

ISSN 2411-6238

**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 10

**Київ
2016**

ББК 74.6
П84

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

Засновники:
Інститут професійно-технічної освіти НАПН України

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

Друкується за рішенням Вченої ради ІПТО НАПН України (протокол №10 від 24.11.2014)

Редакційна колегія

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

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;

Вайнтрауб М.А. – доктор педагогічних наук, старший науковий співробітник, завідувач лабораторії технологій професійного навчання ІПТО НАПН України;

Кузьмінська Л.Д. – кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник, лабораторії технологій професійного навчання ІПТО НАПН України (відповідальний секретар);

Лозовецька В.Т. – доктор педагогічних наук, професор, 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).

П84 Професійна освіта: проблеми і перспективи/ІПТО НАПН України. – К.: ІПТО НАПН України, 2016. – Випуск 10. – 152 с.

ББК 74.6

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

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

© Інститут професійно-технічної освіти НАПН України, 2014

ЗМІСТ

збірника наукових праць «Професійна освіта: проблеми і перспективи» № 10/2016

Теорія і методологія професійної освіти і навчання

Артюшин Г. М. Інтеграція фахових і психологічних складових у структурі професійної компетентності співробітників органів сектору безпеки і оборони України.....	5
Коваль І. С. Сучасний стан готовності майбутніх рятувальників до діяльності в екстремальних умовах.....	11
Кожем'яко Н. В. Специфіка професійної діяльності фахівця з правознавства освітньо-кваліфікаційного рівня «молодший спеціаліст».....	16
Литвин А. В., Руденко Л. А. Актуальність застосування цілісного підходу в сучасній професійній освіті.....	20
Лічман Л. Ю. Впровадження компетентнісного підходу в систему вищої освіти України: проблеми і протиріччя.....	26
Ржевська Н. В. «Компетентність» як мова порозуміння академічної спільноти та стейкхолдерів.....	32
Стечак Г. М. Структура педагогічної компетентності сімейного лікаря.....	38

Методика і технології професійної освіти і навчання

Білик Р. М. Підготовка учнівської молоді до професійного самовизначення.....	43
Гліка Л. Г., Савчук Л. А. Використання предметів математичного циклу в професійній підготовці фахівців у коледжах економічного профілю.....	48
Паржницький О. В. Результати впровадження моделі формування професійної компетентності майбутніх токарів у професійно-технічних навчальних закладах.....	53
Поліщук К. В. Основи формування творчої активності студентів в процесі підготовки майбутніх фахівців економічних спеціальностей.....	61
Рудевич Н. В. Засоби формування експлуатаційної компетентності у майбутніх інженерів з автоматизації енергосистем.....	66
Саганець О. С. Формування комунікативної компетентності майбутніх молодших спеціалістів перукарського мистецтва та декоративної косметики як компоненту професійної культури.....	72
Циганок О. А. Особливості формування комунікативної культури кваліфікованих робітників сфери торгівлі.....	78
Цись О. О. Організація самостійної роботи студентів при вивченні дисципліни «Інженерна графіка».....	82

Кадрове забезпечення професійної освіти і навчання

Абильтарова Е.Н. Організація самостійної роботи інженерів-педагогів охорони праці засобами комп'ютерних технологій.....	87
Бекірова А. Р. Проблема суб'єкта і суб'єктності педагогів у психологічних і педагогічних дослідженнях.....	93
Дружененко Р. С. Диференціація сегментів комунікативно-прагматичної компетентності вчителя-словесника.....	100
Іванова К. Ю. Геометрична складова математичної культури майбутніх учителів початкових класів.....	106
Ковальчук В. А. Професійна компетентність вчителя в умовах варіативності освітньо-виховних систем.....	110

Професійна педагогіка: вітчизняний і зарубіжний досвід

Богдадюк М. В. Розвиток професійно-технічних навчальних закладів народних художніх промислів другої половини ХХ – початку ХХІІІ століття.....	117
Маніта В. І., Маніта О. В., Кашук В. Д. Досвід впровадження комп'ютерних технологій в навчальний процес для вдосконалення професійної культури фахівців телекомунікацій.....	122
<u>Дайджест наукових праць Інституту професійно-технічної освіти НАПН України</u>	127

<u>Наші автори</u>	131
--------------------------	-----

CONTENT

collection of scientific works «Vocational Education: problems and prospects» № 10/2016

Theory and Methodology of professional education and learning

Artiushyn G.M. The integration of professional and psychological components in the structure of professional competence of employees of the defense and security sector of Ukraine.....	5
Koval I. S. The current state of future rescuers to work in extreme conditions.....	11
Kozhemiako N.V. Specifics of professional law specialist educational qualification level «junior specialist».....	16
Lytvyn A.V., Rudenko L.A. Holistic approach relevance in today's vocational education.....	20
Lichman L. Yu. Implementing a Competence-Based Approach in the Higher Education System of Ukraine: Issues and Contradictions.....	26
Rzhevskaya N. V. «Competence» as language of understanding of the academic community and stakeholders.....	32
Stechak G. M. The structure of the family doctor's pedagogical competence.....	38

Methods and technology of professional education and learning

Bilyk R. M. Preparation of school youth to professional self.....	43
Ilika L. G., Savchuk L. A. Using subjects of mathematics cycle in professional preparation of specialists in economics colleges.....	48
Parzhnytskyi O. V. The results of the professional formation competence model implementation of future turners in vocational schools.....	53
Polischuk K. V. Principles of creative activity formation of students in the training process of future specialists of economic specialties.....	61
Rudevich N. V. Forming facilities of operating competence for future grid automation engineers.....	66
Saganets A. S. Formation of communicative competence of future Junior specialists of hairdressing art and decorative cosmetics as a component of professional culture.....	72
Tsyganok O. A. Features of formation of communicative culture of the skilled workers of trade enterprises.....	78
Tsys O. O. Organization of independent work of students when studying discipline «Engineeringgraphics».....	82

Staffing of professional education and learning

Abiltarova E. N. Organization of independent work of Labour Safety Engineers-Teachers by Means of Computer Technologies.....	87
Bekirova A. R. The problem of the subject and subjectivity of teachers in psychological and pedagogical researches.....	93
Druzenenko R. S. Segments' differetiation of pragmatic competence of the teacher and literature.....	100
Ivanova K. Yu. Geometric component of mathematical culture of future primary school teachers.....	106
Kovalchuk V. A. Professional competence of teacher in terms of variability of educational systems.....	110

Vocational pedagogy: domestic and foreign experience

Bogdadiuk M. V. The development of vocational technical schools other educational establishments of folk ckafts of the second half XXth century to the beginning of the XXIth century.....	117
Manita V. I., Manita O. V., Kashchuk V. D. The experience of introduction of computer technologies into the teaching process in order to improve the professional culture of telecommunications specialists.....	122

Digest of scientific works of the Institute of Vocational Education and Training

NAES of Ukraine	129
------------------------------	-----

Authors	132
----------------------	-----

РОЗДІЛ І

Теорія і методологія професійної освіти і навчання

УДК 371.134:355.231

Артюшин Георгій Михайлович
доктор педагогічних наук,
професор, завідувач спеціальної кафедри.

*Національна академія Служби безпеки України,
03022, м. Київ, вул. М. Максимовича, 22*
*Национальная академия Службы безопасности Украины,
03022, г. Киев, ул. М. Максимовича, 22*
*National Academy of Security Service of Ukraine,
03022, Kyiv, M.Maksymovych str., 22*

ІНТЕГРАЦІЯ ФАХОВИХ І ПСИХОЛОГІЧНИХ СКЛАДОВИХ У СТРУКТУРІ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СПІВРОБІТНИКІВ ОРГАНІВ СЕКТОРУ БЕЗПЕКИ ТА ОБОРОНИ УКРАЇНИ

Постановка проблеми. Складна політична ситуація в Україні, що склалася протягом останніх років, загострення потреб збереження державного суверенітету, безпеки, територіальної цілісності та непорушності кордонів нашої держави спонукає до переосмислення концептуальних засад підготовки співробітників органів сектору безпеки і оборони України.

У Стратегії сталого розвитку «Україна-2020» реформу системи національної безпеки та оборони віднесено до переліку першочергових реформ для нашої країни. Серед заходів з реалізації цих реформ вказано на необхідність змінити підходи до підготовки співробітників відповідних органів, а також здійснити перегляд кваліфікаційних вимог до кадрів, серед яких «вирішальними мають бути не тільки професійні, а й особистісні якості людини» [10].

У стратегічних документах 2015-2016 рр. щодо реформування Збройних Сил України, зокрема: Стратегії національної безпеки України [9], Воєнній доктрині України [2], Концепції розвитку сектору безпеки і оборони України [6] тощо відмічено потребу в удосконаленні концептуальних та доктринальних засад підготовки та застосування військ (сил) і засобів сектору безпеки і оборони, необхідність впровадження інтегрованої системи освіти, бойової і спеціальної підготовки персоналу у секторі безпеки і оборони із залученням викладачів, інструкторів із держав-членів НАТО і ЄС, формування нової культури безпеки зі збереженням за необхідності спеціалізації та індивідуалізації системи підготовки кадрів.

Відповідно актуалізується проблема впровадження сучасних концептуальних підходів до визначення змісту та якості підготовки співробітників органів сектору безпеки та оборони України, що враховують кращий світовий досвід та дозволяють забезпечити інтегрований розвиток фахових та психологічних властивостей фахівців. Одним із найбільш перспек-

тивних підходів до підготовки співробітників органів безпеки і оборони України є компетентнісний підхід, за якого результатами освіти вважаються набуті компетентності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. В Україні компетентнісний підхід сьогодні привертає значну увагу науковців. Теоретичні основи компетентнісного підходу до навчання і професійної підготовки розглядалися в роботах Н. Бібік, С. Бондар, І. Булах, О. Дубасенюк, О. Пометун, О. Савченко та ін. Використання компетентнісного підходу у підготовці фахівців правоохоронних органів обґрунтовано у роботах О.Борисюка, О.Діденка, І.Жукевич, О.Марченка, В.Тюріної, С.Шевцова та ін. Численними дослідниками розглядається формування окремих професійно-значущих компетентностей співробітників органів сектору безпеки та оборони України – управлінської, комунікативної, іншомовної, лінгвосоціокультурної, самоосвітньої, правової, військово-спеціальної тощо. Водночас поки що не здійснено аналізу співвідношення фахових та психологічних складових в структурі професійної компетентності співробітників органів сектору безпеки та оборони України.

Мета статті: показати значущість використання компетентнісного підходу до визначення змісту та якості професійної підготовки співробітників органів сектору безпеки та оборони України, здійснити аналіз співвідношення фахових та психологічних складових в структурі їх професійної компетентності.

Виклад основного матеріалу. Запровадження компетентнісного підходу позначає зміну традиційного для нашої країни представлення результатів освіти і навчання у формі знань, умінь і навичок (так званих «ЗУНів»). Замість них результати навчання починають формулюватись у формі компетентностей. Згідно Національного освітнього глосарію з вищої освіти компетентність чи компетентності ви-

значаються як динамічна комбінація знань, вмінь і практичних навичок, способів мислення, професійних, світоглядних і громадянських якостей, морально-етичних цінностей, яка визначає здатність особи успішно здійснювати професійну та подальшу навчальну діяльність і є результатом навчання на певному рівні вищої освіти. Це набуті реалізаційні здатності особи до ефективної діяльності, які не слід плутати з компетенцією (компетенціями) як наданими особі повноваженнями [8, с. 28-29]. Таким чином, до традиційних «ЗУНів» додаються також професійно значущі особистісні якості.

