загальному випадку включає шість етапів: ознайомлення з видом діяльності; формування знань, умінь, навичок з планування діяльності; формування знань, умінь, навичок з організації діяльності; формування знань, умінь, навичок з мотивації діяльності; формування знань, умінь, навичок з контролю діяльності; формування знань, умінь, навичок з керівництва діяльності.

Наведемо приклад організації експлуатаційних робіт щодо систем управління (СУ)

об'єктами енергосистем.

1. *Ознайомлення з видом діяльності.* Для експлуатаційної діяльності майбутніх інженерів з автоматизації енергосистем характерними видами робіт з технічного обслуговування мікропроцесорних СУ є: нове увімкнення (налагодження), профілактичний контроль, профілактичне відновлення, технічний огляд, зчитування інформації з мікропроцесорної СУ тощо. В якості прикладу спроектуємо організацію робіт, що пов'язані з новим увімкненням СУ.

2. *Формування знань, умінь, навичок з планування діяльності.* Метою та завданням планування для випадку, що розглядається, є планування робіт з нового увімкненням СУ. Вихідними вимогами щодо планування є забезпечення планових показників. В якості планового показника для даного прикладу приймемо виконання повного об'єму робіт щодо налагодження СУ за 2 місяці. Згідно з поставленого завдання та вимог необхідно задіяти короткострокове планування. Короткострокове планування буде передбачати виконання двох груп заходів: підготовчі роботи з лабораторної перевірки дієздатності СУ – 1 місяць; повна перевірка СУ в проектній схемі на штатному робочому місці – 1 місяць.

Зміст плану визначиться як завданням, так і видом планування. Так, змістом проведення робіт з лабораторної перевірки дієздатності СУ може виступати: підготовка документації з експлуатації СУ та ознайомлення з нею (2 дні); перевірка відповідності технічних характеристик трансформаторів струму, напруги та джерел живлення кіл оперативного струму, до яких передбачається приєднання СУ, вимогам фірм – виробників (3 дні); підготовка необхідної випробувальної апаратури (3 дні); підготовка СУ до лабораторної перевірки (2 дні); завантаження в СУ необхідних параметрів (2 дні); перевірка дієздатності функцій СУ (3 дні); встановлення СУ на штатному робочому місці (10 днів).

Зміст робіт з повної перевірки СУ в проек-

тній схемі на штатному робочому місці може складатися з: проведення зовнішнього огляду СУ (2 дні); перевірки на відповідність проекту монтажу СУ у цілому (2 дні); проведення внутрішнього огляду СУ (1 день); перевірки опору ізоляції СУ (1 день); перевірки електричних характеристик елементів СУ (2 дні); перевірки внутрішньої та зовнішньої взаємодії СУ (5 днів); перевірки входних кіл СУ (2 дні); перевірки та вимірювання виставлених в СУ уставок (3 дні); перевірки СУ під навантаженням робочим струмом та напругою (5 днів); проведення підготовки і введення СУ в роботу (4 дні). Отже, виконання робіт згідно з плану дозволить підготувати та ввести в роботу СУ за 2 місяці.

Аналогічним чином може бути проведене планування будь-якого виду роботи, що характерне для експлуатаційної діяльності майбутніх інженерів з автоматизації енергосистем.

3. *Формування знань, умінь, навичок з організації діяльності.* Організація праці визначається поставленими цілями при плануванні з урахуванням наявності технічних та людських ресурсів. Отже, призначенням організації є забезпечення виконання плану з нового увімкнення СУ. Вихідними вимогами виступає чисельність та кваліфікація персоналу, а саме: два працівника, що можуть проводити подібного роду роботи. Згідно поставлених вимог формою організації праці буде виступати індивідуальна форма, де кожен з двох працівників підпорядковується одному бригадиру. Розробимо індивідуальні завдання для кожного працівника. Для умовно першого працівника необхідно виконати роботи з підготовки документації з експлуатації СУ та ознайомитися з нею, перевірити відповідність технічних характеристик трансформаторів струму, напруги та джерел живлення кіл оперативного струму, до яких передбачається приєднання СУ, вимогам фірм – виробників, встановити СУ на штатному робочому місці, підготувати необхідну випробувальну апаратуру, а саме: портативний комп'ютер з відповідним програмним забезпеченням, тестер релейного захисту та автоматики «РЕТОМ», мегометр, багатофункціональний тестер тощо. Для умовно другого працівника необхідно ознайомитися з документацією щодо експлуатації СУ; підготувати СУ до лабораторної перевірки; завантажити в СУ необхідні параметри; перевірити дієздатність функцій СУ; провести зовнішній огляд СУ; перевірити на відповідність проекту монтажу СУ в цілому; провести внутрішній огляд СУ; перевірити опір ізоляції СУ; перевірити електричні характеристики елементів СУ; перевірити наявність внутрішньої та зовнішньої взаємодії СУ; перевірити входні кола СУ; перевірити та

виміряти виставлені в СУ уставки; перевірити СУ під навантаженням робочим струмом та напругою; провести підготовку і введення СУ в роботу. Застосовувана лінійна організаційна структура дозволяє отримати наступні показники організації: високу продуктивність, оперативність, надійність та простоту.

Аналогічним чином може бути проведена організація робіт для вирішення будь-якої експлуатаційної задачі з технічного обслуговування СУ майбутніми інженерами з автоматизації енергосистем.

4. *Формування знань, умінь, навичок з мотивації діяльності.*

Функція мотивації перш за все пов'язана з розробленням заходів щодо стимулювання працівників до виконання розподілених між ними завданнями. Зазвичай роботи з нового увімкнення СУ робляться не менш, як за три місяці, але згідно з плану їх треба виконати за два місяці, що потребує мотивації працівників. Отже, вихідними вимогами мотивації буде виступати продуктивність праці, а саме, виконання робіт у заплановані терміни. Виходячи з психології кожного з двох працівників, пріоритетним для них є матеріальні блага та почуття власної значимості, а, отже, в якості способів стимулювання слід застосувати поєднання матеріального та нематеріального способу. У якості матеріальної нагороди найочевидніше може виступати одноразова премія, а нематеріальна нагорода може виражатися у вигляді подяки. Безумовно, обрання форм мотивації залежить від конкретних вимог, а саме: психології людини, фінансових можливостей, внутрішніх правил, структури підприємства тощо.

5. *Формування знань, умінь, навичок з контролю діяльності.* Контроль діяльності, у першу чергу, пов'язаний з перевіркою процесу виконання робіт. Прийmemo, що показником контролю виступає виконання робіт згідно запланованих строків, для цього слід провести попередній, поточний та заключний контроль. Так, попередній контроль буде включати перевірку підготовленості робочого місця, наявності виконання правил техніки безпеки. Під час поточного контролю буде здійснена перевірка виконання проміжних робіт з лабораторної перевірки дієздатності СУ та робіт з повної перевірки СУ в проектній схемі на штатному робочому. Заключний контроль передбачає прийняття в експлуатацію СУ в запланований строк. Загалом, вибір того чи іншого виду контролю залежить від вихідних умов.

6. *Формування знань, умінь, навичок з керівництва діяльності.* Головною функцією процесу управління діяльністю є регулювання та координація дій персоналу щодо досягнення поставленої мети. З урахуванням специфіки

задачі, що розглядається, актуальним є індивідуальне керівництво та оперативне регулювання, що спрямоване на усунення проблем під час виконання робіт щодо нового увімкнення СУ. Наприклад, у разі виявлення невиконання підготовчих робіт першим працівником у заплановані строки, змістом регулювання може виступати перерозподіл обов'язків між двома працівниками, що може призвести до зміни графіку виконання робіт.

Аналогічним чином може бути проведене навчальне проектування організації проектних та науково-дослідних майбутніх інженерів з автоматизації енергосистем. З огляду на це, можна окреслити загальну методику формування управлінської компетентності.

1. *Ознайомлення з видом діяльності.* Цей етап передбачає знайомство студентів з можливими видами діяльності майбутніх інженерів з автоматизації енергосистем, а саме: експлуатаційною, проектувальною та науково-дослідною діяльністю. В загальному випадку експлуатаційна діяльність майбутніх інженерів з автоматизації енергосистем пов'язана з технічним обслуговуванням СУ об'єктами енергосистем. Проектувальній діяльності характерні види робіт, що пов'язані з розробкою проектів на СУ об'єктами енергосистем. Науково-дослідна діяльність пов'язана з проведенням прикладних науково-дослідних робіт щодо створення нових або удосконалення існуючих принципів функціонування або побудови СУ об'єктами енергосистем. Таким чином, виклад матеріалу на першому етапі повинен здійснюватись згідно наступного причинно-наслідкового зв'язку (рис. 1)

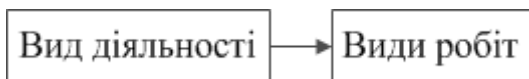


Рис. 1. Причинно-наслідковий зв'язок знань першого етапу

Безумовно, кожен вид роботи незалежно від виду діяльності необхідно запланувати, організувати, промотивувати, скоординувати та проконтролювати.

2. *Формування знань, умінь, навичок з планування діяльності.* На даному етапі викладачеві необхідно навчити студента визначати призначення планування (залежно від вихідних умов), вид і зміст планування (залежно від призначення) та показники планування (залежно від змісту і виду планування). Отже, причинно-наслідковим ланцюгом знань другого етапу має бути:

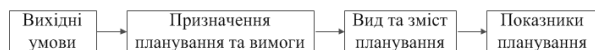


Рис. 2. Причинно-наслідковий ланцюг знань другого етапу

3. *Формування знань, умінь, навичок з організації діяльності.* Третій етап методики навчання повинен передбачати формування знань, умінь та навичок з визначення призначення та вимог до організації робіт, впливу призначення та вимог до організації робіт на вид і зміст організації, впливу виду та змісту організації на показники організації. Навчання необхідно здійснювати на основі причинно-наслідкового ланцюга знань, що представлений на рис. 3.



Рис. 3. Причинно-наслідковий ланцюг знань третього етапу

4. *Формування знань, умінь, навичок з мотивації діяльності.* З метою успішного стимулювання підлеглих на виконання плану майбутнього інженера треба навчити визначати призначення мотивації залежно від вихідних умов, вид і зміст мотивації залежно від призначення та показники мотивації залежно від змісту і виду мотивації. А, отже причинно-наслідковий ланцюг знань четвертого етапу повинен мати наступний вигляд (рис. 4)



Рис. 4. Причинно-наслідковий ланцюг знань четвертого етапу

5. *Формування знань, умінь, навичок з контролю діяльності.* На цьому етапі студента треба навчити визначати призначення та вимоги до контролю, що залежать від вихідних умов, обирати оптимальний вид та зміст контролю, що залежить від призначення контролю, встановлювати показники контролю, що залежать від виду та змісту контролю. Отже, причинно-наслідковим ланцюгом знань п'ятого етапу повинен слугувати ланцюг, що зображений на рис. 5.



Рис. 5. Причинно-наслідковий ланцюг знань п'ятого етапу

6. *Формування знань, умінь, навичок з керівництва діяльності.* Задачею викладача на шостому етапі є навчити студента основам регулювання та координації дій персоналу задля досягнення поставленої в плані мети. Для цього студент повинен уміти ув'язувати призначення та вимоги до керівництва з вихідними вимогами, вид та зміст керівництва – з призначенням та показники керівництва – з видом та змістом керівництва. В якості моделі знань шостого етапу слід використовувати нижче наведений причинно-наслідковий ланцюг знань (рис. 6).



Рис. 6. Причинно-наслідковий ланцюг знань шостого етапу

З огляду на вищесказане наведена методика формування управлінської компетентності майбутніх інженерів з автоматизації енергосистем дозволяє практично реалізувати зміст та метод навчання на основі причинно-наслідкової моделі змісту основних функцій управління [1]: R – підсистема знань щодо призначення функції управління; D – підсистема знань щодо принципу реалізації функції управління; S – підсистема знань щодо змісту функції управління; H – підсистема знань щодо показників функції управління (Нвим – показники вимог) (рис. 7)

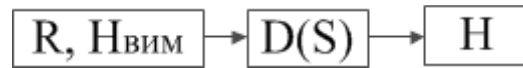


Рис. 7. Причинно-наслідкова модель змісту основних функцій управління

Висновки. В роботі розроблено методику формування управлінської компетентності на базі причинно-наслідкової моделі змісту основних функцій управління. Використання запропонованої методики навчання у дисциплінах професійної підготовки майбутніх інженерів з автоматизації енергосистем дозволить успішно сформувати управлінську компетентність.

Перспективами подальших досліджень є розробка засобів формування управлінської компетентності майбутніх інженерів з автоматизації енергосистем.

Література

1. Рудевіч Н. В. Формування організаційно-управлінської компетентності майбутніх інженерів з автоматизації енергосистем / Н. В. Рудевіч // Теорія і практика управління соціальними системами. – 2016. – №2. – С.65–74.

References

1. Rudevich N. V. Formuvannya orhanizatsiyno-upravlins'koyi kompetentnosti maybutnikh inzheneriv z avtomatyzatsiyi enerhosystem / N. V. Rudevich // Teoriya i praktyka upravlinnya sotsial'nymy systemamy. – 2016. – №2. – S.65–74.

Рудевіч Н. В. Методика формування організаційно-управлінської компетентності майбутніх інженерів з автоматизації енергосистем.

Однією зі складових інтегральної професійної компетентності майбутнього інженера з автоматизації енергосистем виступає організаційно-управлінська компетентність. У попередніх роботах автора було розроблено узагальнений алгоритм методу формування організаційно-управлінської компетентності на основі причинно-наслідкової моделі змісту основних функцій управління. У статті конкретизовано застосування методу формування організаційно-управлінської компетентності під час експлуатаційної діяльності майбутніх інженерів з автоматизації енергосистем. Міркування проведені згідно основних етапів методу навчання: ознайомлення з видом діяльності; формування знань, умінь, навичок з планування діяльності; формування знань, умінь, навичок з організації діяльності; формування знань, умінь, навичок з мотивації діяльності; формування знань, умінь, навичок з контролю діяльності; формування знань, умінь, навичок з керівництва діяльності. Окреслена загальна методика формування організаційно-управлінської компетентності у майбутніх інженерів з автоматизації енергосистем. Перший етап методики передбачає знайомство студентів з можливими видами діяльності майбутніх інженерів з автоматизації енергосистем, а саме: експлуатаційною, проектувальною та науково-дослідною діяльністю. На другому етапі методики від викладача вимагається навчити студентів визначати призначення, вид, зміст та показники планування діяльності. Третій етап методики навчання передбачає формування знань, умінь та навичок з визначення призначення та вимог до організації робіт, виду, змісту та показників організації діяльності. На четвертому етапі методики навчання викладачеві треба навчити студентів визначати призначення, вид, зміст та показники мотивації професійної діяльності. П'ятий етап методики навчання пов'язаний з формуванням знань, умінь, навичок з визначення призначення та вимог до контролю діяльності, виду, змісту та показників контролю. Задачею викладача згідно шостого етапу є знайомство студентів з основами регулювання та координації дій персоналу задля досягнення поставленої в плані мети.

Ключові слова: інженер з автоматизації енергосистем, функції управління, організаційно-управлінська компетентність.

Рудевич Н. В. Методика формирования организационно-управленческой компетентности будущих инженеров по автоматизации энергосистем.

Одной из составляющих интегральной профессиональной компетентности будущего инженера по автоматизации энергосистем выступает организационно-управленческая компетентность. В предыдущих работах автора был разработан обобщенный алгоритм метода формирования организационно-управленческой компетентности на основе причинно-следственной модели содержания основных функций управления. В статье конкретизировано применение метода формирования организационно-управленческой компетентности во время эксплуатационной деятельности будущих инженеров по автоматизации энергосистем. Рас-

суждения проведены согласно основных этапов метода обучения: ознакомление с видом деятельности; формирование знаний, умений, навыков по планированию деятельности; формирование знаний, умений, навыков по организации деятельности; формирование знаний, умений, навыков по мотивации деятельности; формирование знаний, умений, навыков по контролю деятельности; формирование знаний, умений, навыков по руководству деятельностью. Очерчена общая методика формирования организационно-управленческой компетентности у будущих инженеров по автоматизации энергосистем. Первый этап методики предусматривает знакомство студентов с возможными видами деятельности будущих инженеров по автоматизации энергосистем, а именно: эксплуатационной, проектировочной и научно-исследовательской деятельностью. На втором этапе методики от преподавателя требуется научить студентов определять назначение, вид, содержание и показатели планирования деятельности. Третий этап методики обучения предусматривает формирование знаний, умений и навыков по определению назначения и требований к организации работ, вида, содержания и показателей организации деятельности. На четвертом этапе методики обучения преподавателю надо научить студентов определять назначение, вид, содержание и показатели мотивации профессиональной деятельности. Пятый этап методики обучения связан с формированием знаний, умений, навыков по определению назначения и требований к контролю деятельности, вида, содержания и показателей контроля. Задачей преподавателя согласно шестого этапа является знакомство студентов с основами регулирования и координации действий персонала по достижению поставленной в плане цели.

Ключевые слова: функции управления, организационно-управленческая компетентность, инженер по автоматизации энергосистем.

Rudevich N. V. Methodology of forming of management competence of future grid automation engineers.

One of the components of integrated professional competence of future grid automation engineers is management competence. In previous works of author the generalized algorithm of teaching method of management competence was worked out on the basis of cause and effect model of content of basic management functions. In the article application of method of forming of management competence is specified during operating activity of future grid automation engineers. Reasoning is conducted in obedience to the basic stages of teaching method: acquaintance with a kind activity; forming of knowledge, abilities, skills on planning of activity; forming of knowledge, abilities, skills on organization of activity; forming of knowledge, abilities, skills on motivation of activity; forming of knowledge, abilities, skills on control of activity; forming of knowledge, abilities, skills on guidance of activity. General methodology of forming of management competence is outlined for future grid automation engineers. The first stage of methodology envisages the acquaintance of students with the possible types of activity of future grid automation engineers, namely by operating, design and research activity. On the second stage of methodology from lecturer is required to teach students to determine setting, kind, maintenance and planning indexes. The third stage of methodology of studies envisages forming of knowledge, abilities and skills on determination of setting and requirements to organization of works, kind, maintenance and indexes of organization. On the fourth stage of teaching methodology from lecturer it is necessary to teach students to determine setting, kind, maintenance and indexes of motivation of professional activity. The fifth stage of teaching methodology is related to forming of knowledge, abilities, skills on determination of setting and requirements to control of activity, kind, maintenance and control indexes. The task of lecturer in obedience to the sixth stage is an acquaintance of students with bases of adjusting and co-ordination of actions of personnel on the achievement of the aim put in a plan.

Keywords: management functions, management competence, grid automation engineer.

РОЗДІЛ IV

Теорія і практика галузевого управління

УДК 378.14:004

Величко Владислав Євгенович,
кандидат фізико-математичних наук,
доцент, доцент кафедри алгебри

*ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»
84122, м. Слов'янськ, вул. Г. Батюка, 19*
*ГБУЗ «Донбасский государственный педагогический университет»
84122, г. Славянск, ул. Г. Батюка, 19*
*SHEE „Donbas State Pedagogical University“
84122, Sloviansk, Batyuka str, 19*

УМОВИ ФОРМУВАННЯ ІКТ-КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МАТЕМАТИКИ ЯК СКЛАДОВОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ

Постановка проблеми. Компетентнісний підхід у освіті спрямований на підготовку сучасних учителів, здатних здійснювати професійні дії в інформаційному суспільстві та навчати школярів відповідно до вимог сучасного суспільства, вимагає кардинального перегляду стратегічних орієнтирів у підготовці майбутніх учителів у вищій школі, оскільки саме від них залежить інтелектуальний розвиток суспільства та держави. З цією метою в процесі навчання в педагогічному ВНЗ повинні бути створені відповідні умови формування будь-якої компетенції.

Підготовка майбутніх учителів математики є багатограним і складним процесом, орієнтованим на формування професійно значущих для майбутньої професійної діяльності особистісних якостей учителя та компетенцій відповідно до кваліфікаційних вимог за напрямом підготовки 014.04 Середня освіта (Математика).

Аналіз останніх досліджень. Теоретичні основи компетентнісного підходу до навчання та професійної підготовки в Україні розглядалися в роботах Н. Бібік, С. Бондар, І. Булах, О. Дубасенюк, О. Пометун, С. Раков, О. Савченко та ін. У структурі професійної компетентності педагога вчені (Л. Кобишева, Н. Кузьміна, М. Лапчик, А. Маркова, А. Новіков, В. Сластенін, А. Тряпціна; Л. Чернікова, С. Чистякова, А. Хуторський та ін.) виділяють предметно-методичну, психолого-педагогічну, загальнонаукову та ІКТ-компетентність. Виділення ІКТ-компетентності як окремої складової професійної компетентності педагога обумовлено активним використанням ІКТ у всіх сферах людської діяльності, у тому числі й в освіті. Стрімкий розвиток ІКТ орієнтують систему підготовки вчителів на розвиток ІКТ-компетентності як елемента професійної підготовки. Не є виключенням і підготовка майбутніх учителів математики, а отже, постає

питання формування ІКТ-компетентності майбутніх учителів математики в процесі їх фахової підготовки.

Мета статті полягає у визначенні умов формування ІКТ-компетентності майбутніх учителів математики як складової професійної компетентності.

Виклад основного матеріалу. Як відомо, професійна компетентність включає в себе ключові, базові та спеціальні компетенції. У процесі навчання в педагогічному ВНЗ особливу увагу слід приділити формуванню спеціальної професійної компетенції, що віддзеркалює специфіку певної предметної сфери професійної підготовки (у нашому випадку – навчання математики) та може розглядатися як реалізація ключових і базових компетенцій у конкретній сфері діяльності. Особливості формування професійної компетентності майбутніх учителів при вивченні математичних дисциплін у ВНЗ обумовлені своєрідністю математичного знання, специфікою педагогічної підготовки та майбутньої професійною діяльністю. Ми згодні з думкою О. Коваленко, що до специфіки математичних знань відносяться їх високий ступінь абстрактності та, відповідно, можливість широкого використання символічних записів, побудови узагальнених моделей і моделювання динамічних процесів, а також їх логічна стрункість і взаємозв'язок теоретичних положень [1, с. 55], що можуть бути системно відображені засобами ІКТ.

ІКТ-компетентність для майбутніх вчителів математики є складовою частиною професійної компетентності, в якій виділяють три компоненти: змістовний (володіння спеціальними математичними знаннями та знаннями з ІКТ); технологічний (володіння прийомами та методами використання ІКТ в навчанні математики); особистісний (володіння рисами особистості, необхідними для даної професії) [2]. За дослідженнями В. Ягупова та колег,

ІКТ-компетентність є складовою професійно-педагогічної компетентності, що включає інформаційно-аналітичні знання, навички, вміння, здатності, професійно-важливі якості, особистий досвід у сфері пошуку, оцінювання, використання збереження, аналізу, оформлення й передачі інформації за допомогою різних засобів, методів і форм професійно-педагогічної діяльності [3]. Специфіка ІКТ-компетентності майбутніх вчителів математики полягає в тому, що ІКТ є і об'єктом дослідження, і методом, і засобом. Не є винятком також і особистісний компонент, для формування якого необхідна стійка мотивація використання ІКТ.

Загальновідомо, що в силу специфіки педагогічної освіти математична підготовка фахівців у педагогічних ВНЗ повинна відрізнятися від відповідної підготовки в класичних і технічних університетах. Майбутні вчителі математики повинні отримати фундаментальну математичну підготовку, що забезпечить їм дієві знання, навички та вміння, що виходять за рамки шкільного курсу математики. Природно така підготовка не повинна здійснюватися відірвано від майбутньої професійної діяльності майбутніх учителів. Дане положення А. Мордкович [4] назвав принципом раціональної фундаментальності.

Проявом професійної спрямованості математичних курсів педагогічного ВНЗ є пропедевтика та повторення. На думку психологів [5], найбільш ефективним є повторення на основі різноманітної діяльності, що зводиться хоча б до деякої реконструкції навчального матеріалу. У зв'язку з цим, доцільною є побудова програм математичних курсів у педагогічному ВНЗ у вигляді спіралі. Прикладом такого ефективного повторення в педагогічному виші є програма курсу алгебри, у якій формування та розвиток уявлень про основні алгебраїчні структури (група, кільце, поле, векторний простір) здійснюється поступово на основі розгляду конкретних їх прикладів із подальшим узагальненням їх властивостей. Для курсів алгебри та теорії чисел можливість ефективного повторення ряду тем, пов'язаних з основними алгебраїчними структурами, створюється в курсі «Числові системи», що вивчається після того, як прослухані основні математичні курси (математичний аналіз, алгебра та теорія чисел, геометрія).

Змістовна складова професійної компетентності майбутніх учителів математики ставить одним із завдань при навчанні математичних дисциплін встановлення зв'язку між конкретним курсом і відповідним шкільним предметом. Такий зв'язок, на думку А. Мордкович [4], повинен бути провідною ідеєю кожного математичного курсу. Реалізація даної ідеї у викла-

данні математичних дисциплін педагогічного ВНЗ передбачає формування в студентів знань щодо зв'язків дисципліни з курсом математики середньої школи, розкриття логічних прогалів у викладі шкільного курсу та шляхів їх усунення. У цьому випадку роль повторення неocenенна. З цією метою доцільно при проведенні аудиторних занять якомога більше використовувати відомі зі шкільного курсу студентам приклади, факти, теореми, що дозволить їм краще зрозуміти та засвоїти нові математичні поняття або, в кращому випадку, поглянути на вже відоме з іншої точки зору.

Наступність тісно пов'язана з пропедевтикою. При вивченні математичних курсів у педагогічному ВНЗ пропедевтика має дві мети: вивчення даного курсу (або його розділу) та непряме навчання майбутніх учителів математики прийомам навчальної діяльності.

Реалізація пропедевтики можлива по двом напрямкам: перший – проведення вступних лекцій перед вивченням розділу, у якому обмежуються описом основних понять, правдоподібними міркуваннями та наочними міркуваннями; друге – використання математичного поняття до його строгого формального визначення на незавершеному конкретно-інтуїтивному рівні. Перший із названих напрямів пропедевтичної роботи розкриває перед студентами структуру курсу та його мету, формулює завдання, що необхідно вирішити; другий напрям направлено на виховання математичної культури та діалектичного мислення, оскільки показує процес виникнення поняття в його розвитку.

Для формування технологічної складової професійної компетентності майбутніх учителів математики потрібна певна методична підготовка. Дана складова повинна формуватися безперервно при вивченні всіх математичних курсів педагогічного ВНЗ.

Отже, цілі вивчення конкретної математичної дисципліни не повинні обмежуватися лише перерахуванням вимог до предметних знань, умінь і навичок, а повинні бути спрямовані на досягнення кінцевого результату навчання – підготовка людини до майбутньої професійної діяльності в суспільстві, придбання універсальних навичок діяльності в узагальненій формі.

Перспективним напрямом, що надає значний вплив на формування технологічної складової професійної компетентності майбутніх учителів, є контекстне навчання. Теорія контекстного навчання була розроблена відомим вченим А. Вербицьким [6]. Навчання називається контекстним, якщо в ньому за допомогою всього арсеналу методів, форм і засобів моделюється не тільки предметний, а й соціальний зміст майбутньої професійної діяльності тих, хто

навчається, при цьому засвоєння ними різних абстрактних знань накладено на канву цієї діяльності. Для того, щоб інформація (текст підручника чи навчального посібника з математики, лекція) була усвідомлена як знання, вона повинна зі самого початку засвоюватися в контексті майбутньої професійної діяльності. Організація активності студентів відповідно до закономірностей переходу від навчальних текстів, знакових систем як матеріальних носіїв минулого досвіду до професійної діяльності, що протікає в умовах динамічних змін і кожного разу нових, має спільний характер і складає зміст контекстного навчання.

Одиницею діяльності для тих, хто навчає та навчається в контекстному навчанні, є не повідомлення «порції інформації», а створення всіляких ситуацій, що дозволяють розгорнути зміст освіти в його динаміці. Контекстне навчання, на думку А. Вербицького, дозволить [7]:

- протягом усього періоду навчання займати діяльнісну позицію;
- проявляти активність, починаючи з рівня сприйняття та закінчуючи рівнем прийняття рішень самостійно;
- засвоювати необхідні знання через контекст рішення модельованих професійних ситуацій, що дозволить розвинути професійну мотивацію студентів, зробити процес засвоєння знань більш осмисленим.

Відповідно до ідей контекстного навчання, процес формування ІКТ-компетентності майбутніх учителів математики при навчанні фундаментальних дисциплін необхідно будувати на основі поступового перетворення навчальної діяльності студентів у професійну діяльність вчителів математики, здійснюючи безпосередній взаємозв'язок придбаних студентами фундаментальних знань з професійними. Даний взаємозв'язок слід здійснювати не тільки на глобальному (що охоплює всю математичну підготовку майбутніх учителів математики, починаючи з перших днів його навчання у ВНЗ, включаючи аудиторні та поза аудиторні заняття), але й на локальному рівнях (при вивченні окремо взятої теми, розділу тощо).

Контекстний підхід дозволяє створити умови для взаємопроникнення навчальної та професійної діяльності як способу досягнення ІКТ-компетентності. Контекстне навчання являє собою реалізацію динамічної моделі руху діяльності студентів: від навчальної діяльності (лекції, самостійна робота) через імітаційну (семінари, практичні, спецкурси) та навчально-професійну (науково-дослідницька робота студентів: курсові, дипломні, магістерські роботи, педагогічна практика тощо) до професійної діяльності [8].

Навчальний матеріал математичного курсу має використовувати проблемний підхід. Зрозуміло, що для того, щоб майбутні вчителі математики розв'язували поставлене питання, необхідно запропонувати зміст існуючих підходів і засобів аналізу, особливо на основі ІКТ. На цьому напрямі слід рекомендувати різноманітні методи аналізу даних. У кращому варіанті інформація береться з можливої професійної діяльності та трансформується в необхідні дані та зв'язки. Майбутнім учителям надається можливість самим визначитись з тими чи іншими методами та засобами дослідження.

До навчальної діяльності варто віднести й самостійну роботу, під час якої майбутні вчителі математики визначають найбільш придатні для них методи досліджень поставленої проблеми. За таких умов виконується формування предметного контенту майбутньої професійної діяльності, причому цілепокладання самостійної роботи повинно бути направленим на перспективу застосування набутих знань у майбутній професійній діяльності.

Навчальна діяльність переходить до імітаційної під час семінарів і практичних занять, спецкурсів тощо. При цьому використовуючи набуті знання з інформаційних технологій обробки текстової, графічної, числової, табличної інформації, що були отримані на відповідних навчальних дисциплінах інформатичного циклу. Імітаційна діяльність має практико-орієнтований характер, при цьому майбутні вчителі математики не просто відтворюють знання, що одержали під час лекцій і самоосвітньої діяльності, а моделюють дослідницьку діяльність з використанням засобів ІКТ.

Через активність (висловлювання, дії, вчинки), що обумовлюють включення студентів у навчальну діяльність, здійснюється перехід до професійної діяльності, а також предметний і соціальний розвиток особистості фахівців. Предметний зміст діяльності студентів проектується як система навчальних проблемних ситуацій, методичних і ситуаційних завдань. Соціальний зміст втілюється в процесі підготовки студентів через форми спільної діяльності, що вимагають врахування інтересів кожного та дотримання норм навчального колективу [8].

Заключним етапом імітаційної діяльності контекстного навчання є навчально-професійна діяльність. Основною відмінністю останньої є самостійне визначення об'єктів, предметів, форм і методів дослідження. Беручи участь у наукових проектах, написанні курсових, кваліфікаційних, дипломних і магістерських робіт майбутні вчителі математики, з одного боку, залишаються серед тих, хто навчається, а з іншого – переходять на професійні позиції. Така діяльність мотивує майбутніх учителів до

самостійного пошуку нових знань з перспективою подальшого їх застосування в профільній діяльності. Участь ІКТ у якості засобів пошуково-дослідницької діяльності на етапах, пошуку, збору, обробки, зберігання та передачі інформації є дієвим засобом формування особистісного компонента ІКТ-компетентності.

Відповідно до методологічного принципу провідної ролі мотивів у діяльності особистості маємо, що особистісний компонент ІКТ-компетентності в майбутніх учителів математики формується за рахунок позитивного ставлення майбутніх учителів математики до використання ІКТ у власній професійній діяльності, інтерес до ІКТ як засобу майбутньої професійної діяльності, усвідомлення мети педагогічної діяльності в інформаційно-освітньому

середовищі, бажання поповнювати свої знання про дидактичні можливості та методичні особливості використання ІКТ.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Системне та цілісне уявлення про ІКТ-компетентність майбутніх учителів математики, виділення складових і рівнів сформованості є теоретичною передумовою для дослідження засобів і способів її формування та розвитку. Це дозволить більш цілеспрямовано та ефективно організувати підготовку майбутніх учителів математики в галузі ІКТ і значно прискорить процес оволодіння ними сучасними інформаційними та комунікаційними технологіями, що в значній мірі сприятиме наближенню існуючої системи освіти нашої держави до європейських стандартів.

Література

1. Коваленко О. Узагальненість знань як спосіб збереження і використання інформації / О. Коваленко // Збірник наукових праць викладачів, аспірантів, магістрантів і студентів фізико-математичного факультету (до 95-річчя заснування Полтавського державного педагогічного університету імені В. Г. Короленка). – Полтава: АСМІ, 2009. – 287 с.
2. Зимняя И. А. Общая культура и социально-профессиональная компетентность человека // Высшее образование сегодня. – 2005. – Т. 11. – С. 18.
3. Розвиток інформаційно-аналітичної компетентності педагогічних працівників ПТНЗ: теорія і практика. Монографія / В. В. Ягупов, Н. О. Величко, І. В. Гириловська та ін., за наук. ред. В. В. Ягупова: ТОВ «НВП Поліграфсервіс», 2014, – 176 с.
4. Мордкович А. Г. Профессионально-педагогическая направленность специальной подготовки учителя математики в педагогическом институте : дис. ... д-ра пед. наук / А. Г. Мордкович. – М., 1986. – 355 с.
5. Подоляк Л. Г. Психология вишшей школы : підручник / Л. Г. Подоляк, В. І. Юрченко. – 2-е вид. – К. : Каравела, 2014. – 360 с.
6. Вербицкий А. А. Концепция знаково-контекстного обучения в вузе / А. А. Вербицкий // Вопросы психологии. – 1987. – № 5. – С. 31-39.
7. Вербицкий А. А. Личностный и компетентностный подходы в образовании: проблемы интеграции / А. А. Вербицкий, О. Г. Ларионова. – М.: Логос, 2009. – 336 с.
8. Поведа Т. П. Формування професійної компетентності майбутніх фахівців на засадах контекстного навчання // Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету ім. Івана Огієнка. Сер.: Педагогічна. – 2015. – №. 21. – с.123-126.

References

1. Kovalenko O. Uzahal'nenist' znan' yak sposib zberezheniya i vykorystannya informatsiyi / O. Kovalenko // Zbirnyk naukovykh prats' vykladachiv, aspirantiv, mahistrantiv i studentiv fizyko-matematichnoho fakul'tetu (do 95-richchya zasnuvannya Poltav's'koho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni V. H. Korolenka). – Poltava: ASMI, 2009. – 287 s.
2. Zimnyaya I. A. Obschaya kultura i sotsialno-professionalnaya kompetentnost cheloveka // Vyisshee obrazovanie segodnya. – 2005. – T. 11. – S. 18.
3. Rozvytok informatsiyno-analitychnoyi kompetentnosti pedahohichnykh pratsivnykiv PTNZ: teoriya i praktyka. Monohrafiya / V. V. Yahupov, N. O. Velychko, I. V. Hyrylovs'ka ta in., za nauk. red. V. V. Yahupova: TOV «NVP Polihrafservis», 2014, – 176 s.
4. Mordkovich A. G. Professionalno-pedagogicheskaya napravlennost spetsialnoy podgotovki uchitelya matematiki v pedagogicheskom institute : dis. ... d-ra ped. nauk / A. G. Mordkovich. – M., 1986. – 355 s.
5. Podolyak L. H. Psykholohiya vyshchoyi shkoly : pidruchnyk / L. H. Podolyak, V. I. Yurchenko. – 2-e vyd. – K.: Karavela, 2014. – 360 s.
6. Verbitskiy A. A. Kontseptsiya znakovokontekstnogo obucheniya v vuze / A. A. Verbitskiy // Voprosy psihologii. – 1987. – № 5. – S. 31-39.
7. Verbitskiy A. A. Lichnostnyiy i kompetentnostnyiy podhodyi v obrazovanii: problemyi integratsii / A. A. Verbitskiy, O. G. Larionova. – M.: Logos, 2009. – 336 s.
8. Poveda T. P. Formuvannya profesynoyi kompetentnosti maybutnikh fakhivtsiv na zasadakh kontekstnoho navchannya // Zbirnyk naukovykh prats' Kam'yanets'-Podil's'koho natsional'noho universytetu im. Ivana Ohiyenka. Ser.: Pedahohichna. – 2015. – №. 21. – s.123-126.

Величко В. Є. Умови формування ІКТ-компетентності майбутніх учителів математики як складової професійної компетентності.

Розглядається проблема виділення та реалізації умов формування ІКТ-компетентності майбутніх учителів математики як складової професійної компетентності під час фахової підготовки. Взятися до уваги структуру професійної компетентності, особливості її формування та специфіку математичної підготовки, було визначено роль і місце формування ІКТ-компетентності майбутніх учителів математики. Доведено, що специфіка ІКТ-компетентності майбутніх учителів математики полягає в тому, що ІКТ є і об'єктом дослідження, і методом, і засобом навчальної діяльності. Визначено, що ІКТ-компетентність для майбутніх учителів математики є складовою частиною професійної компетентності та містить наступні компоненти: змістовний (володіння спеціальними математичними знаннями та знаннями з ІКТ); технологічний (володіння прийомами та методами використання ІКТ в навчанні математики); особистісний (володіння рисами особистості, необхідними для даної професії). На основі визначених компонентів ІКТ-компетентності розроблено умови їх формування. Також доведено, якщо для змістовного компоненту необхідним і доцільним є використання навчальних дисциплін циклу інформатика, то для технологічного та особистісного доцільним є використання методу контекстного навчання саме під час фундаментальної підготовки майбутніх учителів математики. Розглянуто конкретні кроки використання контекстного методу, що містить на навчальному етапі використання методу проблемного навчання під час читання лекцій і обов'язкове використання самостійної роботи з використанням ІКТ-технологій. Імітаційний етап, що проходить на семінарських і практичних заняттях, має практико-орієнтований характер, при цьому майбутні вчителі математики не просто відтворюють знання, а моделюють дослідницьку діяльність з використанням засобів ІКТ. Заключний навчально-професійний етап передбачає участь у наукових проектах, написанні курсових, кваліфікаційних, дипломних і магістерських робіт. Таким чином, участь ІКТ у якості засобів пошуково-дослідницької діяльності на етапах, пошуку, збору, обробки, зберігання та передачі інформації є дієвим засобом формування особистісного компоненту ІКТ-компетентності.

Ключові слова: підготовка майбутніх учителів математики, компетентність, професійна компетентність, ІКТ-компетентність.

Величко В. Е. Условия формирования ИКТ-компетентности будущих учителей математики как составляющей профессиональной компетентности.

Рассматривается проблема выделения и реализации условий формирования ИКТ-компетентности будущих учителей математики как составляющей профессиональной компетентности при фундаментальной подготовке. Приняв во внимание структуру профессиональной компетентности, особенности ее формирования и специфику математической подготовки, были определены роль и место формирования ИКТ-компетентности будущих учителей математики. Доказано, что специфика ИКТ-компетентности будущих учителей математики состоит в том, что ИКТ является и объектом исследования, и методом, и средством учебной деятельности. Определено, что ИКТ-компетентность для будущих учителей математики является составной частью профессиональной компетентности и состоит из следующих компонентов: содержательный (владение специальными математическими знаниями и знаниями ИКТ); технологический (владение приемами и методами использования ИКТ в обучении математике) и личностный (владение чертами личности, необходимыми для данной профессии). На основе определенных компонентов ИКТ-компетентности разработаны условия их формирования. Также доказано, что если для содержательного компонента необходимым и целесообразным является использование учебных дисциплин цикла информатика, то для технологического и личностного целесообразным является использование метода контекстного обучения именно во время фундаментальной подготовки будущих учителей математики. Рассмотрены конкретные шаги использования контекстного метода, который на учебном этапе включает в себя использование метода проблемного обучения при чтении лекций и обязательное использование самостоятельной работы с использованием ИКТ-технологий. Имитационный этап, проходящий на семинарских и практических занятиях, имеет практико-ориентированный характер, при этом будущие учителя математики не просто воспроизводят знания, а моделируют исследовательскую деятельность с использованием средств ИКТ. Заключительный учебно-профессиональный этап предусматривает участие в научных проектах, написании курсовых, квалификационных, дипломных и магистерских работ. Таким образом, участие ИКТ в качестве средств поисково-исследовательской деятельности на этапах поиска, сбора, обработки, хранения и передачи информации является действенным средством формирования личностного компонента ИКТ-компетентности.

Ключевые слова: подготовка будущих учителей математики, компетентность, профессиональная компетентность, ИКТ-компетентность.

Velychko V. E. Formation Conditions of ICT – Competence of Future Mathematics Teachers as a Constituent of Professional Competence.

We consider the problem of assignment and realization of formation conditions of ICT – competence of future mathematics teachers as a constituent of the professional competence in fundamental training. Taking into consideration the structure of professional competence, the peculiarity of its formation and the specifications of mathematics training there were determined the role and place of ICT – competence formation of future mathematics teachers. It is proved that the specifications of ICT – competence of future mathematics teachers lie in the fact that

ICT is the object of study, the method and the means of training activities. It is determined that the ICT-competence for future mathematic teachers is an essential part of professional competence and it consists of the following components: informative one (a special mathematics skills and acquaintance with ICT), technological one (techniques and methods skills of ICT use in in mathematics teaching) and personal one (personality feature skills which are necessary for this profession). On the basis of certain components of ICT -competence are developed the conditions of their formation. It is also proved that for an informative component it is necessary and reasonable to use an educational discipline of informatics series but for the technological and personal component is reasonable to use the method of context learning exactly during the fundamental training of future mathematics teachers. The concrete steps of context method using are considered which in the training phase include the use of the method of problem teaching during the lecture and a mandatory use of self-guided work with the use of ICT-technologies. An imitation stage, passing in seminars and practical exercise has a practice-oriented nature meanwhile the future mathematics teachers not only reproduce knowledge but simulate research activities with the use of ICT tools. The final professional – educational stage provides a participation in research projects, writing course papers, qualification, diploma and master's works. Thus, the involvement of ICT as a mean of search and research activities at the stage of search, gathering, processing, storage and transfer of the information are effective means of personal component formation of ICT -competence.

Key words: future mathematics teachers training, competence, professional competence, ICT- competence.

УДК 373.2.091.12.011.3-
051:005.336.2:004.9(477)

Горленко Валентина Миколаївна,
молодший науковий співробітник,

*Український науково-методичний центр практичної психології і
соціальної роботи
01032, м. Київ, бульвар Т. Шевченка, 27-А
Украинский научно-методический центр практической психологии и
социальной работы
01032, г. Киев, бульвар Т. Шевченка, 27-А
Ukrainian Science-Methodological Centre of Applied Psychology
and Social Work
01032, Kyiv, boulevard Shevchenko, 27-A*

РОЗВИТОК ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВИХОВАТЕЛІВ ДОШКІЛЬНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ: ВІТЧИЗНЯНИЙ ДОСВІД

Постановка проблеми. Автори аналітичної записки Національного інституту стратегічних досліджень «Освіта протягом життя: світовий досвід і українська практика» зазначають: «Сьогодні не можна за один раз, навіть за 5 або 6 років, підготувати людину до професійної діяльності на все життя. Нині щорічно обновляється близько 5 % теоретичних і 20 % професійних знань». Суспільство і держава зацікавлені у висококваліфікованих і конкурентоспроможних фахівцях, що можна реалізувати за умови їх постійного навчання і оволодіння новими компетентностями. Для навчання впродовж життя істотне значення мають ключові компетентності, визначені Європейською комісією, серед яких зазначена – інформаційно-комунікаційна (ІК-компетентність). В свою чергу, на думку Н. В. Морзе і О. Г. Глазунової, розвиток ІК-компетентності впливає на рівень професійної компетентності.

Сучасний рівень розвитку суспільства суттєво обумовлюється рівнем розвитку системи освіти, тому постають нові завдання, пов'язані з виробленням педагогічної стратегії в умовах масової інформатизації навчального процесу на всіх освітніх рівнях. Якісна реалізація по-

ставлених завдань потребує широкого впровадження в навчальний процес комп'ютерно-орієнтованих систем навчання, що базуються на комп'ютерній підтримці навчально-пізнавальної діяльності. Масштаби та ефективність використання комп'ютерної техніки та сучасних інформаційно-комунікаційних технологій зумовлюють високі вимоги до рівня ІК-компетентності педагогічних працівників усіх категорій. Вимоги до ІК-компетентності у вихователів дошкільних навчальних закладів (ДНЗ) закріплені у «Типовому положенні про атестацію педагогічних працівників». Початкова кваліфікаційна категорія «спеціаліст» вимагає від вихователя використання інформаційно-комунікаційних технологій, електронних освітніх ресурсів у навчально-виховному процесі.

Аналіз досліджень і публікацій. Різні аспекти професійної педагогічної освіти розглянуто у працях В. П. Андрющенка, І. А. Зязюна, В. Г. Кременя (неперервна професійна освіта), Л. З. Мінди, А. Ю. Крикун, О. О. Самсонова, А. І. Чаговець. (професійний розвиток вихователя ДНЗ). Актуальні проблеми розвитку ІК-компетентності педагогічних працівників

різних категорій розглядали Г.А.Дегтярьова, С.Г.Литвинова, А.Б. Кочарян, Н. В. Сороко. Проте питання розвитку ІК-компетентності вихователя ДНЗ залишається недостатньо вивченим.

Метою даної роботи є вивчення вітчизняного досвіду розвитку ІК-компетентності вихователів ДНЗ.

Виклад основного матеріалу. З метою забезпечення засвоєння педагогами основ ІКТ Міністерство освіти і науки України рекомендувало активізувати такі традиційні форми організації роботи, як самоосвіта, навчання у ВНЗ та на курсах підвищення кваліфікації у регіональних інститутах післядипломної педагогічної освіти, а також на курсах, які проводять міжнародні ІТ-корпорації. Необхідно запроваджувати інноваційні форми організації роботи з педагогічним колективом:

- педагог – педагог;
- навчальний заклад – навчальний заклад [1].

Однак розвиток інформаційно-комунікаційної компетентності має формуватися за такими напрямками, як: відбір ІКТ, використання ІКТ, створення (розробка) електронних освітніх ресурсів [2].

Вищі навчальні заклади. При отриманні повної вищої освіти вихователям встановлюється кваліфікаційна категорія «спеціаліст», що ставить певні вимоги до рівня ІК-компетентності. Науковцями розробляють різні курси, що впроваджуються в навчальні програми з напряду «Дошкільна освіта»: «Використання комп'ютерних технологій у роботі вихователів дошкільних навчальних закладів» (автор І. К. Мардарова); «Нові інформаційні технології», «Методика використання персонального комп'ютера в дошкільних закладах» (автор С. В. Дяченко); «Сучасні інформаційно-комунікаційні технології в дошкільній освіті» (укладач О. О. Ліннік) та інші [3; 4; 5; 6]. Зауважимо, що подібні курси можуть відноситися до варіативної складової. Отже, вихователь буде навчатися на них за наявності мотивації.

Регіональні інститути післядипломної педагогічної освіти. Проходження курсів підвищення кваліфікації в регіональних інститутах післядипломної педагогічної освіти (ОППО) є обов'язковою умовою атестації вихователя ДНЗ на відповідність посаді. Сутність післядипломної освіти визначено Законом України «Про вищу освіту» (ст.10): «Післядипломна освіта – спеціалізоване вдосконалення освіти та професійної підготовки особи шляхом поглиблення, розширення й оновлення її професійних знань, умінь і навичок або отримання іншої спеціальності на основі здобутого раніше освітньо-кваліфікаційного рівня та практичного досвіду». Потреба у розвитку ІК-компетентності педаго-

гів взагалі і вихователів ДНЗ зокрема призвела до появи нових спецкурсів, використання різних форм роботи.

Навчально-тематичний план підвищення кваліфікації вихователів ДНЗ за очною формою навчання Сумського ОППО містить варіативну частину, в якій передбачено курс «Інформаційні та телекомунікаційні технології навчання», розрахований на 12 годин, з яких 4 години відводиться для самостійної роботи слухачів. Курс розподіляється на 4 модулі: «Спеціальні можливості текстових редакторів», «Мультимедійна презентація як сучасний засіб навчання», «Організація роботи в глобальній мережі Internet», «Основні ресурси хостингу Google». В навчальному плані передбачено також спецкурс «Дидактичне забезпечення навчально-виховного процесу в ДНЗ засобами ІКТ (методика)», розрахований на 8 год, 4 з яких виділено для самостійної роботи. Під час проведення спецкурсу розглядаються питання:

1. Теоретико-методологічні засади використання інформаційно-комунікаційних технологій у навчально-виховному процесі ДНЗ.

2. Організація методичного супроводу впровадження інформаційно-комунікаційних технологій у дошкільній освіті.

3. Використання ІКТ у навчально-виховній роботі з дітьми дошкільного віку.

Запорізький ОППО пропонує для слухачів 8 спецкурсів, що мають практико-орієнтований характер («Електронне портфоліо вихователя ДНЗ», «Особливості використання інтерактивної дошки в ДНЗ», «STEM-освіта в ДНЗ», «Електронний освітній контент та його використання в ДНЗ» тощо). Тривалість спецкурсу 8 або 16 годин. Крім того, Запорізьким ОППО проводиться навчання на тренінгах на базі районних опорних закладів освіти («Основи ІКТ», «Intel® Навчання для майбутнього (версія 3)», «Сервіси Web 2.0 в педагогічній діяльності»). Зазначимо, що на сьогодні STEM-освіта є новітнім напрямом розвитку ІК-компетентності вихователя. Дана освіта базується на міждисциплінарному і прикладному підході та включає у себе освіту в галузі науки, технологій (зокрема, програмування), інженерії (в тому числі й робототехніка) та математики. Зауважимо, що впровадження STEM-освіти в навчально-виховний процес дошкільного навчального закладу є перспективним. Що підтверджується досвідом зарубіжних країн, де через робототехніку STEM-освіта впроваджена в навчально-виховний процес дітей старшого дошкільного віку (Росія, Словаччина) [7].

В період проходження курсової перепідготовки Хмельницький ОППО пропонує вихователям курс «Комп'ютерна грамотність педагога ДНЗ». На 2 парах вивчаються теми: «Робота з

основними офісними програмами» (основна увага приділяється текстовому редактору і презентаціям) і «Основні Internet-ресурси. Хмарні технології».

В межах курсової підготовки у Рівненському ОППО організуються спецкурси, орієнтовані на ІКТ, серед яких обов'язковим компонентом підвищення кваліфікації усіх педагогів є спецкурс «Інформаційні та телекомунікаційні технології». Основним завданням даного спецкурсу є удосконалення, поглиблення професійної підготовки педагога; здобуття теоретичних знань та практичних навичок з основ пошуку, збереження, перетворення, передачі та використання інформації для її раціонального використання в повсякденному навчально-виховному процесі. Під час курсів також здійснюється навчання вчителів за програмами «Партнерство в навчанні» (компанія «Microsoft») та «Intel® Навчання для майбутнього» (компанія «Intel»).