Використання компетентнісного підходу для визначення результатів вищої освіти закріплено на державному рівні. Згідно статті 10 Закону «Про вищу освіту» стандарт вищої освіти являє собою «сукупність вимог до змісту та результатів освітньої діяльності вищих навчальних закладів і наукових установ за кожним рівнем вищої освіти в межах кожної спеціальності» та визначає серед інших вимог до освітньої програми «перелік компетентностей випускника» [5].

Компетентнісний підхід у вищій військовій освіті особливо доцільний. О. Діденко виділяє такі особливості впровадження компетентнісного підходу у професійну підготовку майбутніх офіцерів у ВНЗ: посилення практичної зорієнтованості підготовки, перехід від оцінювання «знань – умінь – навичок» до оцінювання рівня сформованості в курсантів певного переліку компетентностей, визначених як основа для успішної професійної діяльності, студентоцентровану зорієнтованість навчання, націленість фахової підготовки на майбутню професійну діяльність випускника. Можна додати до цього переліку ще одну особливість – завдяки компетентнісному підходу вагомим результатом професійної підготовки визнається формування професійно значущих якостей особистості майбутніх фахівців, що визначають ефективність їх подальшої професійної діяльності. Особливо важливим це є для співробітників органів сектору безпеки та оборони України, які виконують у своїй діяльності широке коло різноспрямованих дій, що вимагають фізичної та спеціальної фахової підготовки, здатності до налагодження комунікацій, володіння сучасними інформаційними засобами тощо. Відповідно підготовка таких фахівців потребує чіткого виділення в структурі їх професійної компетентності певних компонентів та створення педагогічних умов для їх формування у процесі професійної підготовки.

Дослідниками професійної підготовки співробітників для органів сектору безпеки і оборони України найчастіше описується загальне поняття їх професійної компетентності, яке на-

далі розподіляється на певні структурні компоненти – окремі види компетентностей.

Зміст професійної компетентності залежить від тлумачення цього поняття, яке, у свою чергу, відображує специфіку професійної діяльності.

У процесі дослідження нами з'ясовано, що В. Тюріна визначає професійну компетентність працівника міліції як інтегроване особистісне утворення, що складається з досвіду, теоретичних знань, практичних умінь, особистісних якостей, що забезпечує готовність професіонала до ефективного виконання правоохоронної діяльності [12]. О. Борисюк досліджує професійну компетентність офіцера органів внутрішніх справ і тлумачить її як інтегративну характеристику працівника правоохоронних органів, яка відображує готовність та спроможність здійснювати на належному рівні професійну діяльність, застосовуючи увесь спектр необхідних (набутих під час навчання та закріплених завдяки досвіду реальної професійної діяльності та самоосвіти) знань, умінь і навичок, ефективно мобілізуючи власні здібності та досвід залежно від конкретної професійної ситуації, демонструючи гнучкість і творчість мислення [1]. Своє дослідження І. Жукевич присвятив вивченню професійної компетентності курсантів вищих навчальних закладів МВС України як складній професійно-особистісній характеристиці особи, що відображає специфіку фахової діяльності та складається зі сукупності професійних якостей працівника ОВС, які регламентують і регулюють вирішення ним професійних завдань та обов'язків [4]. О. Марченко характеризує військово-професійну компетентність як інтегративну якість військовослужбовців, що представляє сукупність професійно значущих якостей, здатність і готовність розв'язувати професійні проблеми і завдання, що постають у реальних ситуаціях військової діяльності з використанням знань, навичок, умінь, професійного й життєвого досвіду, цінностей і культури [7].

Інтегруючи надані визначення стосовно найбільш суттєвих компонентів, можна розглядати професійну компетентність співробітників органів сектору безпеки та оборони України як складне інтегративне особистісне утворення, що включає динамічну комбінацію знань, вмінь, навичок, досвіду та професійно значущих якостей особистості, та визначає здатність особи успішно реалізовувати професійні функції у секторі безпеки і оборони нашої держави.

Дослідники структури професійної компетентності співробітників правоохоронних органів виділяють різний перелік її складових. Так, І. Жукевич описує конфліктологічну, інформаційну, соціальну, лінгвосоціокультурну

та психологічну компетентності [4]; В. Тюріна – спеціальну, предметну, психологічну, комунікативну, організаційно-управлінську та інформаційну компетентності [12]; С. Шевцов – методологічну, практично-діяльнісну, дидактико-методичну, економіко-правову, інформаційну, управлінську та комунікативну [13] тощо.

Досить вдало, на нашу думку, зміст професійної компетентності майбутніх військових фахівців описує О. Марченко [7], виділяючи в ній перелік ключових, базових і спеціальних компетентностей. Ключові компетенції необхідні для будь-якої професійної діяльності й пов'язані з успіхом особистості в сучасному світі. Базові компетентності відбивають специфіку певної професійної діяльності. Спеціальні компетентності відображують особливості конкретної предметної або надпредметної сфери професійної діяльності та служать реалізацією ключових і базових компетентностей у конкретній галузі професійної діяльності, зокрема у військовій сфері. Відповідно виділяються такі компоненти структури військово-професійної компетентності: діяльнісні компетенції (освітньо-діяльнісні, організаційно-управлінські, проектні, науково-дослідницькі), освітні (освітньо-теоретичної, освітньо-практичної, освітньо-самостійної підготовки), військово-спеціальні (військово-спеціальної, командирської, психолого-педагогічної підготовки).

На наш погляд, виділені компоненти професійної компетентності скоріше характеризують її види, ніж структуру. Виходячи з численних методологічних і теоретичних розробок у вищій школі та узагальнюючи погляди різних дослідників у сфері професійної підготовки співробітників для органів секторі безпеки і оборони України, вважаємо за доцільне запропонувати такі елементарні складові професійної компетентності: знання, вміння та навички, досвід та особистісні якості. Вони охоплюють дві великі групи: фахові (предметні) і психологічні складові, які інтегративно та динамічно поєднуються у цілісне особистісне утворення – професійну компетентність. Водночас опис цих складових у формі переліку компетентностей потребує урахування сучасного психологічного змісту цих категорій. Коротко конкретизуємо цей зміст.

Безумовно, не можна відкинути таку важливу складову, як знання. Адже саме визначення обсягу і якості засвоєння знань віками закладалося в основу діяльності вищої школи. За рівнем знань відбувається прийом у вищі навчальні заклади (виключенням є лише певні види професійної підготовки, де враховується наявність певних талантів та здібностей). Рівень знань закладається в основу оцінки особи і як

успішного слухача, і як майбутнього фахівця. Але досвід показує, що оцінка лише на основі засвоєння нормативного обсягу є вкрай недосконалою. Від майбутнього фахівця у сфері забезпечення оборони і безпеки нашої держави вимагається ще і розуміння сутності окремих теоретичних побудов, швидка актуалізація знань при необхідності, встановлення логічних і смислових зв'язків між окремими областями знань, формування мисленнєвих процедур, які забезпечують нарощування індивідуальних можливостей при роботі з інформацією, потреба у неперервному поповненні знань, здатність отримувати знання з різних джерел, у тому числі інноваційних. А це вже не лише власне знання, а і процес їх накопичення і обробки, і наявність та подальший розвиток певних пізнавальних механізмів, і сформованість пізнавальних умінь і навичок, і результат пізнання: розуміння їх сутності, переконструювання і перетворення, відкриття нових смислів, перехід у переконання, світогляд тощо.

Уміння і навички є такою ж вагомою складовою професійної компетентності, як і знання. Відносно виділення знань і умінь в особливу категорію, на перший погляд, немає значних проблем. Достатньо лише спроектувати на навчальний процес те, що повинен вміти виконувати фахівець у своїй професійній діяльності. Але проблеми виникають як на методологічному, так і на змістовому рівні. Так, самі поняття «уміння» і «навички» повинні бути більш чітко концептуально визначені. По-перше, це тлумачення співвідношення між умінями і навичками, які у непсихологізованій свідомості розглядаються як синоніми. Але у психології зв'язки між цими поняттями є значно складнішими. Там мова йде про первинні вміння як здатність самостійно виконувати якісь конкретні дії спочатку під контролем свідомості. Надалі автоматизація процедур їх виконання призводить до виключення свідомості з механізмів регуляції відповідних дій. Тоді мова йде вже не про уміння, а про навичку. Нарешті відбувається інтеграція, об'єднання окремих умінь і навичок у складні комплекси, тоді мова йде про узагальнені уміння, в яких свідомість визначає напрямки дій (їх спрямованість), а виконання окремих процедур відбувається автоматизовано.

Ще одним важливим компонентом професійної компетентності співробітників органів сектору безпеки та оборони України є досвід. Адже саме в результаті досвіду включення у виконання певних професійних завдань людина може перевірити свою готовність до їх вирішення. Вважаємо, що у перелік професійних компетентностей повинен бути включений той досвід виконання професійних процедур, який є необхідним для виконання відповідних функ-

цій. Це сприяло б подоланню якісної нетотожності процесу навчання у ВНЗ та професійної діяльності, підвищило б відповідальність навчального закладу за створення умов для професійного розвитку майбутнього фахівця.

Важливим для успішної професійної діяльності є виділення у структурі професійних компетентностей особистісних якостей. Цілком погоджуючись з доцільністю посилення особистісної складової у процесі професійної підготовки, не можна не відмітити труднощі, які виникають при намаганні визначити і структурувати її зміст. Адже сфери реалізації особистісних якостей є надмірно широкими. Окреслимо лише ті з них, що безпосередньо впливають на процес діяльності.

По-перше, це перебіг пізнавальних процесів, що «обслуговують» всі сфери життя людини, у тому числі й професійну діяльність. Сюди можна віднести:

- здатність до концентрації і водночас розподілу уваги, що забезпечує, з одного боку, здатність людини зосередитись на певному подразнику, процесі або дії, а з іншого – швидкість переключення за необхідністю на інший вид діяльності, здатності якісно її виконувати;

- гнучкість і надійність сенсорної системи, яка забезпечує сприймання й обробку інформації, її відповідність об'єктивній реальності. Крім її індивідуальних ознак, слід враховувати той факт, що з часом системи відчуття і сприймання деформуються під впливом професійної діяльності, стають селективною, обмежують пропуск «непрофесійної» інформації;

- оперативність і надійність пам'яті (процесів запам'ятовування, збереження і відтворення інформації), здатність усвідомлювати перебіг цих процесів та брати їх під контроль;

- структура (операційний склад, функціональні зв'язки) мислення, переважаючи мисленнєві стратегії, здатність до управління мисленнєвими процесами, включаючи засвоєння нових процедур роботи з інформацією, контроль за перебігом мислення, цілеспрямований розвиток процесу мислення відповідно до професійних вимог;

- розвиток мовлення як важливого каналу і водночас засобу міжособистісної взаємодії: наявність значного словарного запасу, точність використання професійних термінів, здатність до розкодування вербальної і невербальної інформації, яка йде від інших учасників взаємодії, розвиток культури усного і письмового мовлення;

- професійно доцільний розвиток уяви, який передбачає посилення здатності висувати гіпотези, розглядати професійні події у різних ракурсах і проєкціях, і водночас запобігає виникнення деструктивних уявлень, які відволікають

від вирішення актуальних проблем.

По-друге, це особливості емоційно-вольової сфери, які мають як загальний, так і особистий характер. Тут важливими завданнями виступають: усвідомлення індивідуальних особливостей емоційно-вольової сфери, своєчасне виявлення професійних деформацій, контроль за перебігом емоцій, почуттів, переживань, вміння регулювати стан і спрямованість особистісної активності, переважаючи психічні стани, причини їх виникнення, вплив на професійну діяльність, здатність подолати їх деструктивний вплив; розвиток волі; оволодіння засобами саморегуляції.

По-третє, це психологічні властивості та їх індивідуальні особливості:

- спрямованість особистості, її структура (життєві пріоритети і цінності, ідеали, уподобання, еталони, переконання), місце професійної діяльності, її цінностей, цілей у загальній ієрархії життєвих цінностей, прагнення до духовності чи до прагматизму;

- тип темпераменту, його відповідність вимогам професійної діяльності, відпрацювання індивідуального стилю діяльності, який дозволяє найкращим чином реалізувати природні переваги і водночас компенсує недостатній розвиток певних якостей;

- здібності – загальні та спеціальні, тобто професійно необхідні. Визначення сутності та структури професійних здібностей є важливим завданням як професійного відбору, так і змісту професійної підготовки майбутніх фахівців;

- характер – усвідомлення особливостей його розвитку на попередніх етапах життєдіяльності, прогнозування його впливу на виконання окремих професійних завдань і професійної діяльності в цілому, наявність певних акцентуацій, своєчасне виявлення тенденцій їх загострення.

По-четверте, це комунікативні якості, необхідні для налагодження успішних міжособистісних стосунків, що передбачає: знання сутності спілкування, розуміння психологічних якостей партнерів, розуміння характеру професійних відносин і професійного впливу, управління розгортанням процесу взаємодії, усвідомлення психологічних бар'єрів, що заважають взаємодії, оволодіння оптимальними алгоритмами і засобами спілкування і впливу на партнерів, способами встановлення контактів, управління власною поведінкою і почуттями в ситуації взаємодії, здатність до своєчасного попередження або поточного вирішення конфліктів.

По-п'яте, це знання особливостей групової діяльності та тенденцій формування соціальних груп, сутності та видів соціальних угруповань (політичних, релігійних, націоналістичних,

корпоративних), механізмів їх функціонування, методів роботи з ними, оволодіння арсеналом способів впливу, індивідуальна здатність до роботи у команді, вміння управляти соціальними і професійними групами.

По-шосте, це специфічні інтегральні утворення, які виникають на найвищому – особистісному рівні: рівень домагань, самооцінка, її адекватність реальним можливостям, наявність стійкої, упорядкованої Я-концепції, яка визначає і поведінку особистості в цілому, і її самореалізацію у професійній діяльності, наявність потреби у професійному розвитку та саморозвиткові, складання відповідних програм, професійно доцільне прогнозування життєвого шляху з врахуванням можливостей професійного удосконалення, наявність системи психічних захистів, їх усвідомлення, оцінка професійної доцільності чи недоцільності її окремих складових, оволодіння ефективними стратегіями поведінки, усвідомлення вікових змін, сутності та способів подолання вікових і професійних криз, професійних деформацій.

Наведені позиції є лише переліком можливих результатів особистісно-професійного зростання співробітників органів сектору безпеки та оборони України, який не враховує предметної специфіки певного виду професій-

ної діяльності. Разом з тим навіть у такому вигляді представлений перелік показує, наскільки складною є проблема визначення компетентнісних складових професіоналізму фахівця, а звідси – і проектування змісту професійних компетентностей.

Висновки і перспективи подальших досліджень.

У сучасних умовах актуалізується проблема впровадження компетентнісного підходу до визначення змісту та якості підготовки співробітників органів сектору безпеки та оборони України, що дозволяє забезпечити інтегрований розвиток фахових та психологічних властивостей майбутніх фахівців, та забезпечити ефективність їх подальшої професійної діяльності. Здійснений аналіз наявних наукових робіт дозволив визначити поняття професійної компетентності співробітників органів сектору безпеки та оборони України та описати її базові складові, зокрема знання, вміння і навички, досвід та особистісні якості в їх сучасному розумінні.

У подальших дослідженнях буде здійснена конкретизація виділених компонентів професійної компетентності до конкретної предметної підготовки співробітників органів сектору безпеки та оборони України.

Література

1. Борисюк О. М. Характеристика професійної компетентності офіцерів ОВС / О. М. Борисюк // Науковий вісник Львівського державного університету внутрішніх справ. серія психологічна. – 2014. – Вип. 1. – С. 67–76. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvldu_2014_1_10.
2. Воєнна доктрина України : Указ Президента України від 24.09.2015 № 555/2015 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/555/2015/paran17#n17>.
3. Діденко О. В. Особливості впровадження компетентнісного підходу у професійну підготовку майбутніх офіцерів у ВНЗ / О. В. Діденко. // Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України. – 2014. – Вип. 3. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadps_2014_3_6.
4. Жукевич І. Професійна компетентність майбутнього правоохоронця: сутність і складові / І. Жукевич // Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи. – 2013. – Вип. 6. – С. 54-60. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/OD_2013_6_7.
5. Закон України «Про вищу освіту» від 1.07.2014 року № 1556-VII [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/en/1556-18>.
6. Концепція розвитку сектору безпеки і оборони України : Указ Президента України від 14.03.2016 №92/2016 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/92/2016>.
7. Марченко О. Г. Формування професійної компетентності майбутніх військових фахівців у навчально-виховному середовищі ВВНЗ / О. Г. Марченко // Теорія та методика навчання та виховання. – 2011. – Вип. 28. – С. 101-110. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/znpkhnpu_ttmniv_2011_28_15.
8. Національний освітній глосарій: вища освіта / 2-ге вид., перероб. і доп. / авт.-уклад. В. М. Захарченко, С. А. Калашнікова, В. І. Луговий, А. В. Ставицький, Ю. М. Рашкевич, Ж. В. Таланова / За ред. В. Г. Кременя. – К. : ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2014. – 100 с.
9. Стратегія національної безпеки України : Указ Президента України від 26.05.2015 № 287/2015 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/287/2015/paran14#n14>.
10. Стратегія сталого розвитку «Україна – 2020» : Указ Президента України від 12.01.2015 №5/2015 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/5/2015>.
11. Тюріна В. О. Сутність і структура професійної компетентності курсантів як майбутніх працівників органів внутрішніх справ / В. О. Тюріна, О. О. Тюрін // Проблеми сучасної педагогічної освіти [Електронний ресурс]. – 2005. – Вип. 8, ч. 1. – Режим доступу: http://www.nbuv.gov.ua/old_jrn/Soc_Gum/rspo/2005_8_1/doc_pdf/turina.pdf.
12. Шевцов С.О. Формування професійно-психологічної компетентності у працівників правоохоронних органів України як складової професійної підготовки / С.О. Шевцов // Криміналістичний вісник. – 2015. – № 2. – С. 19–25. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/krvis_2015_2_5.

Артюшин Г. М. Интеграция фахових і психологічних складових у структурі професійної компетентності співробітників органів сектору безпеки і оборони України.

Розглядається проблема впровадження сучасних концептуальних підходів до визначення змісту та якості підготовки співробітників органів сектору безпеки та оборони України. Враховується кращий світовий досвід, який дозволяє забезпечити інтегрований розвиток фахових та психологічних властивостей фахівців. Обґрунтовується доцільність використання компетентнісного підходу в аспектах посилення практичної зорієнтованості та студентоцентрованості підготовки, зв'язку навчальної та професійної діяльності, формування професійно значущих якостей особистості майбутніх фахівців. Уточнюється визначення професійної компетентності співробітників органів сектору безпеки та оборони України як складного інтегративного особистісного утворення, що включає динамічну комбінацію знань, вмінь, навичок, досвіду та професійно значущих якостей особистості, та визначає здатність особи успішно реалізовувати професійні функції у секторі безпеки і оборони нашої держави. Виділяються фахові та психологічні складові професійної компетентності співробітників органів сектору безпеки та оборони України. Розкривається сучасний зміст та відмінності категорій «знання», «вміння», «навички», «досвід» та «особистісні якості» стосовно їх використання для опису професійної компетентності. Відносно категорії знань показано важливість їх використання у практичній діяльності та розвитку пізнавальних механізмів фахівця. Стосовно умінь і навичок розкрито їх співвідношення та відмінності. Обґрунтовано важливість досвіду виконання професійних процедур як складової професійної компетентності. Розкрито зміст основних видів особистісних якостей, що безпосередньо впливають на ефективність професійної діяльності: якості пізнавальних процесів; особливості емоційно-вольової сфери; психологічні властивості та їх індивідуальні особливості; комунікативні якості; здатність до групової і командної роботи, управління соціальними групами; інтегральні особистісні утворення.

Ключові слова: підготовка співробітників органів сектору безпеки та оборони України, компетентнісний підхід, компетентність, професійна компетентність, знання, вміння, навички, досвід, особистісні якості.

Артюшин Г. М. Интеграция профессиональных и психологических составляющих в структуре профессиональной компетентности сотрудников органов сектора безопасности и обороны Украины.

Рассматривается проблема внедрения современных концептуальных подходов к определению содержания и качества подготовки сотрудников органов сектора безопасности и обороны Украины. Учитывается лучший мировой опыт, позволяющий обеспечить интегрированное развитие профессиональных и психологических свойств специалистов. Обосновывается целесообразность использования компетентностного подхода для усиления практической ориентированности и студентоцентрированности подготовки, связи учебной и профессиональной деятельности, формирование профессионально значимых качеств личности будущих специалистов. Уточняется определение профессиональной компетентности сотрудников органов сектора безопасности и обороны Украины 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 секторе безопасности и обороны нашего государства. Выделяются профессиональные и психологические составляющие профессиональной компетентности сотрудников органов сектора безопасности и обороны Украины. Раскрывается современное содержание и различия категорий «знание», «умение», «навыки», «опыт» и «личностные качества» при описании профессиональной компетентности. Относительно категории знаний показана важность их использования в практической деятельности и развития познавательных механизмов специалиста. Относительно умений и навыков раскрыто их соотношение и различия. Обоснована важность опыта выполнения профессиональных процедур как составляющей профессиональной компетентности. Раскрыто содержание основных видов личностных качеств, которые непосредственно влияют на эффективность профессиональной деятельности: качества познавательных процессов; особенности эмоционально-волевой сферы; психологические свойства и их индивидуальные особенности; коммуникативные качества; способность к групповой и командной работе, управления социальными группами; интегральные личностные образования.

Ключевые слова: подготовка сотрудников органов сектора безопасности и обороны Украины, компетентностный подход, компетентность, профессиональная компетентность, знания, умения, навыки, опыт, личностные качества.

Artiushyn G. M. The integration of professional and psychological components in the structure of professional competence of employees of the defense and security sector of Ukraine.

The article deals with the problem of the introduction of modern conceptual approaches to defining the content and quality of staff training of defense and security sector of Ukraine, taking into account the best international experience and allow for integrated development of professional and psychological properties of specialists. Substantiates the expediency of using the competence approach for enhancing the practical aspects of student orientation and training, communication training and professional activities, formation of professionally significant qualities of future specialists. Clarifies the definition of professional competence of employees of the defense and security sector of Ukraine as a complex integrative personal education that includes a dynamic combination of knowledge, activities, skills, experience and professionally significant personal characteristics, and determine the person's ability for successful implementation of professional features in the security sector and defense of our country. There are the professional and psychological components of employees' professional competence of the defense and security sector of Ukraine. Expands the current content and differences of categories «knowledge», «skills», «habits», «experience» and «personal characteristics» in describing the professional competence. Concerning the category of knowledge shown the importance of their use in practice and professional development of cognitive mechanisms of specialist. Regarding abilities and skills revealed their relationship and differences. Proved the importance of experience in professional procedures as part of professional competence. Disclosed the content of the main types of personality characteristics that directly affect the effectiveness of professional activity: the quality of cognitive processes; features emotional and volitional; psychological characteristics and their individual properties; communication qualities; the ability to group and team work, management of social groups; integrated personal formation.