Кредитно-модульна система навчання у Львівському ОППО передбачає освоєння ІКТ на першому етапі поза межами інституту для всіх категорій педагогічних працівників. З 2011 року педагоги навчаються на он-лайнному курсі «Цифрові технології» компанії «Microsoft».

Навчання і підтримка вихователів щодо розвитку ІК-компетентності обласними інститутами післядипломної педагогічної освіти відбувається також в міжкурсовий період. Так, Житомирським ОППО проводиться семінар-тренінг: «Роль та місце інформаційно-комунікаційних технологій в удосконаленні професійної компетентності педагогів ДНЗ», де розглядаються наступні теми:

- «Ефективне впровадження інформаційно-комунікаційних технологій в дошкільну освіту – важливий чинник удосконалення дошкільної освіти». Змістом якої є: визначення високого навчального потенціалу сучасних ІТ-технологій; врахування темпу їх розвитку, що обумовлений безперервною розробкою і вдосконаленням апаратних та програмних засобів; необхідність постійного вдосконалення, випередженого формування та розвитку його ІК-компетентності, інформаційної культури педагога, а саме вихователя дошкільного закладу.

- «Впровадження комп'ютерних технологій в дошкільних навчальних закладах Житомирської області». Зміст теми: аналіз інваріантної і варіативної складових Базового компоненту нового Державного стандарту дошкільної освіти; дослідження сформованості наступності між дошкільною й початковою ланками освіти на державному рівні; введення в Базовий компонент дошкільної освіти освітньої лінії «Комп'ютерна грамота», що передбачає формування ІК-компетентності дошкільника; виокремлення в Державному стандарті початкової

освіти в освітній галузі «Технологія» змістової лінії «Ознайомлення з інформаційно-комунікаційними технологіями»; забезпечення послідовності змісту дошкільної і початкової загальної освіти; критерії відповідності засобів ІКТ віковим особливостям дошкільників.

- «Розвиток інформаційної компетентності педагогів у дошкільній освіті». Зміст: визначення рівня ІК-компетентності педагога дошкільної освіти; аналіз наявного досвіду використання засобів ІКТ в професійній діяльності; проектування індивідуальної освітньої траєкторії, щодо підвищення ІК-компетентності [8].

Також в міжкурсовий період навчання на тренінгах Запорізького ОППО на базі районних опорних закладів освіти охоплює теми: «Основи ІКТ», «Intel. Навчання для майбутнього (версія 3)», «Сервіси Web 2.0 в педагогічній діяльності».

Крім того, однією з цікавих форм роботи з підвищення ІК-компетентності є проведення конкурсів, що популяризують можливості застосування ІКТ в освіті (в тому числі в дошкільній) та сприяють обміну передовим педагогічним досвідом. Харківська академія неперервної освіти у 2015 році проводила обласний фестиваль-огляд освітніх Internet-ресурсів серед усіх типів навчальних закладів. У 2015-2016 роки Запорізьким ОППО організовано конкурси «Медіафестиваль», «SMART – Розумні уроки (заняття)», «Веб-сайт – обличчя закладу освіти», «Мультимедійні проекти ДНЗ» [9].

Міністерство освіти і науки України. Пріоритетом розвитку освіти України є впровадження сучасних інформаційно-комунікаційних технологій в усі складові навчально-виховного процесу (адміністративну діяльність, організаційний процес навчального закладу, а також використання електронних засобів навчального призначення на заняттях і в позаурочний час) з метою забезпечення розвитку інформаційної взаємодії та інтеграції загальноосвітніх навчальних закладів у світовий інформаційний освітній простір. Тому, актуальним є оголошений Міністерством освіти і науки України Всеукраїнський конкурс на кращий веб-сайт дошкільного навчального закладу (у 2016 році конкурс відбувся у шосте).

Метою конкурсу є підтримка діяльності сучасного дошкільного навчального закладу, сприяння розширенню мережі інформаційних ресурсів для формування єдиного інформаційного середовища системи дошкільної освіти. В умовах конкурсу визначено номінації та критерії оцінювання створених ДНЗ сайтів. Завдання конкурсу:

- створення і розвиток Internet-середовища дошкільних навчальних закладів, системи до-

шкільної освіти районного, міського, обласного рівнів;

- формування і вдосконалення інформаційно-комунікаційної компетентності адміністративно-педагогічного складу працівників ДНЗ системи дошкільної освіти районного, міського, обласного рівнів та батьків вихованців ДНЗ;

- сприяння використанню Internet-ресурсів в управлінській, навчально-методичній, освітній діяльності, роботі з батьками вихованців ДНЗ, громадськостю.

Компанії, що надають послуги у сфері освіти. З 2005 року в Україні працює «Міжнародний центр фінансово-економічного розвитку» (МЦФЕР), що входить до світової групи компаній «Wolters Kluwer». За ініціатииви компанії з 2014 року в Україні проходить Всеукраїнський соціальний проект «ІКТ – освітянам!» з метою підвищення рівня володіння ІКТ та інформаційно-правової обізнаності. В ході проекту, під час практикумів, тренери навчають учасників використовувати електронні продукти (Коза-диск «Шаблони документів закладу освіти», «Шаблони і розробки для вихователя-методиста» та системи для розв'язання професійних завдань, оптимізації роботи з документами (експертно-правова система «Expertus: Дошкільний заклад»).

МЦФЕР започатковане електронне видання «Педрода: портал освітян України» (<http://www.pedrada.com.ua/>), яке надає професійну підтримку педагогам, а також популяризує різні навчальні проекти, що стосуються використання ІКТ. Наприклад, безпечного користування ресурсами мережі Internet: міжнародний союз електрозв'язку своєю головною метою з 2006 року визначає укріплення довіри і безпеки при користуванні інформаційно-комунікаційними технологіями. Спільно з Одеською національною академією зв'язку імені О.С.Попова пропонує мультимедійний дистанційний курс безпечного користування ресурсами мережі Internet (<https://onlinesafety.info>). Курс поділений на три частини: базовий (для дітей дошкільного і молодшого шкільного віку); середній (для дітей 5-9 класів); просунутий (для учнів старших класів, студентів, батьків, педагогів). Після проходження курсу вихователі зможуть самостійно ідентифікувати ризики у ресурсах і видах діяльності в Internet. Курс розкриває питання конфіденційності та роботи через публічні мережі, визначає способи захисту дітей в мережі Internet. Для надання інформації використовуються кілька типів екранів і додаткових елементів, які дозволяють створювати невеликі інтерактивні сценарії з використанням різного мультимедійного контенту. Орієнтовна тривалість проходження курсу – 2 години 40 хвилин. По завершенню кожного модуля

проводиться тестування, яке складається з 10 питань. При успішній здачі всіх тестів слухач курсу отримує сертифікат.

З 2006 року в Україні діє Дистанційна Академія (<http://www.d-academy.com.ua/>). У 2012 році в академії запровадили курси в режимі вебінарів, які розраховані для педагогів усіх категорій. Наприклад, курс «Підготовка до атестації: як оформити своє портфоліо». Програма курсу:

Вебінар 1: Визначення мети та структури портфоліо, збір матеріалів.

Вебінар 2: Оформлення портфоліо MS Word та в MS PowerPoint.

Вебінар 3: Створення веб-портфоліо.

По закінченні кожен учасник отримує сертифікат про участь у курсі «Підготовка до атестації: як оформити власне портфоліо».

Дошкільний навчальний заклад. На міському рівні завдання забезпечення підвищення кваліфікації педагогічних працівників у міжкурсовий період покладено на районні (міські) методичні кабінети (центри) («Положення про районний (міський) методичний кабінет (центр)») та методичні кабінети дошкільних навчальних закладів («Положення про методичний кабінет дошкільного навчального закладу»). Районний (міський) методичний кабінет (центр), методичний кабінет дошкільного закладу згідно Положення виконує цільові і організаційні функції, серед яких інформаційно-коригувальна функція «спрямована на корекцію й оновлення інформації, яка постійно змінюється у результаті розвитку науки та впровадження інформаційно-комунікаційних технологій».

Вивчення педагогічного досвіду свідчить про різноманітність форм роботи з педагогами, що застосовуються у педагогічній практиці:

- семінари (тематичні, навчальні, практичні) [10; 11; 12];
- консультації [11; 12];
- конкурси [12];
- майстер-класи [13; 14];
- експериментально-дослідницька робота [15].

Семінари організуються з метою більш поглибленого вивчення теми, вдосконалення умінь і навичок. Вони проводяться вихователем-методистом або до їх проведення залучаються вихователі, що мають високий рівень володіння засобами ІКТ або позитивний досвід використання ІКТ у професійній діяльності. На тематичних семінарах вихователі навчаються використовувати засоби ІКТ, що передбачають ознайомлення з програмою Microsoft PowerPoint; створення презентації; роботу зі слайдами; використання таблиць та малюнків; застосування анімації. Тематика даних семінарів: «Створення мультимедійних презентацій»;

«Internet»; «Підготовка наочних і дидактичних матеріалів засобами Microsoft Office» тощо [11; 12]. Метою практикумів є вдосконалення отриманих навичок, набуття досвіду застосування ІКТ в професійній діяльності. Теми практикумів: «Спілкування на Internet-форумі», «Електронне листування та створення персональної електронної скриньки», «Створення сайту ДНЗ», «Інформаційно-комунікативні технології у роботі з дітьми, педагогами, батьками та громадськістю» [10; 12].

Для вдосконалення навичок користування комп'ютером, підвищення ІК-компетентності педагогічних працівників, а також, щоб стимулювати обмін найкращим досвідом, пошук нових творчих методів і прийомів використання інформаційних технологій у роботі з дітьми та їхніми батьками, організовуються конкурси для педагогів:

- цифрових презентацій «Моя група»;
- електронних методичних матеріалів і презентацій для занять;
- найсучасніше портфоліо педагога;
- електронних групових газет.

Проведення консультацій щодо впровадження ІК-технологій сприяють розширенню знань педагогів про їх використання у навчально-виховному процесі, орієнтовними темами консультацій можуть бути:

1. «Роль ІКТ у роботі дошкільного закладу».
2. «Методичні рекомендації щодо впровадження інформаційних комунікативних технологій у навчально-виховному процесі ДНЗ».
3. «Мультимедійна презентація як інструмент мульт-терапії».
4. «Комп'ютер – найперший помічник у роботі».
5. «Як зробити якісну презентацію та презентувати її».
6. «Використання мультимедійних презентацій у ДНЗ» тощо [12].

Із серпня 2009 року в НВК «ДНЗ-ЗНЗ» І ступеня № 9 м. Енергодар Запорізької області проводив дослідно-експериментальну роботу під керівництвом З. Дорошенко (Запорізький

ОПППО). Тема експерименту «Інформаційне забезпечення освітнього процесу в умовах НВК». Метою експерименту є підвищення фахової майстерності педагогів шляхом розвитку їхньої ІК-компетентності. Результатом дослідно-експериментальної роботи стали розробка змісту і форм організаційно-методичної роботи з педагогічним колективом у напрямі інтеграції засобів ІКТ в навчально-виховний процес дошкільного закладу; рекомендації із застосування мультимедійних презентацій у роботі із дітьми дошкільного віку [15].

Як зазначає О. Цимбалюк, для безперервного розвитку ІК-компетентності вихователя потрібно забезпечити постійну взаємодію педагогів, які навчаються з тими, хто може сприяти в освоєнні та застосуванні нових технологій. Ефективною формою роботи вона вважає наставництво і педагогічні майстерні [16]. Під час підготовки даної публікації нами не було знайдено описаного досвіду використання даних форм роботи.

Висновки. Дані, проаналізовані у статті, не є вичерпними, але дозволяють визначити основні тенденції у розвитку ІК-компетентності вихователів ДНЗ:

- на різних етапах професійного зростання вихователі ДНЗ мають можливості до розвитку власної ІК-компетентності. Цей розвиток відбувається на загальнодержавному, регіональному, місцевому та інституційному рівнях;
- навчання вихователів охоплює напрями технічної грамотності, освоєння знань і продукування знань (за ЮНЕСКО);
- навчання направлене на вирішення нагальних проблем з розвитку базової комп'ютерної грамотності, інтеграції засобів інформаційно-комунікаційних технологій в навчально-виховний процес.

Перспективність подальшої роботи вбачаємо в розробці структури, показників та моделі розвитку ІК-компетентності вихователя ДНЗ, яка дозволить удосконалити систему безпервної професійної освіти.

Література

1. Єресько О. Освіта в Україні: курс на ефективне використання інформаційно-комунікаційних технологій / О. Єресько // Вихователь-методист дошкільного закладу. – 2012. – № 1. – С. 4-6.
2. Литвинова С. Г. Інформаційно-комунікаційні компетентності вчителів-предметників загальноосвітніх навчальних закладів / С. Г. Литвинова // Комп'ютер у школі та сім'ї. – 2011. – № 5. – С. 6-10.
3. Мардарова І. К. Підготовка майбутніх вихователів до використання комп'ютерних технологій у професійній діяльності / І. К. Мардарова // Наука і освіта : наук.-практ. журн. Півд. наук. Центру АПН України. – 2011. – № 6 (Педагогіка). – С. 158-160.
4. Дяченко С. В. Підготовка майбутніх вихователів до формування основ комп'ютерної грамотності старших дошкільників: дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук. 13.00.04. – Луганськ, 2009. – 225 с.
5. Сучасні інформаційно-комунікаційні технології в дошкільній освіті: роб. прогр. навч. дисцип. [для студентів спеціальності 8.01010101 «Дошкільна освіта»] / уклад. О. О. Ліннік. – Київський університет імені Бориса Грінченка, 2014. – 29 с.
6. Таран І. Організація підготовки майбутніх вихователів до застосування інформаційно-комунікаційних

технологій в умовах ДНЗ / Ірина Таран // Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету. – 2014. – № 3. – С. 349-356.

7. Горленко В. М. Зарубіжний досвід застосування електронних іграшок в навчанні і вихованні дітей дошкільного / В. М. Горленко // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології – 2015. № 8 (52). – С.203-210.

8. Фамільярська Л. Л Інформаційно-освітнє середовище дошкільного навчально-виховного закладу / Л.Л.Фамільярська // Електронні інформаційні ресурси: створення, використання, доступ: збірник матеріалів Міжнародної науково-практичної конференції, м. Вінниця, грудень 2014 р. – К.: Кондор, 2014. – 330с.

9. Чернікова Л. А. Регіональна модель формування ІКТ компетентності педагогів у системі післядипломної освіти / Л. А. Чернікова // Комп'ютер у школі і сім'ї. – 2010. – № 6. – С. 24-27.

10. Довгань Т. Вчимося створювати мультимедійні презентації / Т. Довгань // Вихователь-методист дошкільного закладу. – 2015. – № 5. – С. 40.

11. Панченко А. Модернізація освітнього процесу у ДНЗ в умовах інформатизації освіти / А. Панченко // Вихователь-методист дошкільного закладу. – 2012. – № 1. – С. 11-15.

12. Впровадження та поширення інформаційно-комунікаційних технологій у роботі дошкільного навчального закладу з дітьми, педагогами, батьками та громадськістю : тематичний збірник праць / упоряд.: А.А.Волосюк; за заг. редакцією Л. А. Шишолік. – Рівне : РОІППО, 2015. – 85 с.

13. Леус І. Технологія створення інтерактивних дидактичних ігор у програмі PowerPoint засобами переміщень / І. Леус, О. Балаюш // Вихователь-методист дошкільного закладу. – № 7. – 2013. – С. 33-38.

14. Халамай І. Мультимедійна презентація як інструмент мультитерапії / І. Халамай // Вихователь-методист дошкільного закладу. – 2014. – № 6.– С. 54-61

15. Ляшенко С. Інтеграція інформаційно-комунікаційних технологій у освітній процес / С. Ляшенко, З.Зінченко // Вихователь-методист дошкільного закладу.– 2013. – № 7. – С. 16–27.

16. Цимбалюк О. Л. Використання ІКТ у дошкільних навчальних закладах. / О. Л. Цимбалюк // Педагогічний пошук. – 2013. – № 3 (79).– С. 36 – 41.

References

1. Yeres'ko O. Osvita v Ukraini: kurs na efektyvne vykorystannya informatsiyno-komunikatsiynykh tekhnolohiy / O. Yeres'ko // Vykhovatel'-metodyst doshkil'noho zakladu. – 2012. – № 1. – S. 4-6.

2. Lytvynova S. H. Informatsiyno-komunikatsiyni kompetentnosti vchyteliv-predmetnykiv zahal'noosvitnykh navchal'nykh zakladiv / S. H. Lytvynova // Komp'yuter u shkoli ta sim'yi. – 2011. – № 5. – S. 6–10.

3. Mardarova I. K. Pidhotovka maybutnykh vykhovateliv do vykorystannya komp'yuternykh tekhnolohiy u profesiyniy diyal'nosti / I. K. Mardarova // Nauka i osvita : nauk.-prakt. zhurn. Pivd. nauk. Tsentru APN Ukrainy.– 2011. – № 6 (Pedahohika). – S. 158-160.

4. Dyachenko S. V. Pidhotovka maybutnykh vykhovateliv do formuvannya osnov komp'yuternoyi hramotnosti starshykh doshkil'nykiv: dys. na zdobuttya nauk. stupenya kand. ped. nauk. 13.00.04. – Luhans'k, 2009. – 225 s.

5. Suchasni informatsiyno-komunikatsiyni tekhnolohiyi v doshkil'niy osviti: rob. progr. navch. dystsyp. [dlya studentiv spetsial'nosti 8.01010101 «Doshkil'na osvita»] / uklad. O. O. Linnik. – Kyiv: Kyiv universytet imeni Borysa Hrinchenka, 2014. – 29 s.

6. Taran I. Orhanizatsiya pidhotovky maybutnykh vykhovateliv do zastosuвання informatsiyno-komunikatsiynykh tekhnolohiy v umovakh DNZ / Iryna Taran // Zbirnyk naukovykh prats' Umans'koho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu. – 2014. – №3. – S. 349-356.

7. Horlenko V. M. Zarubizhnyy dosvid zastosuвання elektronnykh ihrashok v navchanni i vykhovanni ditey doshkil'noho / V. M. Horlenko // Pedahohichni nauky: teoriya, istoriya, innovatsiyni tekhnolohiyi – 2015. №8 (52). – S. 203-210.

8. Famil'yars'ka L. L Informatsiyno-osvitnye seredovyshe doshkil'noho navchal'no-vykhovnoho zakladu / L. L. Famil'yars'ka // Elektronni informatsiyni resursy: stvorennya, vykorystannya, dostup: zbirnyk materialiv Mizhnarodnoyi naukovo-praktychnoyi konferentsiyi, m. Vinnytsya, hruden' 2014 r. – K.: Kondor, 2014. – 330s.

9. Chernikova L. A. Rehional'na model' formuvannya IKT kompetentnosti pedahohiv u systemi pislyadyplomnoyi osvity / L. A. Chernikova // Komp'yuter u shkoli i sim'yi. – 2010. – № 6. – S. 24-27.

10. Dovhan' T. Vchymosya stvoryuvaty mul'tymediyni prezentatsiyi / T. Dovhan' // Vykhovatel'-metodyst doshkil'noho zakladu. – 2015. – № 5. – S. 40.

11. Panchenko A. Modernizatsiya osvitn'oho protsesu u DNZ v umovakh informatyzatsiyi osvity / A. Panchenko // Vykhovatel'-metodyst doshkil'noho zakladu. – 2012. – № 1. – S. 11-15.

12. Vprovadzhennya ta poshyrennya informatsiyno-komunikatsiynykh tekhnolohiy u roboti doshkil'noho navchal'noho zakladu z dit'my, pedahohamy, bat'kamy ta hromads'kisty: tematychnyy zbirnyk prats' / uporyad.: A. A. Volosyuk; za zah. redaktsiyeyu L. A. Shysholik. – Rivne : ROIPPO, 2015. – 85 s.

13. Leus I. Tekhnolohiya stvorennya interaktyvnykh dydaktychnykh ihor u prohrami PowerPoint zasobamy peremykachiv / I. Leus, O. Balayush // Vykhovatel'-metodyst doshkil'noho zakladu. – №7. – 2013. – S. 33-38.

14. Khalamay I. Mul'tymediyna prezentatsiya yak instrument mul'tterapiyi / I. Khalamay // Vykhovatel'-metodyst doshkil'noho zakladu. – 2014. – № 6.– S. 54-61

15. Lyashenko S. Intehratsiya informatsiyno-komunikatsiynykh tekhnolohiy u osvitniy protses / S. Lyashenko, Z.Zinchenko // Vykhovatel'-metodyst doshkil'noho zakladu.– 2013. – №7. – S. 16–27.

16. Tsymbalyuk O. L. Vykorystannya IKT u doshkil'nykh navchal'nykh zakladakh. / O. L. Tsymbalyuk // Pedahohichnyy poshuk. – 2013. – №3 (79).– S. 36 – 41.

Горленко В. М. Развитие информационно-коммуникационной компетентности воспитателей дошкольных образовательных учреждений: отечественный опыт

На современном этапе трансформации общества профессиональное развитие специалиста происходит в течение всей жизни, что обусловлено большими темпами роста объема информации, развитием технологий. Информационно-коммуникационная компетентность (ИК-компетентность) является одной из восьми ключевых компетентностей, которые способствуют реализации непрерывного образования. Освоение педагогами основ информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) происходит через традиционные формы организации работы, такие как самообразование, обучение в высших учебных заведениях и на курсах повышения квалификации в региональных институтах последипломного педагогического образования, а также на курсах, которые проводят международные ИТ-компании. По данным ученых, развитие ИК-компетентности должно формироваться по таким направлениям как: отбор ИКТ, использование ИКТ, создание (разработка) электронных образовательных ресурсов.

В статье исследуются пути развития ИК-компетентности воспитателей дошкольных образовательных учреждений (ДОУ) на основе изучения исследований украинских ученых, специальной литературы, сайтов дошкольных образовательных учреждений. Рассмотрен практический опыт развития ИК-компетентности воспитателей ДОУ на нескольких уровнях: общегосударственном (обучение в высших учебных заведениях (ВУЗ), компании, предоставляющие образовательные услуги), региональном (обучение в региональных/областных институтах последипломного педагогического образования (ОИППО), институциональном (организация мероприятий методическим кабинетом и руководством ДОУ). Сделан обзор отдельных курсов по обучению воспитателей в ОИППО Запорожской, Житомирской, Львовской, Ровенской, Сумской и Хмельницкой областей. Определено, что значительную часть содержания обучения на данном этапе составляет техническая грамотность. Отмечено разнообразие форм работы с воспитателями, применяемые в педагогической практике: семинары-тренинги, практикумы, конкурсы и т.д. Установлены основные тенденции в развитии ИК-компетентности воспитателей ДОУ. Определена необходимость в разработке структуры, показателей и модели развития ИК-компетентности воспитателя ДОУ, которая позволит усовершенствовать систему непрерывного профессионального образования.

Ключевые слова: информационно-коммуникационная компетентность, воспитатель дошкольного образовательного учреждения, повышение квалификации, непрерывное образование.

Horlenko V. M. Development of information and communication competence for preschool educators: domestic experience.

In modern society the professional development is taking place throughout life due to the large growth of information volume and technologies. Information and communication competence (IC competence) is one of eight key kinds of competence which facilitate continuous education. Mastering basics of information and communication technologies by educators is occurred through traditional forms of organizational work, such as self-education, higher education, training courses in regional institutes of postgraduate education and courses conducted by international IT corporations. According to scientists, the development of IC competence should form in such areas

as follows: selection of ICT, use of ICT, creation (development) of electronic educational resources. In the article the ways of development of IC competence of preschool educators of kindergartens (DOU) are investigated on the basis of study of Ukrainian scientists' researches, special literature, websites of kindergartens. The practical experience of development of IC competence of preschool educators of DOU is considered on several levels: general state level (education in higher educational institutions (HEI), companies providing educational services), regional level (education in regional/local institutes of postgraduate pedagogical education (OIPP), institutional level (organization of events by the methodological cabinet and the DOU leadership). A review of individual courses for preschool educators' training in OIPP of Zaporizhzhya, Zhytomyr, Lviv, Rivne, Sumy and Khmelnytskyi regions is made. It is determined that a significant part of the content of training at this stage is technical literacy. A variety of forms of work with educators is noted, which are used in pedagogical practice: seminars-trainings, practical exercises, contests, etc. The main trends in the development of IC competence of preschool educators of DOU are established. The need for development of the structure, indicators and model of development of IC competence of preschool educator of DOU, which will improve the system of continuous professional education, is determined.

Key words: information and communication competence, preschool educator, qualification improvement, continuous education.

Horlenko V. M. Development of information and communication competence for preschool educators: domestic experience.

In modern society the professional development is taking place throughout life due to the large growth of information volume and technologies. Information and communication competence (IC competence) is one of eight key kinds of competence which facilitate continuous education. Mastering basics of information and communication technologies by educators is occurred through traditional forms of organizational work, such as self-education, higher education, training courses in regional institutes of postgraduate education and courses conducted by international IT corporations. According to scientists, the development of IC competence should form in such areas

like: the selection of ICT, use of ICT, the development of electronic educational resources. The article examines the ways to develop information and communication competence of preschool educators by studying Ukrainian researchers, specialized literature and websites of preschool education facilities. This article presents a multilevel view of practical experience of preschool educators' IC competence development: national (studying at higher education institutions, providers of educational services), regional (studying in regional institutions of postgraduate education), institutional (organization of educational events by methodologists and preschool management). The review of some educational courses for preschool educators in postgraduate courses in institutions of postgraduate education in Zaporizhzhya, Zhytomyr, Lviv, Rivne, Sumy and Khmelnytsky regions. Determined that a significant part of the training content at this stage is technological literacy. Marked the diversity of pedagogical practices for teaching preschool educators: training seminars, workshops, contests and more. Also article contains findings about main trends of IC competence development of preschool educators. Noted the need to develop structures, factors and models of development for preschool educators' IC competence which will improve the system of continuous professional education.