Key words: staff training of the defense and security sector of Ukraine, competence approach, competence, professional competence, knowledge, activities, skills, experience, personal characteristics.

УДК 37.014.5

Коваль Ігор Святославович

старший психолог сектору психологічного забезпечення

*Львівський державний університет
безпеки життєдіяльності,
Україна, м. Львів, 79007, вул. Клепарівська, 35
Львовский государственный университет
безопасности жизнедеятельности,
Украина, г. Львов, 79007, ул. Клепаровская, 35
Lviv State University of Life Safety,
Ukraine, 79007, 35, Kleparivska, Lviv*

**СУЧАСНИЙ СТАН ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ РЯТУВАЛЬНИКІВ ДО
ДІЯЛЬНОСТІ В ЕКСТРЕМАЛЬНИХ УМОВАХ**

Постановка проблеми. У нових соціально-економічних умовах сучасного суспільства першочерговим завданням професійної освіти є формування особистості, здатної творчо сприймати інформацію та нести відповідальність за власні рішення. Тому проблема формування готовності майбутніх рятувальників до професійної діяльності, їхнього професійного саморозвитку в процесі підготовки є однією з актуальних, мало вивчених і дискусійних. У зв'язку зі стрімкою технологізацією й бурхливим розвитком технічних ресурсів, екологічними зрушеннями підвищується загроза і збільшується кількість природних і техногенних катастроф, ліквідація наслідків яких потребує значних матеріальних і людських ресурсів,

висококваліфікованих фахівців цивільного захисту, що надають якісну допомогу в ситуаціях ризику. Рятувальники мають бути професійно, морально, фізично і психологічно готовими до діяльності в екстремальних умовах.

Аналіз останніх джерел та публікацій. У науковій літературі, присвяченій дослідженням діяльності в надзвичайних ситуаціях, простежено взаємозв'язок ризикованості та здатності фахівця успішно діяти в ситуаціях ризику з особистісними особливостями (М. Баллах, Н. Коган, М. Котик); висвітлено поведінку людини в ризикованих ситуаціях (В. Зазикін, Д. Кібельсберг); виокремлено ситуації групового ризику (М. Завалоні, А. Костинська, С. Московичі). Аналіз цих праць свідчить, що

сучасні дослідження в галузі безпеки життєдіяльності недостатньо спрямовані на вивчення стану професійної готовності рятувальників з урахуванням результатів їхньої діяльності у надзвичайних ситуаціях.

У розвідках М. Ковтунович, Н. Рожаківа, С. Еніколопова, Е. Орлової порушені проблеми професійної підготовки майбутніх рятувальників, яка має здійснюватися в умовах, наближених до екстремальних. Важливе значення у цьому процесі надається психологічній підготовці фахівців цивільного захисту, для якої потрібно створювати штучні екстремальні умови (Є. Русаєв). М. Козяр обґрунтовано й експериментально довів, що у кожного рятувальника необхідно формувати готовність до контролю власних психологічних станів [1].

Проте, якою б якісною не була підготовка рятувальників до професійної діяльності, за вимогами часу вона потребує постійного вдосконалення, зважаючи ускладнення міжнародних відносин, загострення соціально-політичних конфліктів, погіршення екології на планеті тощо. Тому актуалізується потреба формування у майбутніх фахівців цивільного захисту високого рівня готовності професійно надати допомогу населенню в зоні ризику. У зв'язку з цим мета нашої статті полягає у дослідженні сучасного стану готовності майбутніх рятувальників у вищих навчальних закладах ДСНС України до професійної діяльності.

Виклад основного матеріалу. Дослідження проводилось із курсантами 1-2-го курсів Львівського державного університету безпеки життєдіяльності, котрі, направляючись на навчання до вузу, проходили діагностику за комплексом спеціальних методик у Головних і територіальних управліннях ДСНС України, результати якої перевірялись психологами і направлялись до університету. Метою дослідження, яке тривало протягом 2013–2016, було виявлення стану формування готовності курсантів. У ньому взяли участь 151 курсант і 19 практичних психологів територіальних та головних управлінь ДСНС. На наш погляд, зафіксований сучасний стан готовності майбутніх рятувальників до роботи в екстремальних умовах дасть можливість співставити особливості їхньої підготовки в різних регіонах України, глибше зрозуміти процес формування готовності курсантів під час професійної підготовки та здійснити аналіз умов вдосконалення процесу професійного становлення фахівця цивільного захисту в навчальних закладах ДСНС України.

Для вирішення цих завдань визначено комплекс методик діагностування готовності майбутніх фахівців ДСНС України до роботи в екстремальних умовах [2, 3, 4]: Мотивація успіху та боязнь невдач (опитувальник А. А. Реана);

Методика В. Моросанова (ССПМ) (стиль саморегуляції поведінки); Методика вивчення вольової організації особистості М. С. Гуткіна, Г. Ф. Михальченко; Копінг-тест Р. Лазаруса; Рівень суб'єктивного контролю.

Зазначені методики та відповідний інструментарій з урахуванням якостей готовності майбутніх рятувальників є валідними та перевіреними, що дозволяє цілісно і диференційовано дослідити якості й компетенції майбутніх рятувальників, які є складовими їхньої готовності до професійної діяльності, та відстежити в подальшому динаміку її формування. Одержані результати опрацьовано методом описової статистики. Математичні опрацювання результатів обчислювались за допомогою статистичного пакету «SPSS».

Для визначення мотивації успіху та боязні невдач застосовано опитувальник А. Реана (рис. 1). Результати опитування показують, що мотивація на успіх притаманна 93,42 % респондентів. Це свідчить про те, що, починаючи будь-яку справу, вони намагаються досягнути позитивного результату, бути переважно впевненими в собі, відповідальними, активними й ініціативними. Рятувальники з такою мотивацією наполегливо виконують функціональні обов'язки та цілеспрямовано беруть на себе відповідальність за особовий склад.

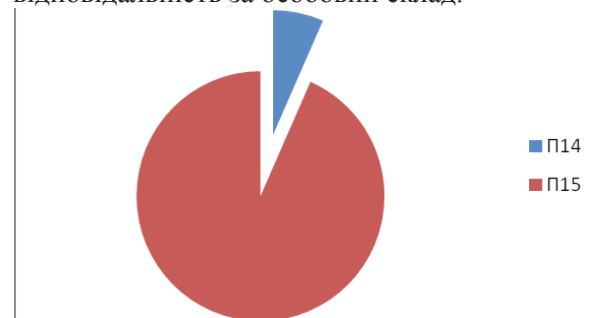


Рис. 1. Мотивація успіху та боязні невдач

(П14 – мотивація боязні невдачі,
П15 – мотивація успіху)

Проте для 6,58 % опитаних рятувальників характерна мотивація боязні невдачі, що свідчить про їхнє намагання уникнути зриву діяльності, осуду оточуючих, покарання. Їхньою помилкою є боязнь можливої невдачі та роздуми про можливі шляхи уникнення гіпотетичної невдачі, а не про припустимі варіанти досягнення успіху. Однак, мотивація боязні невдач в ситуаціях ризику може негативно впливати на ставлення до трудової діяльності.

Профіль саморегуляції поведінки майбутніх рятувальників визначався за методикою В. Моросанова ССПМ, що визначає показники планування, моделювання, програмування, оцінки результатів, а також дані розвитку регуляторно-особистісних властивостей – гнучкості й самостійності (рис. 2).

Результати опрацювання одержаних даних показують, що 18,42 % досліджуваних мають високий рівень сформованості індивідуальної системи усвідомленої саморегуляції довільної активності особистості, 65,13 % – середній та 16,45% – низький. Такі показники свідчать про необхідність вдосконалення професійної підготовки рятувальників у напрямі формування в них якостей адекватно й гнучко реагувати на зміну умов, бути самостійними, вмотивованими, що сприятиме виробленню індивідуального стилю саморегуляції, який дозволяє компенсувати вплив особистісних характерологічних особливостей. Відзначимо, що респонденти із високими показниками легко опановують нові види активності, впевнено почуваються у ситуаціях невизначеності, результатом чого виступає успішне завершення фахової діяльності.

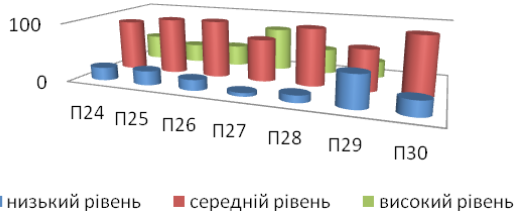


Рис. 2. Стил ь саморегуляції поведінки
(Планування – П24, Моделювання – П25, Програмування – П26, Оцінка результатів – П27, Гнучкість – П28, Самостійність – П29, Загальний рівень – П30).

Як бачимо, по шкалі П27 (оцінка результатів) переважає високий рівень, оскільки курсанти адекватно оцінюють власний потенціал, правильно та ретельно адаптуються до мінливих умов професійної діяльності, і, головне виявляють причини власних помилок, тобто правильно оцінюють результативність виконання службових обов'язків. Решта показників свідчать про наявність у майбутніх рятувальників сформованості усвідомленого планування й моделювання роботи. Плани досягнення цілей розробляються і впроваджуються самостійно та є стійкими в ситуаціях, які супроводжуються перешкодами, у випадку помилковості пунктів плану, вони коригуються, доки не буде отримано прийнятний результат. У несприятливих обставинах респонденти без зусиль перебудовують плани таким чином, щоб адекватно зреагувати на швидку зміну подій та успішно виконати рятувальні роботи в умовах ризику. Також фахівці цивільного захисту повинні бути автономними у власній діяльності, оскільки, стикаючись із безліччю служб при виконанні функціональних обов'язків, змушені самостійно планувати роботу, контролювати хід виконання та аналізувати кінцеві результати діяльності.

Для визначення слабких і сильних рис характеру майбутніх рятувальників використано методику вивчення вольової організації особистості М. Гуткіна, Г. Михальченко (рис. 3):

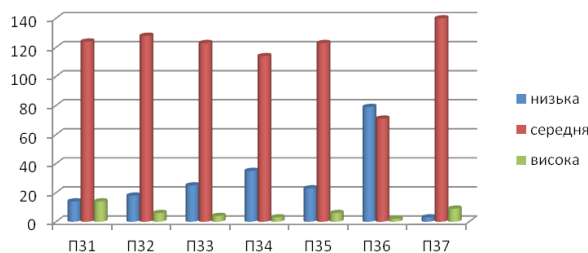


Рис. 3. Вольова організація особистості
(Ціннісно-сміслово організація особистості – П31, Організація діяльності – П32, Рішучість – П33, Наполегливість – П34, Самовладання – П35, Самостійність – П36, Загальний показник, що характеризує вольову організацію особистості – П37)

Як видно з рис. 3, 5,92 % респондентів мають високий рівень вольової організації, 92,11 % – середній та 1,97 % – низький. Це пояснюється тим, що рятувальники адекватно усвідомлюють й визначають для себе способи та варіанти досягнення мети, в даному випадку – локалізації та ліквідації нестандартної ситуації. Також видно, що рівень самостійності є переважно низьким, що підтверджує: пожежні рятувальники працюють в команді, коли головні рішення приймає лише керівник рятувальних робіт. Також кожен фахівець мусить дотримуватись вимог статутів та наказів ДСНС, що регламентують виконання службових обов'язків і не припускає робочого безладу, тобто функції розподіляються між усіма учасниками колективу. Серед решти показників переважає середній рівень. Це доводить, що фахівцям ДСНС України притаманна наполегливість, рішучість, вміння організувати роботу та, головне, спроможність контролювати власні психоемоційні стани, оскільки вони повсякденно стикаються зі ситуаціями невизначеності, що повсякчас відрізняються одна від одної й від попередніх.