Keywords: information and communication competence, kindergarten teacher, job qualification, lifelong learning.

УДК 378.147 : 811'27

Овчаренко Лілія Романівна,
аспірант

*Дрогобицький державний
педагогічний університет імені Івана Франка,
вул. І. Франка, 24, м. Дрогобич, 82100*
*Дрогобычский государственный
педагогический университет имени Ивана Франко
ул. И Франко, 24, г. Дрогобыч, 82100*
*Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University,
st. Franko, 24, Drohobych, 82100*

ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ НЕМОВНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

Постановка проблеми. Нині особливого значення набуває професійна підготовка фахівця, здатного успішно розв'язувати професійні завдання, готового до виконання професійних функцій як в україномовному, так й іншомовному середовищі. Навчання іноземної мови стало невід'ємною й важливою складовою професійної підготовки, а кінцевою метою – формування у студентів готовності та здатності до міжкультурної комунікації, практичного володіння іноземними комунікативними компетенціями, тобто вмінням зіставляти мовні засоби з конкретними цілями, ситуаціями, умовами та завданнями мовленнєвого спілкування. При цьому навчання іноземної мови за професійним спрямуванням відіграє визначальну роль, будучи за змістом, метою і завданнями унікальною навчальною дисципліною, що має величезний потенціал для формування професійних компетенцій майбутнього фахівця.

З іншого боку, підвищення ролі викладання іноземних мов у вищих навчальних закладах є нагальним питанням, яке виникло у зв'язку з інтеграцією України в європейський і світовий освітні простори, необхідністю реалізації положень Болонської декларації, потребою гідно конкурувати в умовах світового ринку праці. Тому перед сучасною вищою школою стоїть завдання сформувати не лише конкурентоспро-

можного професіонала, що володіє щонайменше однією іноземною мовою, а передусім полікультурну особистість.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз наукових джерел свідчить, що сучасні концепції, теоретико-методологічні положення, принципи, методичні системи формування іноземної комунікативної компетентності стали сферою наукових інтересів Н. Гальскової, Г. Китайгородської, Ж. Марфіної, Н. Микитенко, Л. Морської, Н. Мукан, В. Мусасвої, З. Никитенко, С. Ніколасвої, В. Петрусинського, І. Шехтер та ін. Проте варто зазначити, що в дослідженнях цих авторів не повною мірою розкриті особливості формування іноземної комунікативної компетентності студентів немовних спеціальностей, що навчаються у педагогічних університетах.

Мета статті – визначення змісту і структури іноземної комунікативної компетентності студентів немовних спеціальностей.

Виклад основного матеріалу. Стратегію сучасної вітчизняної вищої освіти складають процеси, пов'язані з формуванням професійної компетентності фахівця, зокрема такої її важливої складової, як іноземна. Реалізацію цього стратегічного напрямку в межах педагогічного ВНЗ забезпечує іноземна освіта у вигляді цілісного та системного педагогічного процесу,

спрямованого на професійну підготовку студентів «змістом і засобами іноземної мови» [4, с. 4]. Таким чином, іншомовна освіта у вищій школі має створювати умови для формування полікультурної мовної особистості, яка, за визначенням Н. Микитенко, є «цілісною особистістю, в структурі якої засобами іноземної мови сформований комплекс компетенцій, що забезпечує розвиток її здатності до позитивної активної взаємодії з представниками полікультурного світу» [6, с. 94].

Метою навчання іноземної мови студентів немовних спеціальностей педагогічних ВНЗ має стати практичне використання іноземної мови в майбутній професійно-педагогічній діяльності. Професійно-орієнтоване навчання іноземної мови – це навчання, яке в межах навчального плану спрямоване на оволодіння студентами іноземною мовою відповідно до вимог певної професійної сфери [8]. Тобто студенти повинні володіти іноземною мовою не лише як засобом загальнокультурного спілкування, але і як засобом спілкування у межах обраної спеціальності чи профілю навчання (читати та перекладати фахову літературу, володіти необхідною термінологією, правильно формулювати усно та письмово мовленнєві висловлювання іноземною мовою тощо). При цьому профіль навчання у контексті дослідження нами розуміється як сформований тип підготовки з іноземної мови залежно від особливостей вищого навчального закладу і потреб студентів в знанні іноземної мови як професійної. Саме профіль навчання визначає зміст, цілі та завдання навчання у певному навчальному закладі, вимоги до рівня володіння іноземною мовою, який повинен бути досягнутий в результаті ефективної іншомовної підготовки.

Однією з цілей профільного навчання іноземній мові є створення умов для розвитку навчально-пізнавальних і професійних інтересів студентів, формування готовності до оволодіння майбутньою професією. Заняття з іноземної мови у вищих навчальних закладах нефілологічного профілю орієнтують студентів на оволодіння мовою як засобом спілкування в межах обраної ними спеціальності [2, с. 68]. Тому логічно, що засвоєння змісту професійно спрямованого модуля з іноземної мови здійснюється з урахуванням профілю вищого навчального закладу. Варто зазначити, що засобами дисципліни «Іноземна мова» формуються також навички професійної мобільності майбутнього фахівця. При засвоєнні професійно орієнтованого змісту навчання студент занурюється в ситуацію професійної діяльності, що створює умови для додаткової мотивації як до вивчення іноземної мови, так і до освоєння обраної спеціальності.

З іншого боку, ведучи мову про профільну іншомовну освіту, слід наголосити, що при вивченні іноземної мови, мова та культура виступають в органічній єдності. Адже «володіти іноземною мовою означає опанувати іншомовною культурою» [3, с. 38]. У зв'язку з цим програма профільної іншомовної освіти містить велику кількість країнознавчої інформації про країну, мова якої вивчається.

Дисципліна «Іноземна мова», яку вивчають студенти немовних спеціальностей, носить як комунікативно-орієнтований, так і професійно спрямований характер. Тому основною метою навчання іноземної мови студентів немовних спеціальностей є формування і розвиток професійної іншомовної компетенції. Розглядаючи зміст дефініції «іншомовна професійна компетентність» у термінологічному полі сучасних наукових суджень, І. Ставицька зазначає, що більшість вчених її трактує як особистісну здатність фахівця розв'язувати певний клас професійних завдань, використовуючи знання, отримані при вивченні іноземної мови [12].

Успіх комунікації передусім залежить від обраних форм і стилів спілкування, тому формування іншомовної комунікативної компетентності має спрямовуватися на оволодіння студентами такими аспектами взаємодії:

1) комунікативними жанрами, які є професійно визначальними для конкретної спеціальності; це уміння науковцями і практиками вважається основним, оскільки кожен жанр має свою специфіку і композиційну будову відповідно до мети комунікації, а різноманітність жанрових форм визначається комунікативними завданнями і цілями спілкування;

2) уміннями використовувати терміни в діловому контексті;

3) мовними формулами етикету у межах ділових контактів, які є невід'ємною складовою професійного мовного спілкування;

4) основами риторичних знань й умінь;

5) правилами врахування екстралінгвістичних чинників, які служать важливим параметром оцінки комунікативної ситуації та планування комунікативних дій; до них належать передусім обставини спілкування та особистісні якості фахівця;

6) закономірностями визначення статусно-ролевих характеристик партнера (психологічна компетентність) [7].

У зв'язку зі складністю та багатоплановістю процесу іншомовного спілкування на професійні теми, дослідниками виділено такі основні компоненти іншомовної комунікативної компетентності майбутнього фахівця [1; 5; 7; 9; 10; 11]:

1. Мовний (лінгвістичний) компонент – це здатність студента на основі певних правил

вимовляти низку граматичних фраз; володіння студентом системою відомостей про іноземну мову, що вивчається, на фонетичному, лексичному, словотворчому, морфологічному, синтаксичному, стилістичному рівнях. Студент володіє цим компонентом, якщо має уявлення про систему мови та може використовувати її на практиці. З'ясовано, що рівень знань і вмінь тут залежить передусім від рівня україномовної підготовки. Мовний компонент означає здатність студента конструювати велику кількість граматично правильних в лінгвістичному сенсі форм і синтаксичних структур, а також розуміти смислові відрізки в розмовах, організованих відповідно до існуючих норм рідної мови, та використовувати їх в тому значенні, в якому вони вживаються носіями мови.

2. Соціальний компонент – це здатність і готовність студента до спілкування, бажання й уміння вступати в контакт з іншими людьми; чинниками тут виступають потреби, мотиви, ставлення до інших комунікантів, а також самооцінка; прагнення до іншомовної комунікації вимагає від студента здібностей швидко орієнтуватися в соціальній ситуації й управляти нею.

3. Соціолінгвістичний компонент – це здатність студента використовувати і перетворювати мовні форми відповідно до ситуації, що виникла, її місця, стосунків між комунікантами тощо, формування у нього вмінь використовувати одиниці іноземної мови в адекватних ситуаціях спілкування, у поєднанні з іншими словами, розвиток навичок грамотно і коректно використовувати освоєний лексичний, граматичний, фонетичний матеріал у процесі вивчення іноземної мови в усній та письмовій формах.

4. Соціокультурний компонент містить знання соціокультурного контексту, в якому використовується мова, а також впливи оточення на вибір мовних форм. Цей компонент передбачає наявність у студента знань про власну культуру та культуру носіїв мови, що вивчається, подібності та відмінності між ними, а також здатність користуватися ресурсами елементів соціокультурного контексту – звичаями, правилами, нормами, соціальними стереотипами тощо.

5. Рефлексивний компонент характеризується такими аспектами:

а) самостійна організація навчальної діяльності (постановка мети, планування, визначення оптимального співвідношення мети і засобів тощо); володіння навичками контролю та оцінювання власної діяльності, уміння передбачати її можливі наслідки; пошук й усунення причин, що викликають труднощі; аналіз власних досягнень, поведінки, рис характеру, фізичного

та емоційного стану; усвідомлене визначення сфери своїх інтересів і можливостей; дотримання норм поведінки в соціумі, правил здорового способу життя тощо;

б) володіння уміннями спільної діяльності, зокрема узгодження і координація діяльності з іншими учасниками комунікативної взаємодії; об'єктивне оцінювання власного внеску у розв'язання колективних завдань; урахування особливостей різних видів рольової поведінки (наприклад, «колега» – «колега», «керівник» – «підлеглий» тощо);

в) оцінювання власної діяльності з боку правових норм, моральних, естетичних цінностей тощо.

6. Прагматичний компонент – це здатність студента володіти усім комплексом комунікативної поведінки як сукупністю норм і традицій спілкування в тій чи іншій лінгвокультурній спільноті.

7. Аутолінгводидактичний компонент – це здатність студента самостійно та постійно вдосконалювати мовну майстерність, здійснювати рефлексію й оцінювання якості власного рівня знань іноземної мови.

8. Дискурсивний компонент – це здатність студента розуміти іншого та досягати когерентності окремих висловлювань у значущих комунікативних моделях, інакше кажучи – це здатність викликати дискурс, використовувати та інтерпретувати форми і значення слів для створення текстів. Студент з високим рівнем дискурсивної компетенції здатний ефективно використовувати граматичні засоби задля єдності думки та її відповідності у тексті.

Зазначені компоненти якнайповніше відображають зміст іншомовної комунікативної компетентності та відповідають цілям навчання іноземній мові студентів немовних спеціальностей, а ефективність і результативність формування іншомовної компетенції майбутнього фахівця, в свою чергу, визначається рівнем сформованості кожного з перерахованих компонентів.

Аналіз різних поглядів на компонентну структуру показав, що під іншомовною комунікативною компетентністю розуміється здатність і готовність студента здійснювати іншомовне спілкування у межах визначених навчальною програмою вимог, які, в свою чергу, спираються на комплекс специфічних для іноземної мови знань, умінь і навичок – граматичних, лексичних (з урахуванням соціокультурного лексичного мінімуму), орфографічних, мовленнєвих, розпізнавання мови на слух, а також володіти різноманітними мовними засобами комунікативної взаємодії.

Процес формування іншомовної комунікативної компетентності майбутнього фахівця

повинен враховувати специфіку навчання іноземної мови на немовних спеціальностях. Динаміка досягнення мети навчання іноземної мови зумовлюється реалізацією таких педагогічних умов формування іншомовної комунікативної компетентності студентів:

1) визначення та відбір змісту іншомовної освіти на основі аналізу відповідної професійної діяльності майбутніх фахівців;

2) алгоритмічність етапів, послідовність та систематичність процесу формування іншомовної комунікативної компетентності студентів;

3) інтенсифікація процесу формування іншомовної комунікативної компетентності завдяки зануренню студентів в інтерактивне іншомовне середовище;

4) індивідуалізація навчання шляхом впровадження академічного консультування (тьюторства), наставництва (менторства), тренерства (коучінгу), а також системи практичних завдань, спрямованих на розвиток у студента компонентів іншомовної комунікативної компетентності.

На сучасному етапі одним із завдань вищої школи є не лише кардинальне оновлення змісту навчання іноземної мови, а й широке використання інноваційних технологій формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх фахівців, зокрема методу проектів; технології розвитку критичного мислення через читання і листування; методу дебатів; ігрових технологій (мовні, рольові, ділові ігри, ігри-драматизації); проблемних дискусій; технології інтерактивного навчання (у парах, малих групах); сценарно-контекстної технології; кейс-методу; технології модульного навчання тощо.

Аналіз наукових джерел і практичний досвід свідчать, що джерелами активізації вивчення іноземної мови студентами немовних спеціальностей виступають такі чинники: 1) пізнавальний і професійний інтерес; 2) творчий характер навчально-пізнавальної діяльності; 3) змагальність; 4) ігровий характер проведення занять; 5) емоційний вплив інтерактивного іншомовного середовища (реального або штучно створеного); 6) особистість викладача іноземної мови та засоби його роботи; 7) форми взаємовідносин і взаємодії викладача та студента.

Важливо, щоб при цьому кардинально змінилися роль і місце педагога в освітньому процесі: від транслятора знань і способів діяльності до проектувальника індивідуальної траєкторії інтелектуального, професійного й особистісного розвитку студента. При інноваційному навчанні викладачі іноземної мови повинні виконувати передусім функції

наставника, консультанта, фасілітатора, тьютора, тренера. У цьому випадку всі учасники освітнього процесу взаємодіють між собою, обмінюються інформацією, спільно вирішують проблеми, моделюють ситуації, оцінюють дії колег і свою власну поведінку, занурюються в реальну атмосферу ділового співробітництва з розв'язання актуальних проблем на професійну тематику.

Використання компетентнісного підходу при вивченні іноземної мови висуває на перше місце не інформованість студента, а уміння ефективно вирішувати проблеми. Тому інноваційні технології формування іншомовної комунікативної компетентності повинні орієнтуватися на практику, і в результаті сформувати здатність студента до практичних дій, розв'язання професійних завдань, у т. ч. з використанням знань іноземної мови. Узагальнюючи вище сказане, слід зазначити, що врахування наведених аспектів підвищить ефективність освітнього процесу та сприятиме успішному формуванню іншомовної комунікативної компетентності студентів немовних спеціальностей.

Висновки. Іншомовну комунікативну компетентність необхідно розглядати як здатність і готовність студента здійснювати іншомовне спілкування у межах визначених навчальною програмою вимог, які, в свою чергу, спираються на комплекс специфічних для іноземної мови знань, умінь і навичок – граматичних, лексичних (з урахуванням соціокультурного лексичного мінімуму), орфографічних, мовленнєвих, розпізнавання мови на слух, а також володіти різноманітними мовними засобами комунікативної взаємодії.

Виокремлено компоненти, які відображають зміст іншомовної комунікативної компетентності та відповідають цілям навчання іноземній мові студентів немовних спеціальностей: мовний (лінгвістичний) компонент, соціолінгвістичний, соціокультурний, соціальний, рефлексивний, аутолінгводидактичний, прагматичний, дискурсивний. Ефективність та результативність формування іншомовної компетенції майбутнього фахівця визначається рівнем сформованості кожного з цих компонентів.

Динаміка досягнення мети навчання іноземної мови визначається реалізацією педагогічних умов формування іншомовної комунікативної компетентності студентів, що розглядаються як необхідна та достатня сукупність можливостей, обставин і заходів освітнього процесу, дотримання яких забезпечує досягнення ними більш високого рівня сформованості цієї особистісної якості. До таких педагогічних умов належать:

1) визначення та відбір змісту іншомовної

освіти на основі аналізу відповідної професійної діяльності майбутніх фахівців;

2) алгоритмічність етапів, послідовність та систематичність процесу формування іншомовної комунікативної компетентності студентів;

3) інтенсифікація процесу формування іншомовної комунікативної компетентності завдяки зануренню студентів в іншомовне середовище;

4) індивідуалізація навчання шляхом впровадження академічного консультування (тьюторства), наставництва (менторства), тренерства (коучінгу), а також системи практичних завдань, спрямованих на розвиток у студента

компонентів іншомовної комунікативної компетентності.

Сутність процесу формування іншомовної комунікативної компетентності студентів немовних спеціальностей можна аргументовано розглядати як їхню підготовку до спілкування в різних умовах професійної діяльності. Такий підхід передбачає комплексне використання оновленого змісту та сукупності інноваційних методів і технологій навчання іноземної мови, а також організацію цілісного освітнього процесу, побудованого на основі компетентнісного і комунікативного підходів.

Література

1. Андрейко Я. В. Іншомовна професійна комунікативна компетенція / Я. В. Андрейко // Пед. науки : зб. наук. пр. – 2013. – Вип. 63. – С. 238-241.
2. Бідюк Н. М. Теоретико-методологічні підходи у навчанні іноземної / Н. М. Бідюк. – Хмельницький : ХНУ, 2010. – 194 с.
3. Бідюк Н. М. Формування міжкультурної комунікативної компетенції у майбутніх фахівців міжнародних відносин / Н. М. Бідюк // Вісник Черкаського ун-ту. Сер. Пед. науки. – Черкаси, 2012. – Вип. 135. – С. 141-146.
4. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти : вивчення, викладання, оцінювання / Перекл. з англ.; наук. роз. укр. С. Ю. Ніколаєва. – К.: Лепвіт, 2003. – 273 с.
5. Корнева З. Компонентний склад іншомовної професійно-орієнтованої комунікативної компетентності студентів ВТНЗ / З. Корнева // Молодь і ринок. – 2014. – № 6. – С. 36-41.
6. Микитенко Н. О. Технологія формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх фахівців природничого профілю : монографія / Н. О. Микитенко; за наук. ред. Г. В. Терещука. – Тернопіль : ТНПУ, 2011. – 411 с.
7. Ніколаєва С. Ю. Цілі навчання іноземних мов в аспекті компетентнісного підходу / С. Ю. Ніколаєва // Іноземні мови. – 2010. – № 1. – С. 11-17.
8. Образцов П. И. Профессионально-ориентированное обучение иностранному языку на неязыковых факультетах вузов / П. И. Образцов, О. Ю. Иванова. – Орел : ОГУ, 2005. – 114 с.
9. Павлішак О. Комунікативна компетенція у підготовці вчителя іноземної мови / О. Павлішак, О. Гутиряк // Молодь і ринок. – 2014. – № 5. – С. 71-75.
10. Перевознюк Н. М. Структура іншомовної професійно-ділової комунікативної компетентності майбутніх економістів / Н. М. Перевознюк // Наука і освіта. – 2013. – № 1/2. – С. 197-201.
11. Рудіна М. Іншомовна комунікативна компетентність як складова професіоналізму майбутніх учителів / М. Рудіна // Освіта на Луганщині. – 2013. – № 2. – С. 153-158.
12. Ставицька І. В. Іншомовна компетентність : місце дефініції у термінологічному полі сучасних наукових суджень / І. В. Ставицька // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. – 2013. – № 4. – С. 280-286.

References

1. Andreyko Ya. V. Inshomovna profesiyina komunikativna kompetentsiya / Ya. V. Andreyko // Ped. nauky : zb. nauk. pr. – 2013. – Vyp. 63. – S. 238-241.
2. Bidyuk N. M. Teoretyko-metodolohichni pidkhydy u navchanni inozemnoyi / N. M. Bidyuk. – Khmel'nyts'kyu : KhNU, 2010. – 194 s.
3. Bidyuk N. M. Formuvannya mizhkul'turnoyi komunikativnoyi kompetentsiyi u maybutnikh fakhivtsiv mizhnarodnykh vidnosyn / N. M. Bidyuk // Visnyk Cherkas'koho un-tu. Ser. Ped. nauky. – Cherkasy, 2012. – Vyp. 135. – S. 141-146.
4. Zahal'noyevropeys'ki Rekomendatsiyi z movnoyi osvity : vyyvchennya, vykladannya, otsynuyvannya / Perekl. z anhl.; nauk. roz. ukr. S. Yu. Nikolaeva. – K.: Lepvit, 2003. – 273 s.
5. Kornyeva Z. Komponentnyy sklad inshomovnoyi profesiyino-oriyentovanoyi komunikativnoyi kompetentnosti studentiv VTNZ / Z. Kornyeva // Molod' i rynek. – 2014. – №6. – S. 36-41.
6. Mykytenko N. O. Tekhnolohiya formuvannya inshomovnoyi komunikativnoyi kompetentnosti maybutnikh fakhivtsiv pryrodnychoho profilyu : monohrafiya / N. O. Mykytenko; za nauk. red. H. V. Tereshchuka. – Ternopil' : TNPU, 2011. – 411 s.
7. Nikolayeva S. Yu. Tsili navchannya inozemnykh mov v aspekti kompetentnisnogo pidkhydu / S. Yu. Nikolayeva // Inozemni movy. – 2010. – № 1. – S. 11-17.
8. Obratstov P. I. Professionalno-orientirovannoe obuchenie inostrannomu yazyku na neyazykovyih fakultetah vuzov / P. I. Obratstov, O. Yu. Ivanova. – Orel : OGU, 2005. – 114 s.
9. Pavlishak O. Komunikativna kompetentsiya u pidhotovtsi vchytelya inozemnoyi movy / O. Pavlishak, O. Hutyryak

// Molod' i rynok. – 2014. – № 5. – S. 71-75.

10. Perevoznjuk N. M. Struktura inshomovnoyi profesiyno-dilovoyi komunikatyvnoyi kompetentnosti maybutnikh ekonomistiv / N. M. Perevoznjuk // Nauka i osvita. – 2013. – № 1/2. – S. 197-201.

11. Rudina M. Inshomovna komunikatyvna kompetentnist' yak skladova profesionalizmu maybutnikh uchyteliv / M. Rudina // Osvita na Luhanshchyni. – 2013. – № 2. – S. 153-158.

12. Stavys'tka I. V. Inshomovna kompetentnist' : mistse definitsiyi u terminolohichnomu poli suchasnykh naukovykh sudzhen' / I. V. Stavys'tka // Pedahohichni nauky: teoriya, istoriya, innovatsiyini tekhnolohiyi. – 2013. – № 4. – S. 280-286.

Овчаренко Л.Р. Формування іншомовної комунікативної компетентності студентів немовних спеціальностей.

У статті розкрито сутність іншомовної комунікативної компетентності як здатності та готовності студента здійснювати іншомовне спілкування у межах визначених навчальною програмою вимог, що спираються на комплекс специфічних для іноземної мови знань, умінь і навичок – граматичних, лексичних (з урахуванням соціокультурного лексичного мінімуму), орфографічних, мовленнєвих, розпізнавання мови на слух, а також володіти різноманітними мовними засобами комунікативної взаємодії.

Виокремлено компоненти, які відображають зміст іншомовної комунікативної компетентності та відповідають цілям навчання іноземній мові студентів немовних спеціальностей: мовний (лінгвістичний) компонент, соціолінгвістичний, соціокультурний, соціальний, рефлексивний, аутолінгводидактичний, прагматичний, дискурсивний.

З'ясовано, що динаміка досягнення мети навчання іноземної мови визначається реалізацією таких педагогічних умов формування іншомовної комунікативної компетентності студентів: 1) визначення та відбір змісту іншомовної освіти на основі аналізу відповідної професійної діяльності майбутніх фахівців; 2) алгоритмічність етапів, послідовність та систематичність процесу формування іншомовної комунікативної компетентності студентів; 3) інтенсифікація процесу формування іншомовної комунікативної компетентності завдяки зануренню студентів в іншомовне середовище; 4) індивідуалізація навчання шляхом впровадження академічного консультування (тьюторства), наставництва (менторства), тренерства (коучінгу), а також системи практичних завдань, спрямованих на розвиток у студента компонентів іншомовної комунікативної компетентності.

Сутність процесу формування іншомовної комунікативної компетентності студентів немовних спеціальностей можна аргументовано розглядати як їхню підготовку до спілкування в різних умовах професійної діяльності. Такий підхід передбачає комплексне використання оновленого змісту та сукупності інноваційних методів і технологій навчання іноземної мови, а також організацію цілісного освітнього процесу, побудованого на основі компетентнісного і комунікативного підходів.

Ключові слова: іноземна мова, іншомовна освіта, іншомовна комунікативна компетентність, студенти немовних спеціальностей.

Овчаренко Л.Р. Формирование иноязычной коммуникативной компетентности студентов неязыковых специальностей.

В статье раскрыта сущность иноязычной коммуникативной компетентности как способности и готовности студента осуществлять иноязычное общение в рамках определенных учебной программой требований, опирающихся на комплекс специфических для иностранного языка знаний, умений и навыков – грамматических, лексических (с учетом социокультурного лексического минимума), орфографических, речевых, распознавания речи на слух, а также обладать различными языковыми средствами коммуникативного взаимодействия.

Выделены компоненты, которые отражают содержание иноязычной коммуникативной компетентности и соответствуют целям обучения иностранному языку студентов неязыковых специальностей: языковой (лингвистический) компонент, социолингвистический, социокультурный, социальный, рефлексивный, аутолингводидактичный, прагматичный, дискурсивный.