Для визначення особливостей поведінки у складних (стресових) ситуаціях використовувався копінг-тест Р. Лазаруса (рис. 4):

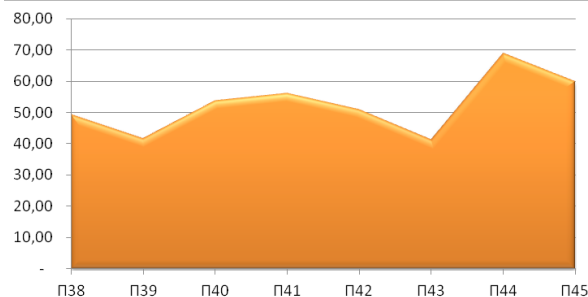


Рис. 4. Копінг-стратегії поведінки у складних ситуаціях
(Конфронтаційний копінг – П38, Дистанціювання – П39, Самоконтроль – П40, Пошук соціальної підтримки – П41, Відповідальність – П42, Втеча-унікнення – П43, Планування вирішення проблеми – П44, Позитивна переоцінка – П45)

Як видно з рис. 4, найвищі показники виявлено на шкалах П44 і П45, що пояснюється здатністю майбутніх фахівців розробляти плани діяльності з урахуванням наявних ресурсів і досвіду, тобто ситуація вирішується за рахунок її цілеспрямованого аналізу. Це сприяє також позитивному переосмисленню проблеми й подоланню негативних переживань. Проте найнижчі результати (шкали П39 і П43) свідчать про заперечення, неприйняття проблеми, відволікання, використання інтелектуальних прийомів раціоналізації, переключення уваги, що спричиняє неочікувані відхилення від прийнятого плану трудової діяльності.

Решта показників знаходяться на середньому рівні та вказують на енергійність під час вирішені проблеми, вміння відстояти власну думку, високий контроль поведінки, прагнення до самовладання, навички інформаційної й емоційно-дієвої підтримки, а головне – суб'єкти усвідомлюють власний професійний потенціал і беруть на себе відповідальність за виконання функціональних обов'язків.

Однією з важливих інтегральних характеристик самосвідомості, яка поєднує відчуття відповідальності, готовність до активності й переживання власного «Я» є локус контролю, який визначається за допомогою методики рівня суб'єктивного контролю (рис. 5).

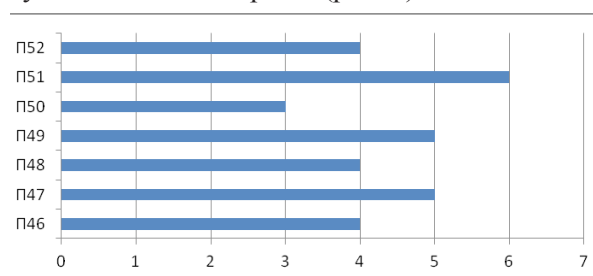


Рис. 5. Середні показники рівня суб'єктивного контролю

(Загальна інтернальність – П46, Інтернальність у сфері досягнень – П47, Інтернальність у сфері невдач – П48, Інтернальність у сфері сімейних стосунків – П49, Інтернальність у сфері виробничих стосунків – П50, Інтернальність у сфері міжособистісних стосунків – П51, Інтернальність по відношенню до здоров'я та захворювань – П52)

Як бачимо, шкала П51 має найвищий показник, який свідчить про контроль відносин з оточуючими та відчуття поваги до власної індивідуальності. Важливо враховувати, що рятувальники виконують важку фізичну й психологічну, пов'язану з ризиком для життя роботу, і потребують поваги, визнання й підтримували, оскільки тоді вони відчують себе «окриєними», тобто намагаються із більшою наснагою виконувати службові обов'язки. Показник П50 є найнижчим і показує, що рятувальники надають важливішого значення товаришам по службі, а не власним зусиллям, затраченим у процесі діяльності.

Інші шкали знаходяться на середньому рівні та вказують на те, що фахівці ДСНС України вважають більшість досягнень у роботі результатом докладених зусиль, переконані, що мають змогу їх контролювати. Також кожен рятувальник бажає досягати лише успіху, бо стимулює мотивацію успішності. Отже, фахівці цивільного захисту стараються віддано виконувати свої професійні обов'язки, бажаючи показати результативність діяльності в екстремальних ситуаціях. Фахівець ДСНС України змушений постійно цілеспрямовано розвиватись та брати до уваги отриманий досвід виконання рятувальних робіт.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Виконаний аналіз свідчить, що сучасний стан готовності майбутніх рятувальників до діяльності в екстремальних умовах не цілком відповідає сучасним вимогам, однак, виявлено низку професійно важливих якостей майбутніх фахівців цивільного захисту, які необхідно розвивати (мотивація успіху, планування, оцінка результатів діяльності, самостійність, рішучість, наполегливість, самовладання, відповідальність) з метою покращення ефективності роботи рятувальної служби. Оскільки вимоги до них в умовах ризику стрімко зростають, то одна з головних функцій навчальних закладів ДСНС України, безперечно, полягає у формуванні готовності фахівців служби цивільного захисту до роботи в екстремальних ситуаціях.

Подальшого дослідження потребує розроблення, апробація та експериментальна перевірка ефективності тренінгової програми формування готовності майбутніх рятувальників до діяльності в екстремальних умовах.

Література

1. Козяр М. М. Екстремальна-професійна підготовка до діяльності в надзвичайних ситуаціях / М. М. Козяр. – Львів : СПОЛОМ, 2004. – 376 с.
2. Лучшие психологические тесты. Описание и руководство к использованию. – Петрозаводск : Петроком, 1992. – 318 с.
3. Моросанова В. И. Стилевые особенности саморегулирования личности / В. И. Моросанова // Вопросы психологии. – 1991. – № 1. – С. 121–127.
4. Твоя профессиональная карьера : учеб. для 8-11 кл. общеобразоват. учреждений / М. С. Гуткин, Г. Ф. Михальченко, А. В. Прудило и др. – М. : Просвещение, 2000. – 191с.

Коваль І. С. Сучасний стан готовності майбутніх рятувальників до діяльності в екстремальних умовах.

Професійна освіта у навчальних закладах ДСНС України повинна втілювати ідеї гуманності: вільний всебічний розвиток індивідом власних здібностей, інтересів та потреб; здатність до саморозвитку та самоаналізу; орієнтацію на усвідомлений вибір поведінки у надзвичайних ситуаціях різного характеру. Своєю чергою, фахова діяльність рятувальників має багатоаспектний характер, у своєму розвитку вона переважно непрогнозована, непередбачувана і пов'язана із ризиком для життя. Значні психологічні та фізичні навантаження у процесі постійної взаємодії з небезпекою можуть сприяти розвитку професійного стресу, психічної дезадаптації та дезорганізації поведінки фахівця служби цивільного захисту.

У статті представлені результати експериментального дослідження сучасного стану готовності майбутніх рятувальників до діяльності в екстремальних умовах на прикладі курсантів 1-2-го курсів Львівського державного університету безпеки життєдіяльності та здійснено їх інтерпретацію за допомогою методів математичної статистики. Також за сприяння психологів Державної служби України з надзвичайних ситуацій підібрано комплекс методик діагностування готовності майбутніх фахівців ДСНС України до роботи в екстремальних умовах (Мотивація успіху та боязнь невдач (опитувальник А. А. Реана); Методика В. Моросанова (ССПМ) (стиль саморегуляції поведінки); Методика вивчення вольової організації особистості М. С. Гуткіна, Г. Ф. Михальченко; Копінг-тест Р. Лазаруса; Рівень суб'єктивного контролю), що дали змогу виокремити якості майбутніх рятувальників (мотивація успіху, планування, оцінка результатів діяльності, самостійність, рішучість, наполегливість, самовладання, відповідальність), які потребують обов'язкового розвитку у процесі професійної підготовки.

Для формування готовності майбутніх фахівців рятувального профілю до діяльності в екстремальних умовах навчальний процес має бути зорієнтований не лише на набуття теоретичних знань, а й на практичний досвід та сформовані навички, оскільки це дасть поштовх до вдосконалення фахової майстерності працівника служби цивільного захисту.

Ключові слова: готовність майбутніх рятувальників, екстремальні ситуації, умови ризику, курсанти ВНЗ ДСНС України, фахівці цивільного захисту.

Коваль І. С. Современное состояние готовности будущих спасателей к деятельности в экстремальных условиях.

Профессиональное образование в учебных заведениях ГСЧС Украины должно воплощать идеи гуманности: свободное всестороннее развитие индивидом собственных способностей, интересов и потребностей; способность к саморазвитию и самоанализа; ориентацию на осознанный выбор поведения в чрезвычайных ситуациях различного характера. В свою очередь, профессиональная деятельность спасателей имеет многоаспектный характер, в своем развитии она преимущественно не прогнозируемая, непредсказуемая и связана с риском для жизни. Значительные психологические и физические нагрузки в процессе постоянного взаимодействия с опасностью могут способствовать развитию профессионального стресса, психической дезадаптации и дезорганизации поведения специалиста службы гражданской защиты.

В статье представлены результаты экспериментального исследования современного состояния готовности будущих спасателей к деятельности в экстремальных условиях на примере курсантов 1-2-го курсов Львовского государственного университета безопасности жизнедеятельности и осуществлены их интерпретации с помощью методов математической статистики. Также при содействии психологов Государственной службы Украины по чрезвычайным ситуациям подобран комплекс методик диагностирования готовности будущих специалистов ГСЧС Украины к работе в экстремальных условиях (Мотивация успеха и боязнь неудач (опросник А. А. Реана); методика В. Моросанова (ССПМ) (стиль саморегуляции поведения); методика изучения волевой организации личности М. С. Гуткина, Г. Ф. Михальченко; Копинг-тест Р. Лазаруса; уровень субъективного контроля), позволивших выделить качества будущих спасателей (мотивация успеха, планирование, оценка результатов деятельности, самостоятельность, решительность, настойчивость, самообладание, ответственность), которые требуют обязательного развития в процессе профессиональной подготовки.

Для формирования готовности будущих специалистов спасательного профиля к деятельности в экстремальных условиях учебный процесс должен быть ориентирован не только на приобретение теоретических знаний, но и на практический опыт и сложившиеся навыки, поскольку это даст толчок к совершенствованию профессионального мастерства работников службы гражданской защиты.

Ключевые слова: готовность будущих спасателей, экстремальные ситуации, условия риска, курсанты вузов ДСНС Украины, специалисты гражданской обороны.

Koval I. S. The current state of future rescuers to work in extreme conditions.

Professional education in schools DSNS Ukraine should embody the idea of humanity: free individual all-round development of their own abilities, interests and needs; capacity for self-development and self-awareness; focus on informed choice behavior in emergency situations of different nature. In turn, professional work of rescuers is multidimensional in nature, its development is largely unpredictable, unpredictable and is associated with risk to life. Significant psychological and physical stress during constant interaction with the danger could contribute to occupational stress, psychological maladjustment and disorganization of behavior specialist civil protection.