Установлено, что динамика достижения цели обучения иностранному языку определяется реализацией таких педагогических условий формирования иноязычной коммуникативной компетентности студентов: 1) определение и отбор содержания иноязычного образования на основе анализа соответствующей профессиональной деятельности будущих специалистов; 2) алгоритмичность этапов, последовательность и систематичность процесса формирования иноязычной коммуникативной компетентности студентов; 3) интенсификация процесса формирования иноязычной коммуникативной компетентности благодаря погружению студентов в иноязычную среду; 4) индивидуализация обучения путем внедрения академического консультирования (тьюторства), наставничества (менторства), тренерства (коучинга), а также системы практических задач, направленных на развитие у студента компонентов иноязычной коммуникативной компетентности.

Сущность процесса формирования иноязычной коммуникативной компетентности студентов неязыковых специальностей можно аргументированно рассматривать как их подготовку к общению в различных условиях профессиональной деятельности. Такой подход предполагает комплексное использование обновленного содержания и совокупности инновационных методов и технологий обучения иностранному языку, а также организацию целостного образовательного процесса, построенного на основе компетентностного

и коммуникативного подходов.

Ключевые слова: иностранный язык, иноязычное образование, иноязычная коммуникативная компетентность, студенты неязыковых специальностей.

Ovcharenko L.R. Formation of foreign-language communicative competence of the students of non-linguistic specialties.

The article reveals the essence of foreign-language communicative competence as the ability and willingness of the student to carry out foreign language communication within the framework of defined curriculum requirements based on a set of specific foreign-language knowledge and skills – grammar, vocabulary (including social and cultural lexical level), spelling, speech, speech recognition, comprehension, and have various linguistic means of communicative interaction.

It also determines components which reflect the content of foreign-language communicative competence and meet the objectives of teaching foreign language to the students of non-linguistic disciplines: language (linguistic) component, socio-linguistic, socio-cultural, social, reflexive, auto-lingo-didactic, pragmatic and discursive.

It has been found that the dynamics of reaching the goal when learning a foreign language is determined by implementation of the following pedagogical conditions of the students' foreign-language communicative competence formation: 1) identification and selection of foreign-language education content by analyzing the relevant professional activity of future specialists; 2) algorithm of stages, consistent and systematic process of the students' foreign-language communicative competence formation; 3) intensification of the process of the students' foreign-language communicative competence formation through immersion in a foreign language environment; 4) individualization of learning through the introduction of academic counseling (tutoring), tutorship (mentoring) coaching and a system of practical tasks aimed at developing the student component of foreign-language communicative competence.

The essence of the process of the students' foreign-language communicative competence formation can be reasonably regarded as their preparation for communication in different conditions of professional activity. This approach involves the use of a complex content and an updated set of innovative methods and technologies for foreign language teaching and the organization of a holistic educational process constructed on the basis of competence and communicative approaches.

Keywords: foreign language, foreign-language education, foreign-language communicative competence, students of non-linguistic specialties.

УДК 378.091.12.011.3-051:78]:331.102.312

Теплова Олена Юріївна,
кандидат педагогічних наук, доцент кафедри
музикознавства та інструментальної підготовки

*Вінницький державний педагогічний університет
імені Михайла Коцюбинського
21000, м. Вінниця, вулиця Острозького, 32.
Вінницький государственный педагогический университет
имени Михаила Коцюбинского
21000, Город Винница, улица Острожского, 32.
Vinnitsa state pedagogical University named
after Mykhailo Kotsyubynsky
21000, Vinnitsa city, street ostroz, 32.*

ПЕДАГОГІЧНІ ОРІЄНТИРИ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА ДО ТВОРЧОЇ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ

Постановка проблеми. У сучасних умовах розбудови системи освіти перед національною педагогічною теорією і практикою виникають актуальні питання реформування системи освіти, одним із визначальних завдань якої є розвиток полікультурного, творчого потенціалу особистості. На розв'язання цих завдань спрямовані освітні національні програми, якими передбачається, що головною метою системи освіти є створення умов для розвитку і самореалізації кожної особистості як громадянина України. Одним із принципів реалізації цієї проблеми є безперервність освіти, якою формуються потреби й здатність до самонавчання

і самовдосконалення тих, хто навчається. Тому підготовка студентів у ВНЗ повинна якнайповніше забезпечувати процес формування готовності майбутнього вчителя до творчої самореалізації.

Особливо актуальним є пошук поки що невикористаних резервів підвищення ефективності навчального процесу у вищих навчальних закладах. Таким резервом є створення відповідних умов для творчої самореалізації майбутнього вчителя, яка, становлячи активізуючу доміную, може слугувати джерелом успішної навчальної діяльності студентів. Водночас залишається невідпрацьованою ціліс-

ність системи творчого забезпечення процесу педагогічно-виконавських практик студентів мистецьких та музично-педагогічних спеціальностей, що негативно позначається на якості їх професійної підготовки.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Обґрунтування теоретичних засад творчої самореалізації особистості розглядалися у працях М. Бердяєва, І. Зязюна, Л. Левчук, М. Недашківської; психологів Г. Балла, І. Бега, Л. Виготського, А. Леонтєва, Я. Пономарьова, В. Романця, С. Рубінштейна, Б. Теплова, С. Гончаренка, Н. Миропольської, зарубіжних вчених А. Маслоу, М. Merleu-Ponty, К. Rogers, М. Farber. Педагогічному спрямуванню виконавської підготовки майбутнього педагога-музиканта присвячені дослідження М. Давидова, О. Ільченко, Г. Нейгауза, С. Пермінової, Г. Ципіна та інших.

Мета статті. Визначення педагогічних орієнтирів, пріоритетних для такої навчальної діяльності, як активна підготовка до просвітницької діяльності, широке використання різних форм музично-педагогічної діяльності, активізація творчої педагогічної діяльності, заохочування студентів музичного фаху до продуктивної творчості.

Виклад основного матеріалу. Узагальнення естетико-філософських джерел сучасних досліджень вказує на те, що перспективним може стати аналіз вказаної проблеми на перехресті творчої діяльності, теорій особистості і культури. Це передбачає наявність ще маловивченого і відносно самостійного наукового напрямку – педагогіки творчості, що містить в собі як естетико-філософські, так і психолого-педагогічні основи в сучасній науці. При врахуванні багатства системи якостей особистості стає можливим визначення соціального, наукового та культурного рівнів її розвитку. Педагогіка творчості вивчає механізм оволодіння особистістю системи культурних цінностей шляхом продуктивної та репродуктивної діяльності, якість якої визначається отупінню цього оволодіння. Вона розглядає характеристики виховної цінності культури через аналіз її значення в процесах творчості. Відображаючи і пояснюючи особливості активного оволодіння особистістю різноманітними культурними явищами через реалізацію індивідуальних досягнень, вона визначає можливі напрямки, форми, засоби, методи управління з метою педагогічного впливу [1].

Педагогіка творчості ставить завдання аналізу зв'язків освітньої діяльності та потенціалу особистості з урахуванням того значення, якого набувають для особистості творчі досягнення. Процес формування готовності до творчої самореалізації в даному дослідженні розгля-

дається як діяльність, що спрямована на обґрунтування цільової ідеї, методичну розробку, створення педагогічного проекту та його реалізації в освітньо-виховній системі. Підготовка вчителя передбачає оволодіння певним мінімумом знань, умінь та навичок, який детермінує зміст спрямованої діяльності студентів у процесі навчання у вузі та їх застосування в педагогічній практиці. Теоретичні знання містять у собі узагальнені положення про те, як необхідно здійснювати навчання й виховання учнів в загальноосвітніх закладах. Вони містять загальні методичні ідеї, принципи, методи і способи розвитку молодшої особистості.

Безперервний характер педагогічної практики проявляється в тому, що її завдання на кожному новому етапі поглиблюються, витікаючи із попередніх.

Педагогічна практика носить комплексний характер, у процесі якої інтерпретуються і синтезуються знання, пізнаються закономірності, принципи, форми, методи, засоби навчання і виховання. Комплексність педагогічної практики проявляється в її плануванні, організації, змістовній суті, системі контролю та оцінок різних видів діяльності [3, 5-6]. У нашому дослідженні особливе місце приділяється педагогічно-виконавській практиці, оскільки вона складає основу музично-творчої діяльності студентів, яка акумулює знання, уміння та навички з усіх фахових дисциплін і забезпечує процес їх реалізації в конкретних педагогічних умовах.

Зміст, структура і функції педагогічної виконавської практики відображають технологічну сторону побудови творчої діяльності, у якій студент набуває основи педагогічного планування, прогнозування, моделювання та реалізації власних творчих проєктів.

Мета педагогічної виконавської практики полягає в закріпленні музичних виконавських знань, умінь і навичок, методики роботи над інструментальними, вокальними, хоровими творами з учнями різних вікових груп. Виконавська практика – це саме той варіант практики, який свідчить про те, що на музично-педагогічних факультетах навчально-виховний процес зі спеціальних музичних предметів носить характер безперервної педагогічної практики за схемою «викладач – студент», «студент – учень». Цінність організації виконавської практики полягає не тільки в тому, що вона дає можливість використовувати безпосередній досвід з теоретичних дисциплін, а й переосмислювати його в процесі власних творчих пошуків. Практична творча діяльність сприяє трансформації сприйняття студентом педагогічних теоретичних дисциплін та закріпленню знань з практичних спеціальних дисциплін, що дозволяє

по-новому розглядати підготовку вчителя до майбутньої професії.

Готовність до здійснення керівництва певним видом музичної творчості учнів потребує застосування інноваційних методів навчання, формування відповідних спеціальних знань, умінь і навичок. Результати діагностичного дослідження обумовили необхідність корекції системи формування готовності до творчої самореалізації студентів, розробки спеціальної експериментальної програми, спрямованої на удосконалення їхньої професійної компетенції. У зв'язку з цим нами була розроблена наскрізна інтегрована програма педагогічної виконавської практики, яка сприяла не тільки закріпленню теоретичних знань та практичному її застосуванню, вдосконаленню професійних умінь і навичок, формуванню творчої особистості майбутнього вчителя в цілому.

Розроблена програма навчального комплексу виконавських практик призначена для студентів музично-педагогічних спеціальностей і спрямована на формування готовності до творчої самореалізації майбутніх учителів музичного мистецтва. Програма включає такі види виконавства: інструментальний сольний виступ, виступ в ансамблі; диригування хоровим колективом або оркестром; вокальний виступ – сольний або в ансамблі; гра у складі ансамблів народних інструментів або естрадному; просвітницька музична діяльність. Впровадження в навчальний процес такої інтегрованої програми педагогічної виконавської практики має прикладне значення як основний засіб навчання з врахуванням продуктивної функції – свідомої самостійної реалізації творчого потенціалу студента. Основу виконавської діяльності складає суть творчої самореалізації майбутнього вчителя, яка трактується з позицій освоєння технології музичної творчості – інструментального сольного виступу, гри на музичному інструменті в ансамблі, сольного та хорового співу.

Мета навчального комплексу виконавських практик полягає в формуванні готовності до творчого розкриття особистісного потенціалу студентів, спрямованого на вирішення педагогічних проблем, таких як вміння застосува-

ти нові засоби і методи активізації учнівської творчості. Основні завдання експериментальної програми педагогічної виконавської практики полягають в розробці індивідуальних планів студентів та їх реалізації протягом навчання. Викладання теоретичних та практичних дисциплін на музичних спеціальностях відбувається у взаємозв'язку з продуктивною творчістю студента, який виступає у ролі вчителя, вихователя, методиста, музичного виконавця, митця. В процесі дослідження було передбачено застосування комплексу методик щодо видів музичної творчості, що дозволяло прослідкувати динаміку естетичного розвитку студентів, спроектувати шляхи і педагогічні засоби по-дальшого удосконалення процесу формування їхньої естетичної готовності до творчої самореалізації.

Висновки і перспективи подальшого дослідження. Отже, за результатами проведеного дослідження, проблеми формування готовності до творчої самореалізації майбутнього вчителя музичного мистецтва можна сформулювати ряд теоретичних і практичних висновків: актуальність створення й обґрунтування теоретичних і методичних засад формування готовності до творчої самореалізації визначається соціокультурними умовами і перспективами інтеграції мистецтва, культури і освіти; необхідністю пошуків нових концептуальних підходів до професійної підготовки педагога-музиканта; отриманням важливих позитивних результатів музичної діяльності; забезпеченням розвитку творчої індивідуальності та реалізації її потенціальних можливостей. На основі аналізу наукових психологічних, педагогічних, філософських і музикознавчих джерел з виокремленої проблеми, узагальнення існуючого практичного досвіду музично-педагогічної підготовки студентів установлено, що готовність до творчої самореалізації майбутнього вчителя музичного мистецтва розглядається як полікомпонентний феномен, який поєднує в собі естетично-орієнтаційний, мотиваційно-оціночний, діяльнісно-творчий, музично-освітній та організаційно-методичний напрямки дослідження.

Література

1. Кучерявий А. Г. Профессиональное самовоспитание будущих педагогов в процессе их целостной подготовки: Монография. / А. Г. Кучерявий // – К.: Вища шк., 1999. – 224 с.
2. Музальов О. О. Основи теоретичної і практичної підготовки спеціалістів музично-педагогічного профілю / О. О. Музальов // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 1998. – №3. – С.108-115.
3. Педагогічна практика студентів музично-педагогічних факультетів: Навч.-метод. посібник. Вип. 2 / Упоряд. В. Л. Бриліна, І. М. Найдьонов, А. В. Сидоренко. – Вінниця: ВДПУ, 2000. – 179 с.
4. Фрицюк В. А. Поняття креативності майбутнього учителя музики / В.А. Фрицюк // Наукові записки. Серія: Педагогіка і психологія. – Вип.6. – Ч.2. – Вінниця: ВДПУ, 2002. – С.128-130.

References

1. Kucheryavyu A. H. Professional'noe samovospytanye budushchikh pedahohov v protsesse ykh tselostnoy podgotovky: Monohrafyya. / A. H. Kucheryavyu // – K.: Vyshcha shk., 1999. – 224 s.
2. Muzal'ov O. O. Osnovy teoretychnoy i praktychnoy pidgotovky spetsialistiv muzychno-pedahohichnoho profilyu / O. O. Muzal'ov // Pedahohika i psykhohohiya profesiynoy osvity. – 1998. – №3. – S.108-115.
3. Pedahohichna praktyka studentiv muzychno-pedahohichnykh fakul'tetiv: Navch.-metod. posibnyk. Vyp. 2 / Uporyad. V. L. Brylina, I. M. Nayd'onov, A. V. Sydorenko. – Vinnytsya: VDPU, 2000. – 179 s.
4. Frytskyuk V. A. Ponyattya kreatyvnosti maybutn'oho uchytelya muzyky / V.A. Frytskyuk // Naukovi zapysky. Seriya: Pedahohika i psykhohohiya. – Vyp.6. – Ch.2. – Vinnytsya: VDPU, 2002. – S.128-130.

Теплова О. Ю. Педагогічні орієнтири формування готовності майбутнього вчителя музичного мистецтва до творчої самореалізації

У статті викладено теоретичні та практичні аспекти дослідження проблеми формування готовності до творчої самореалізації студентів музично-педагогічного факультету в процесі навчання у вищому навчальному закладі.

У статті розкриваються аспекти музично-педагогічної виконавської практики як чинника формування готовності студентів до творчої самореалізації, якою акумулюються знання, вміння та навички з усіх фахових дисциплін.

Для отримання достовірних даних, якими визначаються успішність процесу формування готовності до творчої самореалізації, було створено програму, зміст і функції якої відображають музично-педагогічну виконавську практику, що поєднує технологічні аспекти побудови творчої діяльності студента (педагогічне планування, прогнозування, моделювання, реалізацію творчих проєктів).

Методика формування готовності до творчої самореалізації поєднувала в собі методично-організаційні прийоми та способи побудови навчально-виховної роботи студентів з учнями, підготовку і проведення просвітницької роботи з ними. В їхні функції входило оволодіння музично-педагогічними виконавськими вміннями і навичками, методами роботи з учнями над інструментальними, вокальними, хоровими, вокально-інструментальними творами, підготовка студентів до позакласної роботи, що становило органічну частину цілісного процесу формування готовності до творчої самореалізації. Пріоритетними орієнтирами такої навчальної діяльності визначалися: активна підготовка до просвітницької діяльності; широке використання різних форм музичної діяльності; активізація творчої педагогічної діяльності; заохочування студентів до продуктивної творчості.

Викладені орієнтири дозволили виявляти оперативну інформацію про стан навчально-виховної роботи і сприяли визначенню заходів з дидактичної корекції педагогічного процесу. Спрямованість до аналізу і контролю студентів давала можливість розкрити їхні творчі надбання та самостійність мислення у практичній творчій діяльності, яка виступала провідним фактором повноцінної професійної підготовки.

Формування готовності студентів до творчої самореалізації забезпечується інтегративним підходом дослідників до опанування методиками музично-творчої діяльності, комплексним застосуванням їх у процесі виконавських видів практики: інструментальної, вокальної, диригентсько-хорової, ансамблевої гри, організаційно-просвітницької, певних етапів закріплення знань, умінь і навичок, а також педагогічної практики, яка становить фронтальну перевірку кінцевих результатів сформованої готовності студента. Доведено навчальну продуктивність добутих результатів дослідження для подальшого вдосконалення музично-педагогічної теорії і практики в підготовці майбутнього вчителя музичного мистецтва.

Ключові слова: творча самореалізація, музично-творча діяльність, формування готовності до творчої самореалізації вчителя музики, музично-педагогічна виконавська практика.

Теплова Е. Ю. Педагогические ориентиры формирования готовности будущего учителя музыкального искусства к творческой самореализации.

В статье изложена теория и практика формирования готовности к творческой самореализации студентов музыкально-педагогического факультета в процессе обучения в высшем учебном заведении.

В статье раскрываются аспекты музыкально-педагогической исполнительской практики как фактора формирования готовности студентов к творческой самореализации, которой аккумулируются знания, умения и навыки из всех профессиональных дисциплин.

Для получения достоверных данных, которыми определяются успешность процесса формирования готовности к творческой самореализации, было создано приложение, содержание и функции которой отражают музыкально-педагогическую исполнительскую практику, что объединяет технологические аспекты построения творческой деятельности студента (педагогическое планирование, прогнозирование, моделирование, реализацию творческих проєктов).

Методика формирования готовности к творческой самореализации сочетала в себе методически-организационные приемы и способы построения учебно-воспитательной работы студентов с учащимися, подготовку и проведение просветительской работы с ними. В их функции входило: овладение музыкально-педагогическими исполнительскими умениями и навыками, методами работы с учащимися над инструментальными, вокальными, хоровыми, вокально-инструментальными произведениями, подготовка студентов к внеклассной работе, что составляло органическую часть целостного процесса формирования готовности к творческой самореализации. Пріоритетними орієнтирами такої учебной деятельности яв-

лялись: активная подготовка к образовательной деятельности; широкое использование различных форм музыкальной деятельности; активизация творческой педагогической деятельности; поощрение студентов к продуктивному творчеству.

Изложенные ориентиры позволили выявить оперативную информацию о состоянии учебно-воспитательной работы и способствовали определению мер по дидактической коррекции педагогического процесса. Направленность к анализу и контролю давала студентам возможность раскрыть их творческие достижения и самостоятельность мышления в практической творческой деятельности, которая выступала ведущим фактором полноценной профессиональной подготовки.

На основе психолого-педагогических, философских, музыковедческих источников, опыта музыкальной подготовки студентов сформулирована и раскрыта сущность понятия «формирование готовности к творческой самореализации будущего учителя музыки». В рамках решения задач данного исследования впервые теоретически обоснованы педагогические условия и пути внедрения программы, которая активизирует процесс подготовки специалистов; уточнены критерии и показатели уровней формирования этой компетентности; внедрена и экспериментально проверена эффективность предложенной методики в этой сфере.

Формирование готовности к творческой самореализации обеспечивается интегративным подходом к овладению студентами методиками музыкально-творческой деятельности, их комплексным применением в инструментальной, вокальной, дирижерско-хоровой, ансамблевой игры, организационно-просветительской. А также закрепление знаний, умений и навыков, а также педагогической практики как фронтальной проверки конечных результатов сформированной готовности студентов к будущей профессиональной деятельности.

Ключевые слова: творческая самореализация, музыкально-творческая деятельность, формирование готовности к творческой самореализации будущего учителя музыки, музыкально-педагогическая исполнительская практика.

Teplova E.Y. Pedagogical oryentyry the formative readiness of the future teacher of musical art ktvorcheskoy samorealyzatsyy.

The thesis analyses the problem of formation the readiness to creative self-realization of the future Music teacher. In the paper the concept of formation of readiness to creative self-realization of the Music teacher is theoretically proved. The objectives and specific character, pedagogic conditions to ensure effectiveness of this process are defined. Optimal psychological and pedagogical principles, that stimulate the process of formation of students' readiness to creative self-realization, fall into the elaborated system with its methods, pedagogic aims, stages and forms of education presenting the amount of structural constituents and their interaction. The analysis of scientific literature enables to characterize the contents of formation of students' readiness to creative self-realization and learn the structure of music pedagogic creativeness. The study of readiness state determines criteria and levels of formation and works out the ways of its improvement.

Scientifically distinguished structure of formation the students' readiness to creative self-realization is provided by means of combining motivation, information, definite orientation, estimation, and correction components, which in whole form the optimal organization of education. Formation of readiness to creative self-realization is regarded as the marker of aesthetic culture of Music teacher. The definition 'readiness to creative realization of the future Music teacher' was substantiated and formed on the basis of psychologic and pedagogic, philosophic and musicological sources, practical experience of student musical training.

This research paper confirms the determination of readiness to creative self-realization of the future Music teachers as a complex integrated formation, which presents the combination of acquired special knowledge, skills and habits that are necessary for realization of the music creative activity and revelation of the personal creative potential. The results of experimental methodics confirm the integration of worked out elements according to the contents and organization forms and methods of education that are presented as goal-oriented realized ones. Audience lectures, extra work on the type of professional training, mastery and pedagogic practice as the final stage of preparation to creative self-realization working with children form them.

Effectiveness of function of this determined system is provided by integration of its components on the basis of differentiation and individualization of pedagogic influence. The interaction of elaborated methodical and organizational ways presents the methodics of formation of students' readiness to creative self-realization. Creation of theoretical and practical forms of the interpretation conception in the execution of vocal and instrumental compositions, variant use of components of creative tasks, independent educational concert-lecture activity are among them. Formation of students' readiness to creative self-realization was put into practice following the special pedagogic conditions. One of them is determination of pedagogic relations in creative collaboration between the teacher and the student, the student and the pupil as the positive aesthetic emotional background of creative self-realization.

Key words: creative self-realization, musical creative activity, formation of readiness to creative self-realization of the Music teacher, musical pedagogic practice, mastery practice (or technical skill practice).

РОЗДІЛ V

Професійна педагогіка: вітчизняний і зарубіжний досвід

УДК 378:[61:339.138-051] (4)

Білоусова Наталя Анатоліївна,
регіональний представник

*Представництво «Вьорваг Фарма ГмбХ і Ко. КГ»,
04112, м. Київ, вул. Дегтярівська, 62*
*Представительство «Вьорваг Фарма ГмбХ и Ко. КГ»
04112, г. Киев, ул. Дегтяревская, 62*
*Representation «Woerwag Pharma GmbH & Co. KG»
04112, Str. Degtjarevsky 62, Kyiv*

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА МЕДИЧНИХ МАРКЕТОЛОГІВ: ЄВРОПЕЙСЬКИЙ КОНТЕКСТ

Постановка проблеми. Питання професійної підготовки медичних маркетологів (медичний представник, менеджер, консультант з дослідження ринку та вивчення суспільної думки – Medical Representative) нині актуалізується у зв'язку з реалізацією Стратегії сталого розвитку «Україна – 2020», якою визначено першочергові пріоритети в галузі охорони здоров'я, зокрема, підвищення особистої відповідальності громадян за власне здоров'я, забезпечення для них вільного вибору постачальників медичних послуг належної якості, надання для цього адресної допомоги найбільш соціально незахищеним верствам населення, створення бізнес-дружньої обстановки на ринку охорони здоров'я. При цьому наголошується, що орієнтиром у проведенні реформи є програма Європейського Союзу «Європейська стратегія здоров'я – 2020».

Таким чином, виникла необхідність вивчення практики підготовки компетентних медичних представників у вищих навчальних закладах європейських країн. Адже саме вони обслуговують у цілому галузь охорони здоров'я та пацієнтів, які користуються її послугами, виступають носіями інформації про лікарські засоби (виконують освітню функцію), є наріжним каменем усієї системи просування лікарських препаратів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема діяльності медичних представників, медичних маркетологів досліджується ученими в галузі медицини, фармації, менеджменту і маркетингу. Але, на жаль, таких наукових праць обмаль. Так, у контексті соціології медицини професійну роль медичного представника досліджувала Т. Бударина; у контексті організації фармацевтичної справи комплексну оцінку відносин лікаря-терапевта до діяльності медичного представника в дисертаційному дослідженні розглядали О. Гацура (Росія), О.Кухар, Д. Сай (Україна). Питання ефектив-

ності роботи медичних представників у фармацевтичному бізнесі та на фармацевтичному ринку відображає низка наукових публікацій: О. Федотової, І. Широкової, А. Ерперт, І. Подкоритової, К. Єнікова, В. Голянича, Л. Сурад, А. Дупліщева, М. Данілової, Ф. Шабанова та ін. Предметом дослідження вчених-психологів став аналіз психологічних детермінант медичних представників (Н. Ігнатенко). Професійна підготовка майбутніх фахівців фармацевтичного профілю у вищих навчальних закладах становить коло наукових інтересів Л. Кайдалової. На жаль, нами не виявлено дисертаційних досліджень з проблеми підготовки медичних представників або медичних маркетологів, порівняльного досвіду їх формування й розвитку у вищих навчальних закладах України та зарубіжних країнах, зокрема Німеччини. У доступній інформаційній базі наукової періодики ці питання відображаються лише контекстно.

Метою даної статті є історичний аналіз професійної підготовки майбутніх медичних маркетологів в європейських країнах.

Виклад основного матеріалу дослідження. Професійна підготовка медичних маркетологів у вищих навчальних закладах європейських країн має свою історію, яка зі середини ХХ ст. тісно пов'язана з медичною освітою в Європі (АМЕЕ) та європейською асоціацією. Ідея створення останньої народилася під час різних зустрічей і обговорень групою провідних вчених з представниками Всесвітньої організації охорони здоров'я (ВООЗ) проблем модернізації процесів викладання/навчання в медичних навчальних закладах. Основною метою асоціації є вплив на розвиток і якість медичної освіти. Ця ідея була повністю підтримана в регіональних бюро ВООЗ, оскільки зацікавленість європейського бюро ВООЗ на ті часи в розвитку медичного персоналу була надзвичайно високою. Адже залежність розвитку системи охорони здоров'я від рівня професіоналізму медичного

персоналу є очевидною й аксіоматичною [4].

Таким чином, співпраця вчених та ВООЗ призвела до створення асоціації медичної освіти в Європі (АМЕЕ), яка швидко розросталась. До неї залучались викладачі вищих медичних закладів – члени АМЕЕ. Впроваджуючи інновації в медичній освіті не тільки в Європі, але і у всьому світі, ця міжнародна організація значною мірою впливала на підготовку медичного персоналу, в тому числі і медичних маркетологів. І вже на початку XXI ст. АМЕЕ стала найбільш впливовою організацією в галузі медичної освіти в усьому світі.

На сьогодні дана організація представляє собою форум медичної освіти для професорсько-викладацького складу медичних навчальних закладів та представників інших професій системи охорони здоров'я, зорієнтованих на підготовку компетентних лікарів та іншого медичного персоналу, включаючи медичних представників, для розв'язання глобальних проблем охорони здоров'я в XXI ст. [там саме].

Розглянуті й проаналізовані нами основні положення доповіді Королівської комісії з медичної освіти у Великій Британії свідчать, що в Європі з 1968 року розпочалось активне впровадження інновацій в цій галузі, на що вказують оприлюднені в ній стратегії далекосяжних змін у магістратурі та аспірантурі. Особлива увага була приділена безперервній медичній освіті за усіма напрямками цієї галузі. Крім того, Королівська комісія ініціювала зміни в медичних навчальних програмах, що вплинуло на організацію підготовки медичного персоналу, модернізацію методів, способів і технологій навчання. Вона також стимулювала створення в 1972 році Центру медичної освіти на факультеті медицини Університету Данді в Шотландії, який в той час очолював терапевт і ендокринолог доктор Рональд Харден.

Принагідно зазначити, що від початку створення першого європейського медичного центру його співробітники брали активну участь в розробленні навчальних програм, методик викладання, а також було відкрито навчальні курси для викладачів медичних вищих навчальних закладів [4]. Водночас значна увага приділялась практичній підготовці лікарів – співробітникам Центру, які забезпечували навчальний процес зі своєї спеціальності. Варто зазначити, що Центр швидко став популярним серед викладачів медичних закладів не тільки в європейських країнах, але й серед інших країн світу.

Саме зростаючий інтерес до підготовки фахівців у галузі охорони здоров'я актуалізував необхідність впровадження в Центрі інноваційних методів навчання та розроблення методик оцінювання рівня сформованості професійної

компетентності медичного персоналу. Лікарі, які викладали в Центрі, були готові до обміну інформацією та досвідом з викладачами інших медичних шкіл з різних країн, мотивуючи їх до створення національної асоціації викладачів медичних вищих навчальних закладів. Перша з таких асоціацій – Асоціація з вивчення Медичної освіти (ASME) – була створена в 1968 році у Великій Британії за ініціативою професора Джона Елліса, і незабаром почала розвиватися шляхом проведення нарад і здійснення публікацій.

Подальший аналіз історичних джерел вказує на поширення практики започаткування асоціацій з медичної освіти. Так через рік, в 1969 році, була створена федерація медичної освіти (NFME) Nordic, в яку увійшли викладачі медичних спеціальностей з Данії, Норвегії, Швеції, Фінляндії та Ісландії; в 1970 році було створено іспанське Суспільство медичної освіти (SEDEM) та Афінське суспільство з дослідження в галузі медицини.

Вивчення історії створення і розвитку асоціацій дав змогу нам виявити зростаючий інтерес до викладання медичних наук. Свідченням цього є збільшення числа опублікованих статей в журналі Medical Education (Велика Британія) та інших медичних виданнях. Поступово публікації в медичних виданнях стали загальноприйнятою практикою, деякі викладачі медичних університетів почали вивчати дисципліни медичної освіти і проводити наукові дослідження в галузі педагогіки, присвячуючи цьому свої творчі відпустки [2].

Таким чином, у другій половині XX ст. виникла тенденція організації та проведення формальних курсів з методики навчання та різних інших аспектів навчального процесу на базі більшості медичних університетів.

У контексті заявленої теми доцільно наголосити на тому, що фармацевтичні компанії завжди були і залишаються ініціаторами і спонсорами розвитку медицини. Вони здійснюють комунікативний вплив на розвиток медицини в різних країнах, сприяючи розвитку медичних знань, підвищенню ефективності діагностики і терапії, наповненню медичних бюджетів від чого, безумовно, виграють пацієнти [7]. Основними комунікаторами виступають медичні маркетологи (медичні представники). У наукових джерелах окремо не висвітлюється історичний аспект виникнення і становлення професії медичного маркетолога. Ми можемо припустити, що вона розвивалась паралельно з професією лікаря і водночас стимулювала цей процес, оскільки саме фармацевтичні компанії проводять активні дослідження різних захворювань та розроблення лікарських засобів, інформацію про які доносять до практикуючих

лікарів саме медичні представники.

Хоча немає ніяких конкретних освітніх вимог до представників з продажу фармацевтичної продукції, більшість з цих фахівців у європейських країнах, зокрема в Німеччині, мають ступінь чотирирічного бакалавра з медицини. Багато хто з них отримав наукові ступені, які допомагають їм зрозуміти нові лікарські засоби та уможливають ефективне спілкування з професіоналами в галузі охорони здоров'я. Тому, бакалаври медицини, які претендують на вакантне місце медичного представника, мають написати курсову роботу з проблем біології, хімії та статистики. Також бажано пройти Бізнес-тренінг для збільшення продаж та розвитку навичок ведення переговорів.

За результатами аналізу наукових праць з'ясовано, що медичні представники, які отримали дипломи зі спеціальності управління та організації охорони здоров'я (МВА) або мають науковий ступінь, є особливо привабливими для роботодавців фармацевтичних компаній та їх представництв. Подати заявку в аспірантуру мають право ті кандидати, які отримали ступінь бакалавра в акредитованому навчальному закладі й отримали високий бал з Вищого державного іспиту (звіти для наукових програм) або Admissions Graduate Test (для бізнес-програм) [5].

Аналіз публікацій в різних зарубіжних виданнях та практика роботи в іноземних представництвах показують, що нині більшість фармацевтичних компаній навчають додатково на робочому місці нових медичних представників, а також відшкодовують витрати за їхнє навчання в галузі фармації та медицини. Такий підхід пов'язаний з очікуванням керівництва компаній щодо безперервної освіти медичного маркетолога упродовж всієї професійної кар'єри. В європейських країнах (Німеччина не є винятком) передбачена добровільна сертифікація таких фахівців в якості сертифікованого Національного фармацевтичного представника (CNPR). Вона доступна через Національну асоціацію фармацевтичних представників. Для отримання сертифікату кандидату необхідно пройти курс акредитованої програми навчання (пропонується в інтернеті – дистанційно або в коледжах по всій країні), а також треба скласти іспит з отриманих знань [6].

Взагалі в європейських країнах саме асоціаціям належить активна роль у розповсюдженні інформації про отримання спеціальності медичного маркетолога, підвищення їх кваліфікації, розвиток професійної компетентності впродовж усього життя. Наприклад, Асоціація британської фармацевтичної промисловості (АБФП, АВРІ), відома як торгівельна асоціація для більш ніж 120 компаній у Великій Британії

з виробництва лікарських засобів, що відпускаються за рецептом лікаря для людей, надає основну інформацію щодо професійної підготовки медичного маркетолога. Вона є британським еквівалентом відомої Американської асоціації PhRMA. До її складу входять фармацевтичні компанії, які займаються дослідженням, розробкою, виробництвом і поставкою 80% оригінальних препаратів, запропонованих через Національну службу охорони здоров'я [5].

Асоціація британської фармацевтичної промисловості (АБФП, АВРІ) має свою цікаву історію розвитку. Вона була заснована в Лондоні в 1891 році як клуб фахівців з лікарських та наркотичних засобів. Цьому передувало розвиток фармацевтичних компаній, які гуртом збували ліки в аптеки. Вони конкурували між собою, щоб стати членами клубу фахівців з лікарських та наркотичних засобів. Таким чином, утворилась «Асоціація північних оптових аптекарів», яка була заснована в 1902 році і діяло досить тривалий час – до 1966 року.

Сьогодні функції АБФП достатньо різноманітні. Вона визначає основні напрями розвитку фармацевтичної промисловості для уряду й осіб, що приймають рішення у Великій Британії. Дана організація в своїй структурі має відділи, серед яких: комерційний, зв'язку, послуг для членів асоціації, партнерства, дослідження в медицині та інновації.

З огляду на тему нашого дослідження слід звернути увагу на медичний та інноваційний відділи, які стежать за безкоштовними ресурсами для шкіл (навчання медичних представників) у Великій Британії, що сприяє зміцненню зв'язків між школою та фармацевтичною промисловістю, формуванням змісту навчальних дисциплін, наповнення його науковими здобутками, інноваційними технологіями, які застосовуються в промислових дослідженнях. Медичний відділ асоціації є світовим лідером в галузі розроблення лікарських засобів, стратифікованих на ранній стадії клінічних досліджень, а також в розробці даних про лікарські засоби, які є цінністю для пацієнтів у сучасному світі. Команда медичного відділу АБФП підтримує та оптимізує науку й освіту, формує достатній рівень навичок для медичних маркетологів Великої Британії та підтримує сайти шкіл і вищих навчальних закладів, де готують медичних представників. Даний колектив має нагороду за організацію найкращої інтернет-освіти. Окрім цього, відділом надається інформація про кар'єрні можливості в фармацевтичній промисловості, виконується контроль за виробництвом, якістю, боротьбою з контрафактною продукцією (підробки), вирішуються питання охорони навколишнього середовища,

охорони здоров'я та безпеки. Однак переліком цих функцій діяльність медичного відділу Асоціації британської фармацевтичної промисловості не обмежується. Цікавим, на наш погляд є те, що саме тут медичні представники складають екзамен на підтвердження звання бакалавр і магістр [1], формулюються певні вимоги до медичного маркетолога: йому необхідно мати диплом вищої освіти (бакалавр, магістр) в галузі медицини або біології чи бізнесу. Окрім цього, цінується наявність додаткового диплому MBA, а також обов'язковим є диплом коледжу медичних представників. Останній формує в медичного представника (медичного маркетолога) навички ораторського мистецтва, комунікації, продажу тощо. Свій професійний рівень медичний маркетолог має підвищувати впродовж усього життя, чому приділяється значна увага в фармацевтичних компаніях.

Таким чином, система підготовки медичного маркетолога бере свої історичні витoki з медичної освіти в Європі (AMEE) та європейської асоціації, в яку входять провідні вчені цієї галузі. Вони тісно співпрацюють з представниками Всесвітньої організації охорони здоров'я (ВООЗ) у вирішенні проблем модернізації викладання / навчання в медичних навчальних закладах щодо підвищення якості медичної освіти та її подальшого розвитку. В європейських країнах ініціаторами і спонсорами розвитку медицини завжди були і залишаються фармацевтичні компанії. Під їх керівництвом і контролем здійснюється підготовка медичних маркетологів (медичних представників) – основних комунікаторів, які здійснюють комунікативний вплив на розвиток медицини в різних країнах, сприяють розвитку медичних знань, підвищенню ефективності діагностики і терапії через взаємодію з лікарями і пацієнтами.

Література

1. Abpi: [Electronic resource]. – Access mode : <http://www.abpi.org.uk/Pages/default.aspx>.
2. Andrzej Wojtczak History of AMEE 1972–2009 // Occasional Paper No 5: History of AMEE 1972–2009. – [Electronic resource]. – Access mode : https://www.amee.org/getattachment/what-is-amee/A29682_PL_AMEE-Annual-Report-o_p.pdf.
3. Association of the British Pharmaceutical Industry:
4. Flexner Report Occasional Paper No 5: History of AMEE 1972–2009 : [Electronic resource]. – Access mode : https://www.amee.org/getattachment/what-is-amee/A29682_PL_AMEE-Annual-Report-o_p.pdf 3.
5. How to Become a Pharmaceutical Sales Representative [Electronic resource]. – Access mode : <http://www.innerbody.com/careers-in-health/pharmacy/how-to-become-a-pharmaceutical-sales-representative.html>.
6. Pharmaceutical sales representative [Electronic resource]. – Access mode : https://translate.google.com.ua/translate?hl=ru&sl=en&tl=ru&u=https%3A%2F%2Fen.wikipedia.org%2Fwiki%2FPharmaceutical_sales_representative&anno=2&sandbox=1.
7. Бударина Т. Н. Профессиональная роль медицинского представителя фармацевтической компании : автореф. ... канд. мед. наук : 14.00.52 / Бударина Татьяна Николаевна; ГОУ ВПО «Волгоград. мед. ун-т» Фа по здравоохран. и соц. развитию. – Волгоград, 2008. – 26 с.

References

1. Abpi: [Electronic resource]. – Access mode : <http://www.abpi.org.uk/Pages/default.aspx>.
2. Andrzej Wojtczak History of AMEE 1972–2009 // Occasional Paper No 5: History of AMEE 1972–2009. – [Electronic resource]. – Access mode : https://www.amee.org/getattachment/what-is-amee/A29682_PL_AMEE-Annual-Report-o_p.pdf.
3. Association of the British Pharmaceutical Industry:
4. Flexner Report Occasional Paper No 5: History of AMEE 1972–2009 : [Electronic resource]. – Access mode : https://www.amee.org/getattachment/what-is-amee/A29682_PL_AMEE-Annual-Report-o_p.pdf 3.
5. How to Become a Pharmaceutical Sales Representative [Electronic resource]. – Access mode : <http://www.innerbody.com/careers-in-health/pharmacy/how-to-become-a-pharmaceutical-sales-representative.html>.
6. Pharmaceutical sales representative [Electronic resource]. – Access mode : https://translate.google.com.ua/translate?hl=ru&sl=en&tl=ru&u=https%3A%2F%2Fen.wikipedia.org%2Fwiki%2FPharmaceutical_sales_representative&anno=2&sandbox=1.
7. Budarina T. N. Professionalnaya rol meditsinskogo predstavitelya farmatsevticheskoy kompanii : avtoref. ... kand. med. nauk : 14.00.52 / Budarina Tatyana Nikolaevna; GOU VPO «Volgograd. med. un-t» FA po zdravoohran. i sots. razvitiyu. – Volgograd, 2008. – 26 s.

Білоусова Н. А. Професійна підготовка медичних маркетологів: європейський контекст.

Автором досліджено і розкривається історичний аспект професійної підготовки медичних маркетологів у країнах європейської співдружності. З'ясовано, що ініціатива в розвитку медичної освіти в більшості країн належить медичним асоціаціям. Вони утворені завдяки співпраці провідних учених і лікарів-практиків у співдружності та при підтримці Всесвітньої організації охорони здоров'я (ВООЗ). Діяльність цих асоціацій спрямована на розвиток і якість медичної освіти. Міжнародна асоціація медичної освіти в Європі (AMEE), до якої входять викладачі вищих медичних закладів, впроваджує інновації в медичній освіті не

тільки в Європі, але і у всьому світі. Вона значною мірою впливає на підготовку медичного персоналу, в тому числі і медичних маркетологів.

У статті наголошується на тому, що фармацевтичні компанії завжди були і залишаються ініціаторами і спонсорами розвитку медицини. Вони суттєво впливають на професійну підготовку медичних маркетологів (медичних представників): сприяють розвитку медичних знань та формулюють вимоги до професійної компетентності. Такий вплив розкрито на прикладі Асоціації британської фармацевтичної промисловості (АБФП, АВРІ), яка була заснована в Лондоні в 1891 році як клуб фахівців з лікарських та наркотичних засобів. Сьогодні її функції достатньо різноманітні: вона визначає основні напрями розвитку фармацевтичної промисловості для уряду й осіб, у своїй структурі має низку відділів: комерційний, зв'язку, послуг для членів асоціації, партнерства, дослідження в медицині та інновації. Виокремлено напрями діяльності медичного та інноваційного відділів: безпосередній вплив на професійну підготовку медичних маркетологів, формулювання вимог до рівня їхніх навичок; оптимізація науки й освіти; запровадження інновацій тощо.

Ключові слова: медичний маркетолог, медичний представник, професійна підготовка, фармацевтичні кампанії, медична освіта, асоціація.

Белоусова Н. А. Профессиональная подготовка медицинских маркетологов: европейский контекст.

Автор освещает исторический аспект профессиональной подготовки медицинских маркетологов в странах европейского содружества. Выяснено, что инициатива в развитии медицинского образования в большинстве стран принадлежит медицинским ассоциациям. Они образованы благодаря сотрудничеству ведущих ученых и врачей-практиков в содружестве и при поддержке Всемирной организации здравоохранения (ВОЗ). Деятельность этих ассоциаций направлена на развитие и качество медицинского образования. Международная ассоциация медицинского образования в Европе (АМЕЕ), в которую входят преподаватели высших медицинских учреждений, внедряет инновации в медицинском образовании во всем мире. Она в значительной мере влияет на подготовку медицинского персонала, в том числе и медицинских маркетологов.

В статье отмечается, что фармацевтические компании всегда были и остаются инициаторами и спонсорами развития медицины. Они существенно влияют на профессиональную подготовку медицинских маркетологов (медицинских представителей): способствуют развитию медицинских знаний и формулируют требования к профессиональной компетентности. Такое воздействие раскрыто на примере Ассоциации британской фармацевтической промышленности (АБФП, АВРІ), которая была основана в Лондоне в 1891 году как клуб специалистов по лекарственным и наркотическим средствам. Сегодня ее функции достаточно разнообразны: она определяет основные направления развития фармацевтической промышленности для правительств и лиц, в своей структуре имеет ряд отделов: коммерческий, связи, услуг для членов ассоциации, партнерства, исследования в медицине и инновации. Выделены направления деятельности медицинского и инновационного отделов: непосредственное влияние на профессиональную подготовку медицинских маркетологов, формулировка требований к уровню их навыков; оптимизация науки и образования; внедрения инноваций и т. п.

Ключевые слова: медицинский маркетолог, медицинский представитель, профессиональная подготовка, фармацевтические компании, медицинское образование, ассоциация.

Bilousova N. A. Professional studies of medical representative: the European context.

The author investigated and expanded the historical aspect of studies of medical representative in the European Community. It was found that the initiative in the development of medical education in the most countries belong to the medical associations. They are created by the collaboration of leading scientists and practitioners of the community and with the support of the World Health Organization (WHO). The activity of this organization is aimed at the development and quality of medical education. International Association for Medical Education in Europe (AMEE), which includes faculty members, introduces innovations in medical education not only in Europe but also all over the world. It mostly effects on the education of medical personnel, including medical representatives.

The article emphasizes the pharmaceutical companies have always been the initiators and sponsors of development of medicine. They significantly influence on the education of medical representatives: promote the development of medical knowledge and formulate the requirements for professional competence. For example, such effect is represented in the Association of the British Pharmaceutical Industry (ABFP, ABPI), which was founded in London in 1891 as a club of specialists of medicines and drugs. Today its role quite different: it defines the main directions of development of the pharmaceutical industry for the government and people; its structure has a number of departments – commercial, communications, service for the members of the association, partnership, research and innovation in medicine. It is singled out the direction of medical and innovation departments: the direct impact on the studying of medical representatives, formulation of requirements to the level of their skills; optimization of science and education; promote innovation and so on.

Keywords: medical representative, studying, pharmaceutical companies, medical education, association.

СИСТЕМА ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ ПРОФЕСІЙНОГО НАВЧАННЯ ПЕРСОНАЛУ ПІДПРИЄМСТВ: ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД

Постановка проблеми. Питання, пов'язані із забезпеченням якості професійної освіти і навчання, зокрема навчання персоналу підприємств, є актуальними з точки зору поточного рівня розвитку вітчизняної економіки (що актуалізує необхідність впровадження оптимальних управлінських підходів, зокрема, щодо управління персоналом, його навчання й розвитку), з одного боку, та актуальній необхідності розвитку людського потенціалу, який володіє актуальними компетентностями, здатністю до інноваційного мислення та діяльності, демонструє високу результативність діяльності, з іншого. Якість навчання персоналу підприємств та система, яка її забезпечує, є необхідними передумовами вирішення означених завдань. Вважаємо, що вивчення продуктивного зарубіжного досвіду в сфері забезпечення якості професійного навчання персоналу підприємств, його осмислення й адаптація до специфіки діяльності вітчизняних підприємств є необхідними складовими запровадження систем забезпечення якості навчання всіх категорій персоналу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблеми забезпечення якості процесу навчання висвітлені в працях В. О. Зінченко, Л. В. Занкова, В. В. Драгомирова, Д. Є. Швець, М. Пальчук, В. Г. Вихор, С. О. Науменко, Л. М. Петренко, С. М. Іванченко, В. І. Рябченко, К. С. Хорунжого, С. В. Кирія, О. С. Пасічник, О. В. Діденка, І. І. Драча, які досліджували наукові підходи, принципи, фактори, які визначають якість освіти та підготовки майбутніх кваліфікованих робітників та спеціалістів, а також принципи та системи управління якістю освіти. В цьому контексті численними є дослідження, в яких вивчались підходи до забезпечення якості насамперед вищої освіти. Професійна освіта і навчання, зокрема навчання персоналу підприємств, мало висвітлені у вітчизняній науковій літературі.

Таким чином, метою даної статті є аналіз зарубіжного досвіду створення систем забезпечення якості професійного навчання персоналу підприємств, спільної політики Європейського Союзу в цій сфері.

Виклад основного матеріалу дослідження. Якість є наріжним каменем розвитку освіти в країнах Європейського Союзу протягом останніх десятиліть. Значна увага професійного співтовариства та суспільства до питань, пов'язаних із забезпеченням якості професійної освіти і навчання (на рівні концептуальних ідей, підходів, політик, процедур, індикаторів) відображена у низці документів, а саме: Рекомендація Ради Європи від 5 грудня 1994 року щодо якості та привабливості професійної освіти і навчання [1], Рекомендація Ради Європи 98/561/ЕС від 24 вересня 1998 року про Європейське співробітництво в сфері забезпечення якості вищої освіти [2], Рекомендації Європейського Парламенту щодо співробітництва в сфері оцінки якості шкільної освіти [3], Рекомендації Європейського Парламенту та Ради Європи щодо подальшої співпраці в сфері забезпечення якості вищої освіти [4], Рекомендації Європейського Парламенту та Ради Європи щодо утворення європейської системи забезпечення якості професійної освіти і навчання [5]. Політика ЄС щодо забезпечення якості зокрема професійної освіти і навчання, з одного боку, носить рекомендований характер, а з іншого – створює сприятливий ландшафт для вдосконалення якості шляхом створення інфраструктури, середовища експертної взаємодії, інформаційних ресурсів з питань забезпечення якості.

Забезпечення якості освіти і навчання (*quality assurance in education and training*) – діяльність (планування, впровадження, оцінку, звітування, покращення якості) з метою відповідності освіти і навчання (зокрема, змісту програм, курікули, системи оцінювання і підтвердження

результатів навчання) очікуваним стейкхолдерами вимогам щодо якості [6, с.140]. Система забезпечення якості освіти і навчання функціонує на макрорівні (рівень системи освіти), мезорівні (рівні навчальних закладів) та макрорівні (рівень навчального процесу).

Забезпечення якості професійної освіти і навчання в країнах Європейського Союзу базується на наступних принципах: політика та процедури щодо забезпечення якості повинні охоплювати всі рівні Європейської рамки кваліфікацій; забезпечення якості повинно бути невід'ємною частиною системи внутрішнього управління навчальним закладом чи тренінговою установою; забезпечення якості має включати постійне оцінювання навчальних закладів, їх навчальних програм, систем управління якістю зовнішніми незалежними органами чи агенціями; зовнішні незалежні органи чи агенції, до компетенції яких входить оцінювання якості, мають бути об'єктом постійної перевірки; процес оцінки якості має мати на меті оцінювання змісту навчання, технологій, умов з особливою увагою до оцінювання навчальних результатів та досягнень; забезпечення якості освіти і навчання має включати наступні елементи: чіткі цілі та стандарти з показниками для їх вимірювання, рекомендації щодо впровадження, зокрема, функції стейкхолдерів, відповідні ресурси, методики оцінювання, включаючи само оцінювання та зовнішнє оцінювання, механізми зворотного зв'язку та процедури покращення; ініціативи щодо забезпечення якості на міжнародному, національному та регіональному рівнях мають бути скоординовані, що уможливить узгодженість, ефект синергії, системний підхід; забезпечення якості є процесом співробітництва на рівні освітніх систем та інституцій як всередині країн-членів, так і на рівні міжнародної взаємодії якості [6, с.29].