The results of the pilot study of the current state of future rescuers to work in extreme conditions on the example of students 1-2-year students of Lviv State University of Life Safety and their interpretation made by the methods of mathematical statistics. Also, with the assistance of psychologists State Emergency Service of Ukraine chosen complex methods of diagnostics of future professionals DSNS Ukraine to work in extreme conditions (motivation of success and fear of failure (AA Rean questionnaire) Method B. Morosanova (SSPM) (self-style behavior) Methods of study of volitional personality Hutkina MS, GF Mihalchenko, coping R. Lazarus test, the level of subjective control) that helped to distinguish the quality of future rescuers (success motivation, planning and evaluation of activities independence, determination, perseverance, self-control, responsibility) which require mandatory development during training.

For the formation of future professionals Rescue profile to work in extreme conditions of the learning process should be oriented not only to acquire theoretical knowledge, but also on practical experience and skills are formed, as it will give impetus to improving the professional skills of civil defense worker.

Key words: readiness of future rescuers extreme situations, the conditions of risk, university students DSNS Ukraine, experts civil protection.

УДК 378.147:37

Кожем'яко Наталія Володимирівна
кандидат педагогічних наук,
викладач Київського фінансово-економічного коледжу

*Національного університету
Державної податкової служби України
08201, Київська обл., м. Ірпінь, вул. Університетська, 31
Киевский финансово-экономический колледж
Национального университета
Государственной налоговой службы Украины
08201, Киевская обл., м. Ирпень, вул. Университетская, 31
Kyiv financial and economic College
National University of State tax service of Ukraine
08201, Kiev region., city Irpin', University str., 31*

СПЕЦИФІКА ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ФАХІВЦЯ З ПРАВОЗНАВСТВА ОСВІТНЬО-КВАЛІФІКАЦІЙНОГО РІВНЯ «МОЛОДШИЙ СПЕЦІАЛІСТ»

У сучасній Україні професійна діяльність правознавця надзвичайно складна і багатогранна, оскільки вона пов'язана з роботою державних установ і посадових осіб різних рівнів ієрархії, спрямована на охорону інтересів держави, законних інтересів і прав громадян. Враховуючи високе призначення юридичної діяльності в суспільстві, вона повинна здійснюватися на засадах єдності загальнолюдського, національного, особистісно-орієнтованого і гуманістичного підходів.

Дослідженням юридичної діяльності займалося багато науковців: В. Бенедик, В. Беляєв (правові форми юридичної діяльності), О. Жалінський, О. Шмоткін (поняття, зміст, види юридичної діяльності), В. Журавський, Н. Оніщенко, О. Скакун (особливості юридич-

ної діяльності в сучасних умовах глобалізації), В. Оксамитний, О. Тихоміров (методологія дослідження юридичної діяльності), В. Малишко, С. Сливка (морально-етичне забезпечення юридичної діяльності, розвиток деонтологічного напрямку правових досліджень) та ін.

Аналіз наукової літератури показав, що специфіка професійної діяльності майбутнього фахівця з правознавства є актуальною.

Мета статті – проаналізувати специфіку професійної діяльності фахівця з правознавства освітньо-кваліфікаційного рівня «Молодший спеціаліст».

Так, С. Гусарев, здійснивши монографічне дослідження теоретичних та методологічних засад юридичної діяльності, зазначає, що юридична діяльність характеризується тим,

що: здійснюється у сфері права; суб'єктами здійснення виступають юристи – спеціально підготовлені фахівці; юридична діяльність спрямовується на організацію діяльності інших суб'єктів права; кінцевою метою юридичної діяльності є впорядкування та узгодження суспільних відносин; під час її здійснення використовуються як правові, так і неправові засоби; юридична діяльність регламентується правовими та іншими соціальними нормами; здійснюється у формах практичної, наукової та освітньої діяльності [4, с. 15].

Не менш цікавим, на нашу думку, є дослідження І. Бризгалова, в якому юридична діяльність визначається як вид соціальної діяльності, яка здійснюється юристами з використанням юридичних засобів, дотримуючись в установлених законом випадках юридичної форми з метою розв'язання різних юридичних проблем [3].

Види юридичної діяльності – це окремі сфери правової роботи, які існують та розвиваються за специфічними закономірностями, виконують певні функції, які є похідними від функцій права. Тому доречно розглядати загальноправові (соціальні) та спеціально-юридичні функції. До соціальних функцій відносять ідеологічну, економічну, політичну, управлінську, виховну тощо. До спеціально-юридичних функцій – регулятивну та охоронну. Реалізація регулятивної функції спрямована на забезпечення упорядкування взаємодій суб'єктів права, а охоронна – на захист від соціально небезпечних вчинків людей, відновлення порушених прав.

Науковець І. Бризгалов визначає такі функції юридичної діяльності: пізнавально-пошукову (збирання повної інформації щодо юридичних явищ); реконструктивну (аналіз інформації, розробка версій, визначення напряму розв'язання юридичної проблеми), реєстраційну (передання отриманої інформації в письмовій правовій формі), комунікативну (спілкування з іншими учасниками юридичної справи) [3].

У професійній діяльності фахівця з правознавства ОКР «Молодший спеціаліст» можна виділити такі функції: пошукова (пізнавальна), комунікативна, організаційна, реконструктивна (конструкційна), профілактична, засвідчувальна. Молодший спеціаліст з правознавства має володіти не лише професійними знаннями, а й бути комунікативно компетентними фахівцями. Фахівець юридичної галузі повинен, передусім, уміти спілкуватися з різними верствами населення [9].

Знарядями праці в юридичній сфері визначено функціональні засоби, тобто функції психіки та мовлення юристів. Таким чином, функціональні засоби юридичної праці зумовлюють

необхідність комунікативної культури у професіонала [2, с. 107].

Професія юриста передбачає певні юридичні фахи, тобто вузькі сфери «професійно-трудової діяльності юриста з чітко позначеними повноваженнями, що потребує конкретних правових знань, умінь і навичок, необхідного рівня професійно-правового мислення й діяльності» [1, с. 35].

Фахівець з правознавства ОКР «Молодший спеціаліст» може займати посади секретаря, секретаря судового засідання, розпорядника суду, консультанта нотаріальної контори, дізнавальника, молодшого слідчого, юрисконсультанта, інспектора з кадрів, секретаря-референта, завідувача канцелярії підприємства, установи тощо.

Виконання посадових обов'язків передбачає оволодіння майбутніми фахівцями з правознавства такими комунікативними вміннями:

- тлумачити правові документи (юрисконсульт, консультант нотаріальної контори);
- консультувати з юридичних питань (юрисконсульт, помічник юриста, консультант нотаріальної контори);
- вести довідково-інформаційну роботу щодо законодавства і нормативних актів (юрисконсульт, інспектор з кадрів, завідувач канцелярії підприємства);
- надавати юридичну допомогу на підприємствах, державних установах (юрисконсульт, інспектор з кадрів, завідувач канцелярії підприємства);
- вести ділове спілкування, спрямоване на підтримку авторитету керівника і підприємства (секретар-референт, секретар судового засідання);
- організувати приймання відвідувачів, заздалегідь узгоджувати зустріч певної особи з керівником (секретар судового засідання, розпорядник суду);
- забезпечувати належний стан зали судового засідання і запрошувати до неї учасників адміністративного процесу (судовий розпорядник, секретар судового засідання);
- виступати в арбітражі з питань переддоговірних спорів (секретар судового засідання, розпорядник суду, помічник юриста);
- вести дискусії (помічник юриста, секретар-референт, консультант нотаріальної контори, інспектор з кадрів);
- тактовно вступати в контакт (секретар-референт, помічник юриста, судовий розпорядник);
- зводити до мінімуму виникнення конфліктних ситуацій (секретар-референт, юрисконсульт, консультант нотаріальної контори);
- попереджувати можливі правопорушення в організації (інспектор з кадрів, завідувач кан-

целярії підприємства, юрисконсульт) [8, с. 28].

Проаналізувавши посадові обов'язки молодших спеціалістів з правознавства різного юридичного фаху, пов'язані з комунікацією (табл. 1), дало нам підставу стверджувати, що практично для всіх юридичних професій однією з визначальних видів діяльності є комунікативна, яка полягає в спілкуванні в умовах правового регулювання [5, с. 128], а саме: спілкування з громадянином, який звернувся за юридичною консультацією; профілактична бесіда; адміністративний розгляд правопорушень; допит, очна ставка, інші слідчі дії у процесі судового слідства тощо.

У кожній дії відображені особливості комунікативної компетентності молодшого спеціаліста з правознавства різного фаху. За родом своєї діяльності юрист повинен не просто контролювати процес спілкування, а ще й аналізувати його, враховуючи специфічні характеристики професійного спілкування у сфері юридичної діяльності. Це припускає прорахування цілей співрозмовника (як явних, так і замаскованих), його психологічних ролей, виходячи з чого, юрист визначає тактику і керує ходом спілкування [10, с. 64].

Комунікативна компетентність молодшого спеціаліста з правознавства багато в чому визначається знаннями особливостей, таких як характер проходження психічних процесів (пізнавальних, емоційних, вольових), структура спрямованості особистості, її характер, мотиви діяльності [7].

Ось чому юрист у процесі спілкування вивчає та оцінює свого співрозмовника. Це дозволяє зрозуміти вчинки та дії людини, з'ясувати причини змін її поведінки, правильно будувати стосунки, визначати шляхи і способи психологічного впливу. Юристові для розвитку психологічного контакту необхідно викликати до себе почуття симпатії будь-якої особи, з якою йому доводиться спілкуватися. Розвиток контакту продовжується лише за наявності позитивного ставлення один до одного, й іноді доводиться грати роль зацікавленої людини, тому люди шукають зближення з тими, хто їх підтримує, і тягнуться до того, хто розглядає їх як особисті [12].

Діяльність майбутнього фахівця юридичної галузі відбувається в особливих умовах, тому вимагає відповідного категоріального й функціонального складу інтелектуального розвитку особистості: через потребу переробки великого обсягу текстової інформації; структурування професійного досвіду; дискусійну взаємодію з партнерами, що потребує високої динамічності, оперативної пам'яті, прийняття життєво важливих рішень в умовах високої психологічної напруженості [11].

Під час виконання професійних повноважень юрист постійно стикається з необхідністю вирішувати складні проблеми, за якими стоїть життя і честь людей. Прийняття юридичних рішень вимагає від професіонала великого напруження моральних сил, мобілізації досвіду і знань, глибокого усвідомлення відповідальності. Юрист не може обмежуватися в своїй діяльності тільки приписами законів, оскільки в них неможливо передбачити всі без виключення ситуації, які потребують правового вирішення. Тому поряд із законом діяльність і поведінка представників всіх юридичних професій регулюється деонтологічними нормами, які відображаються у професійних присягах, кодексах, правилах тощо [6].

Професійне вирішення юридичних задач передбачає захист справедливості, ствердження добра, боротьбу зі злом. Захищаючи мораль, юрист зобов'язаний своїми вчинками, поведінкою, особистим життям бути моральним взірцем. Представник закону має уособлювати приклад моральності, так як ідеї про необхідність дотримання прав людини декларуються в праві, проголошують прогресивні моральні принципи. В протилежному випадку, при ігноруванні даних принципів, це може призвести до формування в суспільстві неповаги до права та закону, нігілістичних поглядів.

Тому формування професійно значущих якостей юриста безпосередньо пов'язано з його моральною свідомістю, є невід'ємною частиною професійної підготовки юриста, покликаною через знання, сформовані моральні цінності виконувати службові завдання.

Специфіка професійної діяльності фахівців з правознавства полягає в тому, що вони не обмежуються в своїй діяльності тільки приписами законів, оскільки в них неможливо передбачити всі, без виключення, ситуації людського буття, які потребують об'єктивного правового вирішення. Таким чином, поряд із законом, діяльність і поведінка представників всіх юридичних професій регулюється деонтологічними нормами, які містяться у професійних присягах, кодексах, правилах тощо. Формування їх професійно важливих комунікативних якостей безпосередньо пов'язане з моральною свідомістю та є невід'ємною частиною професійної підготовки, покликаною через знання, сформовані моральні цінності реалізовуватися в комунікативній взаємодії із співрозмовником. Усе це зумовлює необхідність цілеспрямованого формування комунікативної компетентності в процесі вивчення психолого-педагогічних дисциплін.

Отже, слід зазначити, що вивчення праць науковців, які досліджують зміст і специфічні особливості професійної діяльності різних

категорій юристів, дозволяє нам зробити висновки про те, що важливою складовою професійної діяльності фахівця юридичної галузі є комунікативна, успішне виконання якої залежить від сформованості у них комунікативної компетентності. Тому виникає необхідність

з'ясування сутності й структури комунікативної компетентності молодших спеціалістів з правознавства з метою опанування ними системою знань, умінь у галузі комунікації й формування високого рівня комунікативної компетентності.

Література

1. Бандурка О. М. Юридична деонтологія: підруч. / О. М. Бандурка, О. Ф. Скакун. – Харків: Вид-во НУВС Україна, 2002. – 336 с.
2. Бовдир О. С. Роль комунікативної культури у професіях юристів / О. С. Бовдир // Педагогічний альманах. – 2010. – Вип. 5. – С. 104–110.
3. Бризгалов І. В. Юридична деонтологія. Короткий курс лекцій / І. В. Бризгалов – К.: МАУП, 2003. – 48 с.
4. Гусарев С. Д. Юридична деонтологія. Основи юридичної діяльності: навч. посіб. / С. Д. Гусарев, О. Д. Тихомиров. – К.: Знання, 2008. – 495 с.
5. Кобець О. В. Особливості професіографічного аналізу діяльності прокурора / О. В. Кобець // Вісник ОНУ ім. І. І. Мечникова. Психологія. – 2013. – Т. 18. – Вип. 23. – С. 125–134.
6. Кожем'яко Н. В. Особливості діяльності фахівця юридичного профілю / Н. В. Кожем'яко // Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія: Педагогіка. – 2011. – № 4. – С. 95–101.
7. Кожем'яко Н. В. Психологічна компетентність майбутнього юриста як педагогічна проблема / Н. В. Кожем'яко // Професійна освіта: проблеми і перспективи: зб. наук. праць. – Київ-Сімферополь, 2011. – С. 105–108.
8. Кожем'яко Н. В. Формування комунікативної компетентності майбутніх юристів: методичні рекомендації / Н. В. Кожем'яко, В. І. Свистун – К.: ПТТО НАПН України, 2013. – 46 с.
9. Кожем'яко Н. В. Формування психологічної компетентності у майбутніх юристів у ВНЗ І-ІІ рівнів акредитації / Н. В. Кожем'яко // Матеріали наук.-практ. конф. [«Теоретичні та прикладні проблеми сучасної психології»], (Київ, 20 трав. 2010 р.) / Нац. ун-т біоресурсів і природокористування України. – К., 2010. – С. 39–40.
10. Радомський І. П. Професійне спілкування в юридичній діяльності / І. П. Радомський // Історія в школі. – 2005. – №11-12. – С. 61–64.
11. Федотюк Т. І. Психологічні особливості становлення емпатії як елементу комунікативної здатності практичного психолога: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Федотюк Тамара Іванівна; Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. – К., 1997. – 19 с.
12. Философский энциклопедический словарь / [ред.-состав. Е. Губский, Г. Кораблева, В. Лутченко]. – М.: ИНФРА-М, 2000. – 576 с.

Кожем'яко Н. В. Специфіка професійної діяльності фахівця з правознавства освітньо-кваліфікаційного рівня «молодший спеціаліст».

У статті розглянута професійна діяльність фахівця з правознавства освітньо-кваліфікаційного рівня «молодший спеціаліст», обґрунтовані посадові обов'язки молодшого спеціаліста з правознавства різного юридичного фаху, розкрита діяльність майбутнього фахівця з правознавства.

Зроблено висновок, що поряд із законом, діяльність і поведінка представників всіх юридичних професій регулюється деонтологічними нормами, які містяться у професійних присягах, кодексах, правилах тощо.

Формування їх професійно важливих комунікативних якостей безпосередньо пов'язане з моральною свідомістю та є невід'ємною частиною професійної підготовки, яка покликана через знання реалізовувати сформовані моральні цінності в комунікативній взаємодії зі співрозмовником.

Ключові слова: професійна діяльність, фахівець з правознавства, молодший спеціаліст з правознавства, посадові обов'язки молодшого спеціаліста.

Кожем'яко Н.В. Специфика профессиональной деятельности специалиста по правоведению образовательно-квалификационного уровня «младший специалист».

В статье рассмотрена профессиональная деятельность специалиста по правоведению образовательно-квалификационного уровня «младший специалист», обоснованные должностные обязанности младшего специалиста по правоведению разного юридического профиля, раскрыта деятельность будущего специалиста по правоведению. Сделан вывод, что наряду с законом, деятельность и поведение представителей всех юридических профессий регулируется деонтологическими нормами, которые содержатся в профессиональных присягах, кодексах, правилах и т. д. Формирование их профессионально важных коммуникативных качеств непосредственно

связано с нравственным сознанием и является неотъемлемой частью профессиональной подготовки, которая призвана через знания реализовывать сформированные нравственные ценности в коммуникативные взаимодействия с собеседником.

Ключевые слова: профессиональная деятельность, специалист по правоведению, младший специалист по правоведению, должностные обязанности младшего специалиста.

Kozhemiako N.V. Specifics of professional law specialist educational qualification level «junior specialist».

The article deals with the professional activities of specialist law educational qualification level «junior specialist», reasonable duties junior specialist in law of various legal profession, disclosed activity of future specialist in law. It is concluded that in addition to the law, the activities and behavior of members of all legal professions governed by ethical standards contained in professional oaths, codes, rules and more. The formation of their professionally important communicative qualities directly related to moral consciousness and is an integral part of professional training, which is designed using knowledge generated to implement moral values in the communicative interaction with the interlocutor.

Key words: professional activity, specialist in Law, Associate Specialist in Law, duties of junior specialists.

УДК 37.013.73

Литвин Андрій Вікторович

професор кафедри електротехніки,
промислової та пожежної автоматики

Руденко Лариса Анатоліївна

професор кафедри управління проектами,
інформаційних технологій та телекомунікацій

*Львівський державний університет
безпеки життєдіяльності, ДСНС України.
79000, м. Львів, МСП, вул. Клепарівська, 35*

*Львовский государственный университет
безопасности жизнедеятельности, ГСЧС Украины.
79000, г. Львов, МСП, вул. Клепаровская, 35*

*Lviv state University life safety, SSES of Ukraine.
79000, Lviv, SME, vul. Kleparivska, 35*

АКТУАЛЬНІСТЬ ЗАСТОСУВАННЯ ЦІЛІСНОГО ПІДХОДУ В СУЧАСНІЙ ПРОФЕСІЙНІЙ ОСВІТІ

Філософія ХХІ ст. прогнозує поступ суспільства через становлення нового гуманітарного мислення і практичної діяльності, що ґрунтується на принципах цілісності буття, культури, особистості [4, с. 15]. У цьому контексті освіта є сферою соціокультурної життєдіяльності, в якій відбувається становлення відповідальної, духовно зрілої, морально вільної особистості, здатної захищати та множити загальнолюдські цінності. Освіта – це стратегічний ресурс соціально-економічного, культурного і духовного розвитку суспільства, поліпшення добробуту людей, забезпечення національних інтересів, зміцнення міжнародного авторитету й іміджу нашої держави, створення умов для самореалізації кожної особистості. Ключовими напрямками освітньої політики в Україні визначено: реформування системи освіти на основі філософії антропоцентризму, переорієнтацію її змісту на цілі сталого розвитку, підвищення якості освіти на інноваційній основі, формування цілісної

особистості громадянина.

Постановка проблеми. Нова освітня парадигма, актуалізуючи питання про місце і роль освіти в житті людини і суспільства відповідно до викликів ХХІ ст., визначає провідні аспекти освітнього процесу – біологічний, соціальний і гуманістичний [19]. Згідно з першим (біологічним) освіта має забезпечити людину необхідним комплексом знань і вмінь, що сприятиме адаптації біологічної природи індивіда до суспільного життя. Соціальний аспект освіти пов'язаний із формуванням потрібних для соціуму особистісних якостей і передбачає засвоєння соціокультурного досвіду. Гуманістична ж сутність освіти полягає в допомозі людині щодо саморозвитку й духовного зростання. Відповідно до цього для самовизначення, гармонійного розвитку та самореалізації особистості потрібно побудувати адекватний реаліям цілісний процес здобування знань на основі органічного синтезу соціально-гуманітарних,

природничо-наукових і професійно-орієнтованих дисциплін, їх наповнення спільними гуманістичними смислами і духовно-моральними цілями.

Метою освіти є всебічний розвиток людини як особистості та найвищої цінності суспільства, розвиток її здібностей, розумових і фізичних здатностей, виховання високих моральних якостей, формування громадян, спроможних до свідомого суспільного вибору, підвищення освітнього рівня соціуму, збагачення на цій основі інтелектуального, творчого, культурного потенціалу нації, забезпечення економіки кваліфікованими трудовими ресурсами [12]. Важливим методологічним і методичним орієнтиром для її досягнення вважаємо застосування цілісного підходу до освітньої системи та її складових.

Потреба застосування цього підходу в педагогіці виникла закономірно, на противагу функціональному, відповідно до якого розглядаються лише окремі аспекти педагогічного процесу, не враховуються його внутрішні та зовнішні зв'язки, їх зміни і трансформації. Ідея цілісності освіти закладена в концепції педагогічної антропології К. Ушинського. Видатний педагог наголошував, що визначальною умовою педагогічного процесу є єдність навчання й виховання, натомість розрив між ними позбавляє його цілісності й ефективності, поглиблюючи наявні суперечності [17]. Провідні науковці впродовж років розвивали цю тезу, з різних боків вивчаючи проблему цілісності педагогічних явищ і цілісного підходу стосовно психолого-педагогічних досліджень.

Аналіз досліджень і публікацій. У психології цілісний підхід до вивчення особистості розглядається відповідно до гуманістичної парадигми, згідно з якою рушійний центр особистості становить цілісність людської істоти [5]. Її напрями, засновані представниками гуманістичної психології (Г. Олпорт, А. Маслоу, Р. Мей, Е. Фромм, К. Роджерс та ін.), розвинуті у працях К. Абульханової-Славської, Л. Анцифорової, О. Власової, А. Гуленка, О. Запорожця, В. Зінченка, Є. Ісаєва, С. Рубінштейна, В. Слободчикова, К.-М. Фадєєвої та ін. Застосування цілісного підходу ці вчені обґрунтовують на положеннях про те, що людина як особистість є вищою системною цілісністю, утвореною сукупністю всіх її якостей і властивостей, психічних процесів і станів, свідомістю та несвідомим; основу цілісності людини становить її духовність [1, с. 49].