Посилення співробітництва країн-членів ЄС в області забезпечення якості професійної освіти і навчання втілюється у розвитку так званої спільної системи забезпечення якості – *common quality assurance framework (CQAF)* та Європейської мережі забезпечення якості – *European network on quality assurance in VET (ENQA-VET)*. Політика щодо посилення співробітництва між країнами ЄС в сфері забезпечення якості професійної освіти і навчання полягає в фокусуванні на обміні моделями та методами, виробленні спільних критеріїв та принципів якості професійної освіти і навчання [8]. Декомпозиція даної політики на національний рівень проявляється в принципах використання спільних інструментів, рекомендацій та принципів для підтримки реформування та розвитку систем професійної освіти і навчання, підвищенні рівня відповідальності

стейкхолдерів щодо якості професійної освіти і навчання, постійному включенні всіх партнерів до процесу розбудови якості професійної освіти і навчання; на загальноєвропейському рівні – концентрація на цілях Копенгагенського процесу та фасилітація впровадження результатів діяльності партнерів щодо забезпечення якості професійної освіти і навчання. Практична реалізація даної політики знайшла своє відображення в тому числі й у створенні так званого середовища взаємодії – *cooperation platform* – метою якої є структурований обмін інформацією та досвідом, дискусії, спільне навчання, побудова консенсусу, максимізація результатів діяльності в сфері забезпечення якості, побудова доцільних зв'язків та впровадження принципу наступності між рівнями професійної та вищої освіти, зростання прозорості та обізнаності щодо існуючих ініціатив в сфері якості, посилення співробітництва та синергетичного ефекту від взаємодії стейкхолдерів, впровадження принципів якості на всіх рівнях професійної освіти і навчання – базової, неперервної, освіти дорослих, державної, приватної тощо [7, с. 45]. Потрібно зазначити, що результативність діяльності інституцій, робочих груп вимірюється точними й конкретними показниками – рівень зайнятості, відповідність пропозиції існуючому попиту, доступність професійної освіти і навчання, особливо для груп з обмеженими можливостями [7, с. 46]. Для всіх рівнів професійної освіти і навчання вироблена спільна модель забезпечення якості (рис. 1) [7, с. 48], з розробленими показниками щодо кожного її елементу.



Рис. 1. Модель забезпечення якості професійної освіти і навчання

В системі забезпечення якості професійної освіти і навчання значна увага приділяється неперервному професійному навчанню, зокрема

навчанню персоналу підприємств. Важливість фокусування уваги саме на цьому секторі професійної освіти і навчання визначається, з одного боку, лінійною залежністю між якістю персоналу підприємств та фінансово-економічними та операційними результатами їх діяльності, концентрацією тут інноваційного потенціалу, а з іншого – кризовими явищами в економіці Європейського Союзу, падінні показників економічної діяльності, необхідності переорієнтації на нові види діяльності та ринки. Ідентифікація проблемних зон у цій сфері [7, с. 9-12] дозволяє виділити зони зростання у системі забезпечення якості навчання персоналу підприємств у країнах ЄС, зокрема необхідність підтримки тренінгових центрів підприємств з боку національних та наднаціональних структур в аспекті забезпечення якості тренінгових програм; методологічна підтримка керівників підприємств щодо опанування інструментами ідентифікації потреби у навчанні персоналу; координація та постійний контроль діяльності провайдерів навчання з боку незалежних міністерств освіти або відповідних інституцій; постійний моніторинг якості акредитованих програм; оновлення принципів соціального партнерства в сфері розбудови політики забезпечення якості професійної освіти і навчання; інформаційні кампанії щодо необхідності усвідомлення значення навчання персоналу для ефективної діяльності підприємств; спрощення процедур акредитації та сертифікації (особливо для малого бізнесу); стимулювання постійного навчання педагогічного персоналу провайдерів навчання тощо.

Важливим елементом забезпечення якості неперервної професійної освіти є якість навчання на базі продуктивної діяльності (*work-based learning*) – цільове та структуроване навчання, пов'язане із поточними або майбутніми функціональними обов'язками працівника, яке проходить в модельованих або реальних виробничих умовах [10, с. 22]. На порядку денному європейської політики в сфері забезпечення якості професійної освіти і навчання на базі продуктивної діяльності є наріжним каменем протягом останнього десятиліття, що знайшло своє відображення в засадничих документах – Брюгському комюніке та Резолюції Ради Європи щодо оновленого порядку денного освіти дорослих. Дослідження показують, що ефективна організація навчання на базі продуктивної діяльності генерує цінність як для роботодавців та керівників (оскільки дає можливість їм виконувати функції тренерів та менторів, транслювати цінності, передавати знання та досвід), так і для працівників (це уможливило практичне спрямування отриманих знань) та самого підприємства (швидка адаптація технологій, обладнання та процесів, адаптація ново-

го персоналу, миттєве використання отриманих знань на набутих навичок на робочому місці, пряме спостереження та оцінювання впливу навчання на виробничі результати, впровадження культури та цінності неперервного навчання і розвитку) [10, с. 23]. Не дивлячись на значну диверсифікацію практики навчання на базі продуктивної діяльності на підприємствах країн-членів ЄС (педагогічний вплив відбувається на робочому місці або поза ним, тривалість навчання – від декількох годин до декількох місяців; час навчання – під час робочого дня, з повним або частковим відривом від виробництва; педагогічний персонал – або внутрішні тренери чи ментори або зовнішні викладачі), існують спільні політики щодо забезпечення якості у цій сфері. Основним документом, який визначає політику ЄС щодо забезпечення якості навчання на базі продуктивної діяльності, є Брюгське комюніке [12], в якому зазначено наступне: функціонування та впровадження навчання на базі виробничої діяльності має здійснюватися разом з іншими формами навчання дорослих, метою яких є не тільки розвиток специфічних релевантних функціональним обов'язкам навичок, але й більш широких навичок, сприяючи комплексному розвитку компетентності; процес навчання має бути настільки гнучким, щоб він відповідав, з одного боку, потребам тих, хто навчається, а з іншого – сприяв інтеграції низько кваліфікованих працівників та працівників, які знаходяться в групах ризику. Прикладом реалізації такої політики може слугувати Болгарія, на підприємствах якої реалізується два різних види навчання на базі продуктивної діяльності – власне навчання працівників (програмою такого навчання передбачається здобуття навичок, пов'язаних безпосередньо із виконанням функціональних обов'язків, а також розвиток так званих ключових компетентностей – спілкування рідною та іноземною мовами, базові знання в сфері науки та технологій, здатність до навчання, цифрова грамотність, соціальні та громадянські компетентності, підприємницька компетентність, культурне самовираження та креативність) та соціальне інноваційне навчання (яке має на меті швидку соціальну адаптацію до умов роботи на підприємстві, узгодження приватних та професійних цілей та передбачає такі форми, як ротацію, індивідуальний план розвитку працівника тощо) [9, с. 47].

Спільні принципи забезпечення якості професійної освіти і навчання, проголошені на рівні Європейського Союзу, мають національну специфіку в реалізації. На базі аналізу виділених критеріїв (ступінь законодавчого регулювання необхідності навчання на базі продуктивної діяльності як необхідного елементу

формальної професійної освіти і навчання; ступінь використання форм навчання на базі продуктивної діяльності в процесі реалізації національних/регіональних/галузевих програм неформальної професійної освіти і навчання; ступінь державного фінансування програм професійної освіти і навчання із використанням форм навчання на базі продуктивної діяльності; ступінь визнання отриманих під час навчання на базі продуктивної діяльності компетенцій; ступінь зацікавленості стейкхолдерів у використанні та підтримці навчання на базі продуктивної діяльності) можна виділити наступні моделі забезпечення якості навчання на базі продуктивної діяльності: ліберальну (відсутність регулювання з боку національних структур; потреба у навчанні, зміст та тривалість програм визначаються самими роботодавцями), регуляторна (держава має виключне право на формування та реалізацію політики в сфері забезпечення якості навчання на базі продуктивної діяльності, іноді функції з контролю та нагляду покладаються на місцеві органи управління) та модель соціального партнерства (рішення щодо забезпечення якості навчання на базі продуктивної діяльності приймаються соціальними партнерами шляхом консультацій, переговорів, узгодження позицій). Яскравим прикладом моделі соціального партнерства може слугувати Франція, де підприємства-партнери відраховують певні суми коштів у спільний фонд професійного навчання персо-

налу. Відповідно кошти із цього фонду, які є цільовими і виділяються на навчання персоналу, отримують ті підприємства, заявка яких була схвалена галузевою радою, яка складається із представників підприємств, профспілок, галузевих асоціацій. Такі галузеві ради й формують політику щодо навчання й розвитку персоналу підприємств, яка відповідає ринковим потребам, рівню конкуренції в галузі, технічним та технологічним стандартам. Інші підходи до забезпечення якості професійної освіти і навчання демонструє Болгарія, яка представляє регуляторну модель (держава формує політику в сфері професійної освіти і навчання, запроваджує процедури ліцензування тренінгових центрів навіть приватних компаній), натомість фінансування навчання персоналу, визначення потреби у навчанні, його змісту та тривалості, є прерогативою самих підприємств.

Висновки. Будучи наріжним каменем європейської політики в сфері професійної освіти і навчання забезпечення якості є тим чинником, який має значний прямий та опосередкований вплив на якість людського потенціалу та розвиток економіки країн ЄС. Розробка спільних принципів, підходів, методик оцінювання якості, показників, моделей є дороговказом для країн-членів в розвитку професійної освіти і навчання, зокрема професійного навчання персоналу підприємств, що уможливило постійну роботу над вдосконаленням в цій сфері.

Література

1. Council resolution of 5 December 1994 on the quality and attractiveness of vocational education and training. – Точка доступу: [http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:31994Y1230\(01\)&from=EN](http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:31994Y1230(01)&from=EN)
2. Council recommendation 98/561/EC of 24 September 1998 on European cooperation in quality assurance in higher education. – Точка доступу: <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/HU/TXT/?uri=celex:31998H0561>
3. Recommendation of the European Parliament and of the Council of 12 February 2001 on European cooperation in quality evaluation in school education. – Точка доступу: <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX%3A32001H0166>
4. Recommendation of the European Parliament and of the Council of 15 February 2006 on further European cooperation in quality assurance in higher education. – Точка доступу: <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=celex%3A32006H0143>
5. Recommendation of the European Parliament and of the Council on establishment of a European quality assurance reference framework for vocational education and training. – Точка доступу: [http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX%3A32009H0708\(01\)](http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX%3A32009H0708(01))
6. Glossary. Quality in education and training. – Cedefop, Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2011. – 240 p.
7. Fundamentals of a common quality assurance framework (CQAF) for VET in Europe. – Cedefop Panorama series. – Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities, 2007. – 90 p.
8. European Commission. Declaration of the European Ministers for Vocational Education and Training, and the European Commission, convened in Copenhagen on 29 and 30 November 2002, on enhanced European cooperation in vocational education and training ‘The Copenhagen declaration’. - Brussels: European Commission, 2002.– Точка доступу: http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/education/policy/vocational-policy/doc/copenhagen-declaration_en.pdf.
9. Quality in VET in European SMEs. A review of the food processing, retail and tourism sectors in Bulgaria, the Czech Republic, Romania and Slovakia. – Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities, 2007. – 122 p.
10. CVET in Europe: The way ahead. – Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities, 2015. – 120 p.

11. The Bruges Communiqué on enhanced European Cooperation in Vocational Education and Training for the period 2011–2020. Communiqué of the European Ministers for Vocational Education and Training, the European Social Partners and the European Commission, meeting in Bruges on 7 December 2010 to review the strategic approach and priorities of the Copenhagen process for 2011–2020. – Точка доступу: http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/education/policy/vocational-policy/doc/brugescom_en.pdf

Бородієнко О. В. Система забезпечення якості професійного навчання персоналу підприємств: зарубіжний досвід.

В статті проаналізовано зарубіжний досвід створення систем забезпечення якості професійного навчання персоналу підприємств. Система забезпечення якості освіти і навчання в країнах ЄС функціонує на макрорівні (рівень системи освіти), мезорівні (рівні навчальних закладів) й макрорівні (рівень навчального процесу) та базується на наступних принципах: охоплення всіх рівнів освіти, незалежної оцінки систем управління якістю навчальних закладів, постійного моніторингу діяльності акредитаційних центрів, комплексності ресурсного забезпечення систем забезпечення якості, посилення співробітництва всередині та між країнами-членами ЄС. Не дивлячись на значну диверсифікацію практики навчання, на базі продуктивної діяльності на підприємствах країн-членів ЄС існують спільні політики щодо забезпечення якості у цій сфері (функціонування та впровадження навчання на базі виробничої діяльності має здійснюватись разом із іншими формами навчання дорослих, метою яких є не тільки розвиток специфічних релевантних функціональним обов'язкам навичок, але й більш широких навичок, сприяючи комплексному розвитку компетентності; процес навчання має бути настільки гнучким, щоб він відповідав, з одного боку, потребам тих, хто навчається, а з іншого – сприяв інтеграції низько кваліфікованих працівників та працівників, які знаходяться в групах ризику). Спільні принципи забезпечення якості професійної освіти і навчання, проголошені на рівні Європейського Союзу, мають національну специфіку в реалізації. Було виділено наступні моделі забезпечення якості навчання на базі продуктивної діяльності: ліберальну (відсутність регулювання з боку національних структур; потреба у навчанні, зміст та тривалість програм визначаються самими роботодавцями), регуляторна (держава має виключне право на формування та реалізацію політики в сфері забезпечення якості навчання на базі продуктивної діяльності, іноді функції з контролю та нагляду покладаються на місцеві органи управління) та модель соціального партнерства (рішення щодо забезпечення якості навчання на базі продуктивної діяльності приймаються соціальними партнерами шляхом консультацій, переговорів, узгодження позицій).

Бородієнко А. В. Система обеспечення качества профессионального обучения персонала предприятий: зарубежный опыт.

В статье проанализирован зарубежный опыт создания систем обеспечения качества профессионального обучения персонала предприятий. Система обеспечения качества профессионального обучения в странах ЕС функционирует на макроуровне (уровень системы обучения), мезоуровне (уровне учебного заведения) и макроуровне (уровень учебного процесса) и базируется на следующих принципах: охват всех уровней образования, независимой оценки систем управления качеством учебных заведений, постоянного мониторинга деятельности аккредитационных центров, комплексности ресурсного обеспечения систем качества, усиление сотрудничества внутри и между странами-членами ЕС. Несмотря на значительную диверсификацию практики обучения на базе продуктивной деятельности на предприятиях стран-членов ЕС, существует общая политика обеспечения качества в этой сфере (функционирование и внедрение обучения на базе продуктивной деятельности должно осуществляться вместе с другими формами обучения взрослых, целью которых является не только развитие специфических релевантных функциональным обязанностям навыков, но и более широких навыков, способствуя комплексному развитию компетентности; процесс обучения должен быть настолько гибким, чтобы он отвечал, с одной стороны, потребностям учащихся, а с другой – способствовал интеграции низко квалифицированных сотрудников и сотрудников, находящихся в группах риска). Общие принципы обеспечения качества профессионального образования и обучения, провозглашенные на уровне Европейского Союза, имеют национальную специфику в реализации. Было выделено следующие модели обеспечения качества обучения на базе продуктивной деятельности: либеральную (отсутствие регулирования со стороны национальных структур; потребность в обучении, содержание и продолжительность программ определяются самими работодателями), регуляторная (государство имеет исключительное право на формирование и реализацию политики в сфере обеспечения качества обучения на базе продуктивной деятельности; иногда функции по контролю и надзору возлагаются на местные органы управления) и модель социального партнерства (решение по обеспечению качества обучения на базе продуктивной деятельности принимаются социальными партнерами путем консультаций и переговоров, согласования позиций).

Borodiyenko A. V. System of ensuring quality of professional training of the personnel of enterprises: foreign experience.

The article analyzes the foreign experience of quality assurance of professional training in companies. The quality assurance system of education and training in the EU operates at the macro level (level of education system), meso level (level of education institutions) and micro level (the level of the learning process), based on the following principles: coverage of all levels of education, independent assessment of quality management systems of

educational institutions, regular monitoring of accreditation centers, complexity of resource providing for quality assurance, enhanced cooperation within and between EU member states. Despite considerable diversification of practice of work-based learning in enterprises of EU member states, there are common policies to ensure quality in this sphere (the operation and implementation of work-based learning activities should be carried out in conjunction with other forms of adult education aimed the development of not only specific professional skills, but also broader skills, promoting the comprehensive development of competence, the learning process should be flexible so that it matches the one hand, the needs of students, on the other - contributed to the integration of low-skilled workers and workers who are at risk). Common principles of quality of vocational education and training, made at EU level have national specifics in implementation. It is highlighted the following models of quality assurance of work-based learning: liberal (lack of regulation by the national structures, training needs, content and duration of the programs are usually determined by employers), regulatory (the state has the exclusive right to development and implementation of policy in the field of quality assurance of WBL, sometimes functions of control and supervision are delegated to local authorities) and social partnership model (decision on quality assurance of WBL are taken by the social partners through consultation, negotiation, coordination of positions).

УДК 377/378.091.12.011.3-
051:37.015.31(4)

Пуховська Людмила Прокопівна,
доктор педагогічних наук, професор,
провідний науковий співробітник
лабораторії зарубіжних систем
професійної освіти і навчання

*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*

ЄВРОПЕЙСЬКІ КЕРІВНІ ПРИНЦИПИ ПІДГОТОВКИ І РОЗВИТКУ ПЕДАГОГІВ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

Постановка проблеми. Європейський Союз накопичив унікальний досвід реалізації інтеграційних процесів і представляє собою один із самих успішних прикладів побудови інтеграційного об'єднання в світі. Розгорнувши інтеграційні процеси в сфері загальної, вищої і професійної освіти, Європейський Союз став одним із провідних центрів освіти, який значною мірою визначає тенденції і напрями розвитку системи освіти в сучасних умовах. Нині є запит на педагогічні кадри нової генерації з високим рівнем професійної компетентності, професійно мобільні, здатні самостійно, творчо вирішувати поставлені завдання, переключатися з одного виду діяльності на інший, поєднувати різні трудові функції тощо. Кожна країна сформувала свої стратегії і накопичує свій досвід підняття якості професійної підготовки педагогічних кадрів зі збереженням національних особливостей. Адже національні системи професійної підготовки історично зафіксувались у соціально організованій праці і стали складовою частиною національної культури праці в кожній країні ЄС. Європейська Комісія проводить *політику підтримки педаго-*

гічних кадрів професійної освіти і навчання у зміцненні їх статусу, піднятті компетентності, обґрунтуванні кваліфікацій. Знання про ці процеси є важливим для України у зв'язку з її європейським поступом та участю в Болонському і Копенгагенському процесам.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Вітчизняними дослідниками напрацьовано значну кількість наукових досліджень з проблеми професійної підготовки педагогів в Європейських країнах (Н. Авшенюк, Н. Базилюк, В. М. Базуріна, О. В. Волошина, Т. Гарбуза, І. Задорожна, Н. Козак, Т. Кучай, Н. Махія, В. Пасічник, А. Роляк, Л. Чулкова, Н. П. Яцишин та ін.). Переважають наукові розвідки, в яких розкриваються особливості професійної підготовки вчителів початкової і середньої освіти в країнах ЄС. Підготовка педагогів для систем професійної освіти і навчання в Європейських країнах розглядалась контекстно, крізь призму проблем розвитку професійної освіти в умовах інтеграційних процесів (Н. Абашкіна, Н. Авшенюк, Н. Бідюк, Т. Десятов, Н. Дупак, А. Каплун, В. Лозовецька, Л. Локшина, Л. Лук'янова, Н. Ничкало, О. Огієнко,

М. Пальчук, В. Радкевич, Г. Товканець, О. Щербак та ін.). Вивчались деякі аспекти досвіду окремих країн, зокрема, Польщі (І. Васильєв, Є.Нероба, О. Щербак), Німеччини (А. Турчин), Великої Британії (А. Ворначев). Проте в умовах формування спільного європейського простору освіти актуалізувались проблеми сучасних кваліфікацій педагогів професійної освіти, які будуть співставними і будуть визнаватися на європейському та світовому ринках праці. Аналіз змісту провідних баз даних наукових публікацій Європейських інституцій, передусім Європейського Центру розвитку професійної освіти і навчання, показав, що за останнє десятиріччя підготовка педагогів для системи професійної освіти і навчання в Європейських країнах досить часто була предметом наукового дискурсу, а також розроблялась у європейських проектах за участю всіх країн-членів ЄС (С.Біскул, К.Волмарі, К. Рейсінгер, С. Хелакорпі, Б. Каплінгер та ін.).

У зв'язку з цим **мета статті** – охарактеризувати європейську політику у сфері підготовки педагогів для систем професійної освіти і навчання в країнах ЄС та розкрити європейські підходи до їх кваліфікацій.

Виклад основного матеріалу. В кінці ХХ – на початку ХХІ ст. у Європі розроблено і затверджено низку документів і процедур, які по-новому визначають цілі, завдання і стратегії розвитку європейської освіти в ХХІ ст., включаючи різні її ланки, зокрема, підготовку вчителів. Важливе місце серед них посідають «Загальноєвропейські принципи і підходи до компетентності і кваліфікацій вчителів», де визначено методологічні орієнтири щодо загальних компетенцій педагогів в Європі Знать:

1) працювати з різними видами знань, технологіями та інформацією;

2) співпрацювати з іншими – учнями і студентами, колегами, іншими соціальними партнерами; 3) діяти на місцевому, регіональному, національному, Європейському та глобальному рівнях тощо. Прогнозуючи перспективи розвитку педагогічної освіти, Європейська Комісія проголосила в своєму документі чотири керівні принципи розвитку педагогічної професії в Європейському просторі:

– *висококваліфікована професія*: високоякісні освітні системи характеризуються тим, що всі вчителі отримують освіту у вищих освітніх закладах, а ті, хто працюють в галузі професійної освіти, повинні інтегрувати в собі спеціальну (тобто відповідну певній галузі народного господарства) та педагогічну кваліфікації;

– *професія, що вимагає неперервного навчання*: вчителів необхідно підтримувати з тим, щоб вони продовжували свій професійний розвиток упродовж усієї кар'єри, не відстаю-

чи від стрімкого розвитку суспільства знань. Впродовж певного періоду часу професійний розвиток кожного вчителя може проходити поза формальною системою освіти, але отримані кваліфікації мають підтверджуватися і визнаватися;

– *мобільна професія*: повинна існувати можливість для мобільності в межах різних рівнів освіти і різних педагогічних спеціальностей і спеціалізацій. Статус тих вчителів, хто проходить навчання чи працює в інших країнах ЄС, повинен визнаватися в тій країні, що їх приймає, а також у рідній країні;

– *професія, що базується на партнерстві*: заклади, що надають педагогічну освіту, мають організовувати свою роботу в партнерстві зі школами, місцевими громадами, роботодавцями, які надають послуги щодо підготовки вчителів за місцем праці та іншими зацікавленими сторонами. Вищі освітні заклади повинні використовувати найкращі приклади і переваги сучасної практичної діяльності працюючих вчителів. Вчительські освітні партнерства, які роблять наголос на практичні вміння, академічні і наукові основи, мають розвивати у вчителів компетентність і переконаність у необхідності аналізувати власну практичну діяльність і діяльність колег тощо [1].

Ці положення розвинуто в багатьох Європейських документах, закладено в національні стратегії та програми в рамках Болонського і Копенгагенського процесів з урахуванням особливостей організації системи педагогічної освіти в кожній країні-члені ЄС. На сучасному етапі пріоритетного значення надається підготовці та професійному розвитку вчителів, які працюють в системі професійної освіти і навчання. За висновками порівняльного дослідження у сфері підготовки та кваліфікацій цієї категорії вчителів в країнах ЄС, проведеного в Європейському Центрі розвитку професійної освіти і навчання (2014), «структури професійної освіти і становище вчителів професійної освіти в країнах Європи є такими різноманітними, що нагадують мозаїку». Причиною цього є історичні особливості розвитку систем професійної освіти та їх специфічні характеристики. Виявлено, що педагогічні кадри, які працюють в професійній освіті в різних країнах ЄС мають різний статус, звання, значні відмінності в підготовці [2].

Відмінностями характеризуються також ключові поняття, які використовуються для опису систем професійної освіти. Наприклад, за європейськими словниками термін «початкова (базова) професійна освіта» (*Initial Vocational Education and Training – IVET*) використовується щодо освіти вікової групи молоді (16+), а термін «неперервна професійна освіта»

(*Continuing Vocational Education and Training – CVET*) – щодо освіти і підготовки, яка набувається фахівцями після отримання початкової професійної освіти, або після вступу в трудове життя. Проте у понятійно-термінологічній системі Великої Британії змістове наповнення цих термінів є іншим: те, що в цій країні називається CVET і пов'язується «з наданням визнаних на практиці професійних кваліфікацій в рамках певних занять чи професій», в інших країнах визначається як IVET, тобто початкова професійна освіта тощо.

У Франції педагогічні кадри, які працюють в системі неперервної професійної освіти, називаються «тренерами». В Португалії термін «вчитель» використовується щодо педагогів, які працюють в системі загальної середньої освіти, а термін «тренер» – в системі професійної підготовки тощо. Натомість в Польщі немає ніякої відмінності між педагогічними кадрами, які працюють в початковій і неперервній професійній освіті – вони називаються вчителями, а їх діяльність залежить від рівня навчального закладу, в якому працює той чи інший вчитель. Так, для професійних шкіл характерна значна диференціація щодо вчительських посад: вчителі загальних предметів, вчителі теоретичних професійних предметів, вчителі практичної професійної підготовки, а також чотири категорії вчителів, які працюють як навчальні фахівці й організатори (вчителі-педагоги, вчителі-психологи, вчителі-методичні радники та вчителі-консультанти). Тренери як професійна категорія польським законодавством не визначені.

В цілому ж, якщо абстрагуватися від частковостей, то можна виділити дві категорії вчителів, працюючих в системах початкової професійної освіти в країнах ЄС:

- вчителі загальних предметів (мають університетську освіту та кваліфікацію у сфері викладання);
- вчителі професійних предметів (мають професійну кваліфікацію, трудовий досвід і кваліфікацію у сфері викладання).

Аналіз їх статусу в національних системах професійної освіти і навчання дозволяє виокремити три моделі:

- вчителі, які працюють в системі початкової професійної освіти, є державними службовцями. При наймі на роботу вони здають державний екзамен (Бельгія, Німеччина, Іспанія, Франція, Італія, Люксембург);
- вчителі, які працюють в системі початкової професійної освіти, є працівниками, найнятими на роботу безпосередньо провайдером (Нідерланди, Фінляндія, Угорщина, Латвія, Норвегія, Словачія, Словенія, Швеція, Велика Британія);

- багато вчителів, які працюють в системі початкової професійної освіти, є позаштатними або з частковою зайнятістю (Італія, Австрія, Португалія) [2].

Як показало дослідження, в системах початкової професійної освіти країн ЄС працюють також і тренери, які в різних національних контекстах називаються вихователями або радниками (Данія, Фінляндія, Ісландія, Швеція), тьюторами (Нідерланди, Португалія), інструкторами (Франція, Нідерланди, Фінляндія), шкільними асистентами (Велика Британія). Проте ця категорія педагогічного персоналу переважає в системі неперервної професійної освіти, диференціюючись за низкою ознак: 1) тренери, які професійно займаються педагогічною діяльністю, будучи штатними працівниками у великих компаніях; 2) тренери, які є так званими «зовнішніми провайдерами навчальних послуг»; 3) учителі/ тренери професійної освіти і навчання (в країнах, де безперервна професійна освіта і навчання здійснюється на базі професійних навчальних закладів, наприклад, у Польщі); 4) працівники, посади яких пов'язані з навчальною функцією (загальні менеджери, інспектори, досвідчені робітники та ін.).

В щорічних національних доповідях про розвиток професійної освіти і навчання всі країни-члени ЄС надають регулярну інформацію про якість педагогічних кадрів, які працюють в системі професійної освіти і навчання. За їх даними тренери (внутрішні і залучені зовні) зі спеціальною професійно-педагогічною освітою складають порівняно невелику групу фахівців. В цілому ж майже у всіх країнах запроваджено мінімальні вимоги до компетентності педагогічного персоналу на виробництві, а системи їх підготовки є малоефективними за критеріями організації та оплати. Тому Брюгське комюніке про зміцнення європейського співробітництва у сфері професійної освіти і навчання на період 2011-2020 рр. (2010) особливо наголошує на необхідності «створення гнучких можливостей навчання когорти досвідчених європейських вчителів і викладачів професійної освіти, готових взяти на себе більш складні навчальні завдання в світлі стрімких змін на виробництві і на ринку праці в цілому» [3].

На виконання цього стратегічного завдання Європейський Центр розвитку професійної освіти і навчання розгорнув роботу по обґрунтуванню компетентнісного профілю тренерів, які працюють в системі неперервної професійної освіти і навчання. Для збору даних про вимоги до компетентності тренерів в різних секторах їх діяльності в країнах ЄС було започатковано спеціальну мережу «ЄВРОТРЕНЕР» (2008). Напрацьовані за її допомогою матеріали

лягли в основу аналізу експертів-членів тематичної групи. В результаті було виявлено, що компетентнісний профіль тренерів у країнах ЄС складається з трьох компонентів: 1) професійний компонент, пов'язаний з виробництвом;

2) педагогічний і соціальний компоненти, які пов'язані з підтримкою навчального процесу в аспекті дидактики і забезпечення передачі знань;

3) управлінський компонент, що передбачає оцінювання якості й співробітництво з різними зацікавленими сторонами-стейкхолдерами тощо [4].

Пізніше ці положення були розвинуті для обґрунтування ключових компетентностей педагогів, які працюють з дорослим населенням, включаючи педагогічний персонал на виробництві/фірмі (2010). Було виокремлено й охарактеризовано *чотири групи компетенцій*:

1) компетенції, пов'язані з конкретною технічною галуззю (сектором), де працюють педагоги (виробничий контекст);

2) компетенції, пов'язані зі сприянням стратегії розвитку компанії і підвищенням її конкурентоспроможності шляхом навчання працівників;

3) педагогічна / дидактична компетенція та компетенція, пов'язана з навчальним процесом.

4) *ключові (transversal) компетентності*, які допомагають викладачам/тренерам проводити навчальний процес (наприклад, соціальні і міжособистісні компетентності, управління конфліктами, мультикультурна обізнаність, вміння критичного мислення, вміння спілкування, вміння у сфері ІКТ).

Зважаючи на відсутність єдиного підходу до вимог, сертифікації і визнання компетенцій тренерів в країнах ЄС, Європейська Комісія ініціювала розробку *керівних принципів професійного розвитку тренерів в професійній освіті і навчанні*. З одного боку, положення цього документа в перспективі мають згуртувати і пронизати дії всіх стейкхолдерів залежно від національної ситуації і контекстів. З іншого – цей документ є суттєвим кроком у концептуалізації підготовки педагогічних кадрів професійної освіти у контексті стратегії освіти впродовж життя в Європі. Сформульовані принципи можна оцінити як вклад в концептуальну базу побудови загального освітнього простору ЄС, а саме:

ПРИНЦИП 1: Тренери – активні учасники навчання впродовж життя: необхідно визнавати їхню професійну ідентичність і діяльність, а також підтримувати їхнє навчання впродовж життя.

ПРИНЦИП 2: Допомога компаній є вирішальною для розвитку компетентності педагогічного персоналу: необхідно визнавати вигоду

від навчання викладачів/тренерів та залучати компанії до підтримки професійного розвитку цієї категорії працівників.

ПРИНЦИП 3: Розвитку компетентності педагогічного персоналу сприяє системний підхід: визначення потреб у навчанні – надання можливостей для навчання – визнання сформованих компетенцій.

ПРИНЦИП 4: Підтримка інструкторів/тренерів на виробництві/компаніях є спільною відповідальністю: необхідно забезпечити ефективну співпрацю та координацію.

ПРИНЦИП 5: Компетентні інструктори/тренери у структурі виробництва/компанії: необхідно зробити їх частиною загальної стратегії розвитку з використанням усіх доступних фондів і програм [5].

Висновки. Європейські керівні принципи професійної підготовки і розвитку педагогічного персоналу професійної освіти і навчання спрямовані на:

- *привернення уваги* всього суспільства до важливої ролі педагогів/інструкторів у розвитку компетентності виробничого персоналу та надання їм необхідної підтримки для професіоналізації, визнання, забезпечення якісної діяльності і відповідного професійного й суспільного статусу шляхом внесення цих положень в національні законодавства країн-членів;

- *оприлюднення існуючих* в Європейських країнах моделей («хороших практик») розвитку компетентності інструкторів/тренерів безперервної професійної освіти і навчання з метою взаємонавчання і зміцнення європейського співробітництва в галузі професійної освіти і навчання;

- *обґрунтування положень* і системи дій Європейського суспільства щодо модернізації професійної освіти і навчання згідно зі стратегією «Європа-2020». Як зазначалося в рекомендаціях Європейської Комісії «Новий імпульс в Європейському співробітництві у сфері професійної освіти і навчання в світлі стратегії «Європа-2020», роль вчителів й інструкторів/тренерів є вирішальною в модернізації системи початкової і безперервної професійної освіти і навчання, включаючи їх підбір, професійний розвиток і статус. Відповіддю Європейського суспільства на нові сучасні і майбутні виклики мають стати нові іноваційні педагоги, нове конструювання навчальних планів і програм, нове управління й оцінювання якості.

Дослідження показало, що Європейська спільнота взяла курс на урівноваження ролей, статусу і підготовки вчителів професійної освіти і інструкторів/тренерів на виробництві/фірмі: «тренер, працюючи в робочому середовищі, потребує збільшення педагогічної компетентності для виконання його ролі наставни-

ка, тоді як вчитель професійної освіти потребує знання і розуміння виробничої практики» [6]. Ця конвергенція має відзеркалюватися в політиці відбору кандидатів для навчання, а також

у безперервному розвитку умінь і компетенцій, які будуть визнаватися і впливати на статус та кар'єру.

Література

1. European Commission. Common European Principles for Teacher Competencies and Qualifications. – Brussel : European Commission, 2005. – URL: http://europa.eu.int/comm/education/policies/2010/doc/principles_en.pdf.
2. Overview of European VET- teacher qualifications and VET- teacher education [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://verkkolehdet.jamk.fi/elo/2014/12/20/an-overview-of-european-vet-teacher-qualifications-and-vet-teacher>
3. European Commission. Communiqué of the European Ministers for Vocational Education and Training, the European Social Partners and the European Commission, convened in Bruges on 7 December 2010, on enhanced European Cooperation in Vocational Education and Training for the period 2011–2020. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.bruges_en.pdf
4. Eurotrainer: A study of the situation and qualification of trainers in Europe. FINAL REPORT. Institut Technik+Bildung, University of Bremen, January 2008. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: https://www.bibb.de/dokumente/pdf/projekt_30557_wlk_so_EUROTRAINER_FinalReport_Vol_1.pdf
5. Cedefop. European Commission. Guiding principles on professional development of trainers in vocational education and training [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://C:/Documents%20and%20Settings/Admin/Мои%20документы/Downloads/TWG_Guiding_principles_on_professional_development_of_trainers_in_VET_FINAL%20\(5\).pdf](http://C:/Documents%20and%20Settings/Admin/Мои%20документы/Downloads/TWG_Guiding_principles_on_professional_development_of_trainers_in_VET_FINAL%20(5).pdf)
6. Practical trainer: [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [file:///C:/Users/%D0%A1%D0%BD%D0%B5%D0%B6%D0%B0%D0%BD%D0%B0/Downloads/04.TWG_trainers_in_VET_PLA_1.Qualification_of_practical_trainer_\(Keniscentrum_Handel\).pdf](file:///C:/Users/%D0%A1%D0%BD%D0%B5%D0%B6%D0%B0%D0%BD%D0%B0/Downloads/04.TWG_trainers_in_VET_PLA_1.Qualification_of_practical_trainer_(Keniscentrum_Handel).pdf)

Пуховська Л. П. Європейські керівні принципи підготовки і розвитку педагогів професійної освіти.

В статті охарактеризовано європейську політику у сфері підготовки педагогів для систем професійної освіти і навчання в країнах ЄС та розкрито європейські підходи до їх кваліфікацій крізь призму спільного і відмінного. Проаналізовано провідні європейські документи щодо стратегії розвитку галузі педагогічної освіти в умовах європейської інтеграції. Окреслено групи компетенцій та професійний профіль тренерів, які працюють з учнями в умовах виробництва в країнах ЄС. Охарактеризовано стратегічні принципи їх професійного розвитку і підтримки: 1) активна участь у навчанні впродовж життя; 2) допомога компаній/виробництва в підготовці і розвитку тренерів; 3) системний підхід до навчання і професійного розвитку педагогічного персоналу: визначення потреб у навчанні – надання можливостей для навчання – визнання сформованих компетенцій; 4) ефективна співпраця та координація дій щодо підтримки педагогічного персоналу на виробництві; 5) допомога педагогічному персоналу є частиною загальної структури розвитку виробництва з використанням всіх доступних фондів і програм тощо.

Зроблено висновок про те, що Європейська Комісія привертає увагу всього суспільства до важливої ролі педагогів/тренерів у розвитку компетентності виробничого персоналу та надання їм необхідної підтримки для професіоналізації, визнання, забезпечення якісної діяльності і відповідного професійного й суспільного статусу шляхом внесення відповідних положень в національні законодавства країн-членів;

Перспективними напрямками подальших досліджень можуть стати: сучасні моделі професійної освіти і навчання в країнах ЄС; підготовка педагогів професійної освіти з використанням технологій дистанційного навчання; навчання в процесі продуктивної діяльності: європейський досвід.

Ключові слова: вчителі і тренери професійної освіти; європейські принципи; професійна підготовка; компетентність; професійний профіль; кваліфікація.

Пуховская Л. П. Европейские руководящие принципы подготовки и развития педагогов профессионального образования.

В статье охарактеризовано европейскую политику в сфере подготовки педагогов для систем профессионального образования и обучения в странах ЕС и раскрыты европейские подходы к их квалификациям через призму общего и различного. Проанализированы ведущих европейские документы, в которых изложена стратегия развития педагогического образования в условиях европейской интеграции. Очерчено группы компетенций и профессиональный профиль тренеров, работающих с учениками в условиях производства в странах ЕС. Охарактеризовано стратегические принципы их профессионального развития и поддержки: 1) активное участие в обучении в течение всей жизни; 2) помощь компаний/производства в подготовке и развитии тренеров; 3) системный подход к обучению и профессиональному развитию педагогического персонала: определение потребностей в обучении – предоставление возможностей для обучения – признание сформированных компетенций; 4) эффективное сотрудничество и координация действий по поддержке педагогического персонала на производстве; 5) помощь педагогическому персоналу является частью общей структуры развития производства с использованием всех доступных фондов и программ.

Сделан вывод о том, что Европейская Комиссия обращает внимание всего общества на важную роль

педагогов/тренеров в развитии компетентности производственного персонала и предоставлении им необходимой поддержки для профессионализации, признания, обеспечения качественной деятельности и соответствующего профессионального и общественного статуса путем внесения определенных положений в национальные законодательства стран-членов.

Перспективными направлениями дальнейших исследований могут стать: современные модели профессионального образования и обучения в странах ЕС; подготовка педагогов профессионального образования с использованием технологий дистанционного обучения; обучение в процессе продуктивной деятельности: европейский опыт.

Ключевые слова: учителя и тренеры профессионального образования; европейские принципы; профессиональная подготовка; компетентность; профессиональный профиль; квалификация.

Puhovska L. P. European Guiding Principles for VET Teachers' Training and Development.

The article describes European policy in the field of teachers training for the system of vocational education and training in the EU and European approaches disclosed their qualifications in the light of the common and different are represented. The major European documents on the development strategy of teacher education in terms of European integration are analyzed. The competences groups and trainers' professional profile are analyzed. Strategic principles of their professional development and support are characterized: 1) active participation in lifelong learning; 2) support to companies/enterprises and training of trainers; 3) a systematic approach to training and professional development of teaching staff, determining training needs - providing training opportunities - recognition of existing competencies; 4) efficient cooperation and coordination to support teaching staff in the workplace; 5) help to teaching staff is a part of production development structure using all available funds and programs and so on.

The conclusion is that the Commission draws the society's attention to the important role of teachers/trainers in the development expertise of production staff and providing them with the necessary support to professionalization, recognition, providing quality activities, professional and social status by making appropriate provisions in national law-terms of member-countries.

Promising directions for further research can be: current models of vocational education and training in the EU; training teachers for the system of vocational education and training using distance learning technologies; learning while productive activities: European experience.

Key words: vocational education and training teachers and trainers; European principles; professional training; competence; professional profile; qualification.

Дайджест наукових праць Інституту професійно-технічної освіти НАПН України



фесійно-технічних навчальних закладів, працівників науково-методичних центрів (кабінетів) професійно-технічної освіти МОН України, викладачів і студентів вищих навчальних закладів, науковців, аспірантів та докторантів.

Теорія і практика впровадження інноваційних технологій навчання у професійну підготовку кваліфікованих робітників : монографія / [П.Г.Лузан, В. М. Манько, Л. В. Нестерова, Г. М. Романова]; за заг. ред. Г.М. Романової. – К. : ТОВ «НВП Поліграфсервіс», 2014. – 216 с.

Розміщено в Електронній бібліотеці НАПН України: <http://lib.iitta.gov.ua/8012/>

Анотація: У монографії здійснено теоретичний аналіз проблеми впровадження інноваційних технологій навчання у професійно-технічну освіту. Представлено теоретико-методологічне обґрунтування інноваційних технологій навчання, проаналізовано сучасну практику впровадження означених технологій навчання у професійну підготовку кваліфікованих робітників. Визначено та охарактеризовано методичні засади застосування інноваційних технологій у професійно-технічній освіті, зокрема таких технологій: навчального проектування, проблемно-розвивального навчання, валідного тестового контролю.

Для педагогічних працівників середніх загальноосвітніх та професійно-технічних навчальних закладів, працівників науково-методичних центрів (кабінетів) професійно-технічної освіти МОН України, викладачів і студентів вищих навчальних закладів, науковців, аспірантів та докторантів.

Сільськогосподарські і меліоративні машини



Навчальний посібник

2015

Сільськогосподарські і меліоративні машини / О. Б. Кошук, П. Г. Лузан, І. А. Мося, Т. М. Герлянд, Л. А. Романов. – К. : ПТОО НАПН України, 2015. – 291 с.

Розміщено в Електронній бібліотеці НАПН України: <http://lib.iitta.gov.ua/11166/>

Анотація: У навчальному посібнику розглянуто класифікацію, будову, робочий процес, регулювання та основні техніко-експлуатаційні показники найпоширеніших моделей сільськогосподарських і меліоративних машин, описано їх робочі органи, взаємодію з матеріалом, що обробляється. Викладено основи теорії технологічного розрахунку сільськогосподарських машин.



ПАЩЕНКО Т.М.
СЛІПЧИХ І.Б.
ДРЕМОВА І.Б.

Будівельні конструкції



2015

Будівельні конструкції : навчальний посібник / Т.М.Пашченко, О.О.Сліпич, І. Б. Дремова. – К.: ПТОО НАПН України, 2015. – 310 с.

Розміщено в Електронній бібліотеці НАПН України: <http://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/106883>

Анотація: У навчальному посібнику розглядаються конструкції сучасних житлових, громадських будівель і об'єктів виробничого призначення; основи архітектурно-конструктивного проектування; специфіка будівництва в особливих геофізичних умовах. Даються основні поняття про архітектуру та етапи її розвитку. Наведені завдання самоконтролю для перевірки засвоєння матеріалу та систематизації знань з дисципліни «Будівельні конструкції» та відповіді до них. Посібник складено для учнів будівельних спеціальностей професійно-технічних навчальних закладів.

Навчальний посібник
Уприскувальні системи живлення
бензинових двигунів
сучасних автомобілів



2018

Уприскувальні системи живлення бензинових двигунів сучасних автомобілів : навчальний посібник / Я.Ю. Білоконь, М.А. Вайнтрауб. – К.: ПТОО НАПН України, 2015. – 248 с.

Розміщено в Електронній бібліотеці НАПН України: <http://lib.iitta.gov.ua/165889/>

Анотація: У навчальному посібнику розглядаються будова, дія, технічне обслуговування й штатні регулювання, діагностування та усунення несправностей пристроїв уприскувальних систем живлення бензинових двигунів сучасних автомобілів. Запропоновано систему контрольних завдань з перевірки якості засвоєння навчального матеріалу. Для підготовки фахівців, причетних до автомобільно-транспортних технологій, у навчальних закладах освіти I-IV рівнів акредитації.

НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ
Інститут професійно-технічної освіти



Методичні рекомендації щодо
оцінювання навчальних
досягнень учнів ПТНЗ

Методичні рекомендації щодо оцінювання навчальних досягнень учнів ПТНЗ / М. В. Артюшина, І. Б. Дремова, Т. М. Герлянд, П. Г. Лузан, І.А. Мося, Л.А. Романов, М.Л. Ростока, О.А. Слатвінська, О.О. Сліпич – К. : ПТОО НАПН України, 2015. – 198 с.

Розміщено в Електронній бібліотеці НАПН України: <http://lib.iitta.gov.ua/106821/>

Анотація: У пропонуваніх методичних рекомендаціях висвітлено особливості сучасного контролю результатів навчання учнів ПТНЗ, положення чинного законодавства щодо його організації, основні функції, принципи, умови та типи. Охарактеризовано методики визначення складності контрольних завдань, тестового та рейтингового контролю навчальних досягнень учнів. Призначено для педагогічних працівників професійно-технічних навчальних закладів; викладачів курсів підвищення кваліфікації педагогічних кадрів та всіх, хто цікавиться питаннями сучасної професійної освіти.

НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ
Інститут професійно-технічної освіти

Педагогічні технології у
професійній підготовці
кваліфікованих робітників
Довідник



Педагогічні технології у професійній підготовці кваліфікованих робітників: довідник / Романова Г.М., Артюшина М.В., Слатвінська О.А.– К. : Інститут професійно-технічної освіти НАПН України, 2015. – 75 с.

Розміщено в Електронній бібліотеці НАПН України: <http://lib.iitta.gov.ua/165884/>

Анотація: У довіднику здійснено систематизований опис сучасних педагогічних технологій, що можуть використовуватись у професійній підготовці кваліфікованих робітників. Показано зміст і особливості технологічного підходу у професійній освіті. Наведено авторську класифікацію педагогічних технологій. Розкрито сутність кожної технології, призначення у професійно-технічній освіті, переваги і недоліки її використання (на основі SWOT-аналізу), етапи реалізації. Наведено список літератури, що дозволяє ознайомитись зі змістом кожної технології докладніше. Довідник призначений для педагогів ПТНЗ, працівників навчально(науково)-методичних центрів (кабінетів) професійно-технічної освіти, науковців, що займаються проблемами запровадження сучасних педагогічних технологій у професійну освіту.

Digest of scientific works of the Institute of Vocational Education and Training NAES of Ukraine



Theory and practice of introducing innovative learning technologies in training skilled workers: monograph / [P.G. Luzan, V.M. Manko, L.V.Nesterova, G.M. Romanova]; for science. Ed. G.M.Romanova. – K.:TOV «NVP Poligrafservis», 2014. - 216 p.

Placed in an electronic library NAPS Ukraine: : <http://lib.iitta.gov.ua/8012>

Abstract: The monograph describes the theoretical analysis of the implementation of innovative learning technologies in vocational education. It presents theoretical and practical bases of innovative learning technologies, analyzed the current practice of introducing this technology education in training skilled workers. Determined and methodical bases described the use of innovative technologies in vocational education, including the following technologies: learning design, problem-developmental education, valid test control. For teachers of secondary and vocational schools, workers of scientific-methodical centers (offices) MSS of Ukraine, teachers and university students, researchers, graduate and doctoral students.



Agricultural and melioration machines / O.B. Koshuk, P.G. Luzan, I.A.Mosya, T.N. Herlyand, L.A. Romanov. - K: IPTO NAPS Ukraine, 2015.- 291 p.

Placed in an electronic library NAPS Ukraine: <http://lib.iitta.gov.ua/11166/>

Abstract: The tutorial discusses the classification, structure, workflow control, and the main technical and operational parameters common models of agricultural and land reclamation machines, described their working bodies, interaction with the material being processed. The tutorial describes the foundations of the theory of the process of calculating agricultural machinery.



Building construction: Tutorial/T.N.Paschenko, A.A.Slipych, I.B.Dremova. - K.: IPTO NAPS Ukraine, 2015. - 310 p.

Placed in an electronic library NAPS Ukraine: <http://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/106883>

Abstract: The tutorial discusses the construction of modern residential and public buildings and industrial facilities; basics of architectural and structural design; the specificity of construction in the special geophysical conditions. We give basic concepts about the architecture and the stages of its development. These self-control task to check the assimilation of material and systematization of knowledge on the subject «Building construction» and the answers to them. The manual is written for students of construction specialties of vocational education institutions.

Навчальний посібник
Уприскувальні системи живлення
бензинових двигунів
сучасних автомобілів



2018

The injection systems of gasoline engines of modern cars: a tutorial / Ya.Yu.Belokon, M.A.Weintraub. - K.: IPTO NAPS Ukraine, 2015. - 248 p.

Placed in an electronic library NAPS Ukraine: <http://lib.iitta.gov.ua/165889/>

Abstract: In the book considered the structure, performance, maintenance and staff regulation, diagnostics and troubleshooting devices upriskyvalnyh power of gasoline engines of modern cars. The system control tasks to verify the quality of learning. To prepare professionals involved in road-transport technologies in the educational institutions of I-IV accreditation.

НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ
Інститут професійно-технічної освіти



Методичні рекомендації щодо
оцінювання навчальних
досягнень учнів ПТНЗ

Guidelines for evaluating educational achievements of students of vocational schools / M. V. Artyushyna, I. B. Dremova, T. N. Herlyand, P. G. Luzan, I.A. Mosya, L.A. Romanov, M. L. Rostoka, O. A. Slatvinska, O. A. Slipych - K: IPTO NAPS Ukraine, 2015. – 198 p.

Placed in an electronic library NAPS Ukraine: <http://lib.iitta.gov.ua/106821/>

Abstract: In these guidelines the peculiarities of modern monitoring learning outcomes of students of vocational schools, the provisions of the current legislation regarding its organization, main functions, principles, conditions and types. It characterized methodology for determining the complexity of control tasks, test and rating control student achievement. This guidelines intended for teachers of vocational schools; trainers training teachers and all those interested in modern vocational education.

НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ
Інститут професійно-технічної освіти

Педагогічні технології у
професійній підготовці
кваліфікованих робітників
Довідник



Teaching technology in the training of skilled workers: owner / G. M. Romanova, M. V. Artyushyna, O. A. Slatvinska . – K.: IPTO NAPS Ukraine, 2015. – 75 p.

Placed in an electronic library NAPS Ukraine: <http://lib.iitta.gov.ua/165884/>

Abstract: The manual covers the general aims of management culture of heads of vocational and technical educational institutes. It is proved the importance of political culture of heads of vocational and technical educational institutes. Its content and structure; it is presented the management culture of heads of vocational and technical educational institutes, including culture management decisions and culture delegation of tasks and powers of heads of vocational and technical educational institutes. It is revealed the essence of socio-psychological and economical culture of heads of vocational and technical educational institutes, the role and place of information and analytical culture of heads of vocational and technical educational institutes. It is presented the technology of development of management culture of heads of vocational and technical educational institutes.



Наукове видання

ПРОФЕСІЙНА ОСВІТА: ПРОБЛЕМИ І ПЕРСПЕКТИВИ

Збірник наукових праць

Випуск 11

(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 08.12.2016 р. Формат 60x84 1/8
Папір офсетний. Гарнітура Times New Roman
Ум.др.ар. 16.28 Тираж 100 прим. Зам.№34/16

Підготовлено до друку та віддруковано:
Видавництво ТОВ «ІМА-прес»
51400, м.Павлоград, вул.Дніпровська, 400/1
Тел.: (066) 932-42-22
e-mail: ima-press@ukr.net; www.ima-press.prom.ua
Свідоцтво про внесення до державного реєстру
ДК № 244 від 16.11.2000 р.