У сучасних дослідженнях із філософії освіти (В. Буданов, І. Зязун, С. Клепко, С. Коломієць, В. Кремень, В. Лутай, О. Пономарьов, В. Харитонова, Ю. Шаронін та ін.) акцентується, що найбільш повно потребам всебічно-

го розкриття здібностей особистості відповідає освіта, побудована на ідеях синергетики. Оскільки синергетична парадигма ґрунтується на цілісному сприйнятті людини та світу, розумінні необхідності поєднання особистих інтересів і суспільних цінностей, то, відповідно, освіта має самоорганізувати людину як цілісну, упорядковану структуру, відповідну собі й довкіллю.

Вивчення праць О. Бондаревської, М. Боритка, Б. Гершунського, І. Зязюна, І. Лернера, В. Краєвського, М. Сергєєва, В. Сластьонина, В. Смирнова та ін. свідчить, що методологія цілісного підходу в освітній галузі застосовувалася переважно в контексті проблематики конкретних досліджень. Так, наприклад, О. Бондаревська, обґрунтовуючи необхідність гуманізації виховного процесу, наголошує на доцільності «способів конструювання загальної картини досліджуваної педагогічної дійсності», тобто цілісності педагогічного процесу, виховної системи [2, с. 7], а Б. Гершунський вважає цілісний підхід обов'язковою складовою прогностичного обґрунтування всіх компонентів освітньої системи в єдиному технологічному циклі педагогічного прогнозування [6, с. 220].

У методологічних основах багатьох сучасних науково-педагогічних дослідженнях декларується використання ідей цілісного підходу, однак фактично він не застосовується. На думку М. Сергєєва, це пояснюється відсутністю єдиного розуміння сутності цілісного підходу і, як наслідок, недостатнім використанням його специфіки і можливостей як методологічного регулятива педагогічного пошуку [14, с. 12]. Погоджуємося з думкою науковця, що складність і багатоаспектність сучасних педагогічних явищ потребує послідовного та неухильного застосування цілісного підходу як одного з провідних у педагогічній науці та практиці.

Мета нашої статті полягає в актуалізації цілісного підходу стосовно освітньої системи, педагогічного процесу та його суб'єктів, а також дослідження проблеми його застосування в сучасній професійній освіті, передусім – у підготовці педагогічних працівників.

Виклад основного матеріалу. Цілісність (англ. integrity) є узагальненою характеристикою об'єктів, що мають складну внутрішню структуру, й означає їх інтегрованість, самодостатність, якісну своєрідність, зумовлену специфічними закономірностями їх функціонування та розвитку [18, с. 762]. Ці властивості не є абсолютними, оскільки кожний об'єкт (процес, явище) існує в єдності зі середовищем, а уявлення про цілісність історично зумовлені попереднім розвитком наукового пізнання стосовно цього об'єкта.

У педагогіці цілісний підхід розглядається, передусім, як показник педагогічної системи (Т. Ільїна, А. Куракін, Л. Новікова та ін.), що передбачає підпорядкування об'єднаних частин цілому на основі внутрішніх міжсистемних зв'язків. Однак на відміну від загальнонаукового системного підходу, що домінує в психолого-педагогічних дослідженнях, застосування ідей цілісності має певну специфіку. Зокрема, на думку М. Боритка, цілісний підхід спирається на принцип комплементарності, розкриваючи в такий спосіб різні грані цілого [3, с. 65]. Згідно з поглядами В. Смирнова, застосування цього підходу унеможливує розгляд цілого лише як сукупності його частин, забезпечуючи таким чином цілісність об'єкта [16, с. 52]. В. Краєвський зазначає, що «цілісний підхід належить до філософського рівня пізнання й орієнтує дослідника на пізнання об'єкта як сутності, що поводить себе стосовно будь-якого класу впливів як елементарний об'єкт, внутрішніми процесами якого в конкретному випадку можна нехтувати. Однак саме ці внутрішні процеси, внутрішня активність суб'єктів педагогічної діяльності є найважливішими для педагога-дослідника» [11, с. 22]. При цьому цілісність об'єкта, як його властивість, полягає у диференціюванні від середовища та внутрішній єдності. Отже, цілісність свідчить про наявність основних взаємопов'язаних компонентів, які забезпечують повноцінне функціонування об'єкта, а її методологічне значення полягає у виявленні внутрішньої детермінації його властивостей.

Зважаючи на викладене, зазначимо: якщо об'єктом є педагогічна система, то її цілісність має забезпечуватися єдністю цілей, змісту, методів, засобів і форм навчання, спрямованою на досягнення мети освітнього процесу. Відповідно до цього, цілісний підхід до педагогічного процесу вимагає зорієнтованості на цілісні характеристики особистості: саму особистість слід розуміти як цілісність, тобто складну психічну систему, що має певну структуру, функції і внутрішню будову.

Таким чином, категорія цілого охоплює не лише окремі навчальні предмети, а й увесь педагогічний процес. Серед ознак його цілісності називають: взаємозв'язок і взаємозумовленість усіх процесів і явищ, що виникають під час навчання та виховання, у взаємовідносинах усіх суб'єктів освітнього процесу, а також педагогічного процесу з явищами зовнішнього середовища (Г. Коджаспірова); високу організацію освітньої системи, що об'єднує процеси навчання, виховання й розвитку учнів у навчальному закладі та забезпечує спільно зі сім'єю підготовку особистості до повноцінного життя та творчої праці (З. Курлянд]). За В. Сластьо-

ніним, цілісність є «синтетичною якістю педагогічного процесу» та свідчить про найвищий рівень його розвитку, показує результат, який стимулює усвідомлення дій функціонуючих у ньому суб'єктів [15, с. 141].

На основі викладеного узагальнимо, що цілісність педагогічного процесу характеризує реалізацію освітньої системи, що забезпечує становлення цілісної особистості на основі планомірно організованої навчально-виховної діяльності та передбачає розв'язання освітніх завдань шляхом всебічної взаємодії суб'єктів навчання (професійної освіти).

Цілісний підхід дає змогу вивчати освітній процес як цілісну структуру, кожен конструкт якої має конкретну функцію щодо вирішення педагогічних завдань. У цьому вбачав його головну відмінність від інших методологічних підходів І. Зязюн, наголошуючи, що «цілісний підхід, передусім, передбачає аналіз цілісності досліджуваного і проєктивного феномену якості особистості, особистості в цілому, педагогічного процесу, його фрагменту, «одиниці» тощо), шляхів забезпечення і підвищення його цілісності [8, с. 44]. Таким чином, цілісний підхід спрямовує дослідника на виокремлення в динамічній педагогічній системі можливих внутрішніх взаємозв'язків, а також на з'ясування ролі окремих її конструктів у розвитку цілісної особистості.

На нашу думку, однією з провідних ланок підвищення ефективності професійної освіти є педагогічні працівники навчальних закладів, через діяльність яких реалізується державна освітня політика України. У зв'язку з цим сучасне суспільство висуває принципово нові вимоги до педагогів різних ланок і рівнів освіти, спонукаючи їх організовувати педагогічний процес таким чином, щоб сформувати у майбутніх фахівців цілісний досвід самостійної діяльності [10, с. 29–30]. Відповідно до цих вимог Галузева концепція розвитку неперервної педагогічної освіти [13, с. 104] визначає головне завдання вищої педагогічної школи – підготовку педагога як індивідуальності та гармонійної особистості, що творчо та свідомо виконує професійні функції, підвищує науковий і професійний рівень, має цілісне уявлення про професійну діяльність. Його вирішення актуалізує застосування цілісного підходу до підготовки педагогів у системі професійної освіти та підвищення кваліфікації.

Зауважимо, що педагогічна освіта нині потребує модернізації з метою розв'язання суперечностей, які виникли внаслідок: трансформації суспільної свідомості та системи цінностей в освіті, коли інтереси особистості мають пріоритет над навчальними програмами і планами, а в останніх домінує гуманістичний вимір; по-

ви нових типів навчальних закладів, які потребують викладачів, що відрізняються цілісним уявленням про педагогічну діяльність, досконало володіють спеціальними компетентностями щодо міжособистісної та комунікативної взаємодії; спрямуванням педагогічної освіти на формування у майбутніх педагогів соціально і професійно важливих якостей особистості, розвиток індивідуальності та цілісного уявлення про свою професійну діяльність, формування власної педагогічної позиції. Зважаючи на це, процес професійного становлення, формування та розвитку майбутніх педагогів не має обмежуватись професійно-педагогічною підготовкою, а будуватися на основі цілісного підходу [9, с. 18], що потребує від викладачів застосування всього арсеналу дидактичних засобів, творчого поєднання традиційних і новітніх технологій навчання та виховання.

Непедагогічним ВНЗ України теж доречно включати у навчальні плани інтегровані курси психолого-педагогічних дисциплін для формування гармонійно розвинутих фахівців різного профілю. Упровадження інновацій в освітню діяльність з метою підвищення якості підготовки фахівців потребує при цьому безперервного вдосконалення психолого-педагогічної підготовки кожного викладача. Актуальність цієї проблеми зумовлена тим, що значна частина педагогічних працівників професійно-технічних і вищих навчальних закладів (особливо тих, хто викладає загальнопрофесійні та професійно-орієнтовані предмети) не мають психолого-педагогічної освіти, або вона обмежена первинною педагогічною підготовкою. Слід зауважити, що в контексті синергетичної парадигми освіти професійно-педагогічний рівень викладача визначається усвідомленням місця і ролі педагогічної діяльності в сучасному закладі професійної освіти, володінням комплексом спеціальних і психолого-педагогічних компетентностей, сформованістю методологічного мислення, високою загальною і професійною культурою, розвиненістю спеціальних здібностей і професійно значущих якостей особистості, найвищим виявом розвитку яких є їхня творча індивідуальність.

За висловом І. Зязюна, цілісний підхід спрямований на формування «метакомпетентності» [7, с. 22] – цілісної характеристики фахівця,

спроможного вирішувати найрізноманітніші ситуації, які виникають у професійній царині. Такою «метакомпетентністю» для педагогічного працівника вважаємо цілісне уявлення про професійну діяльність, що має послідовно формуватися в системі педагогічної освіти та підвищення кваліфікації.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Категорія цілого охоплює не лише окремі навчальні предмети, а весь педагогічний процес. Цілісний підхід до освіти вимагає зорієнтованості на цілісні характеристики особистості: саму особистість слід розуміти як складну психічну систему, що має певну структуру, функції і внутрішню будову. Отже, цілісний педагогічний об'єкт потрібно досліджувати як синергетичну систему, що характеризується єдністю складових, їх функцій і структурних зв'язків між ними, здатністю до самоорганізації та саморозвитку.

Цілісність педагогічного процесу характеризує реалізацію освітньої системи, що забезпечує становлення цілісної особистості на основі планомірно організованої навчально-виховної діяльності та передбачає розв'язання освітніх завдань шляхом всебічної взаємодії суб'єктів навчання. Для модернізації професійно-педагогічної освіти відповідно до вимог інформаційного суспільства необхідно активізувати роботу щодо вдосконалення науково-методичного забезпечення педагогічної освіти з урахуванням цілісного підходу. Непедагогічним ВНЗ України доречно включати у навчальні плани інтегровані курси психолого-педагогічних дисциплін для формування гармонійно розвинутих фахівців.

Порушена проблема застосування цілісного підходу в педагогіці та сучасній професійній освіті є, безперечно, актуальною та значущою в науково-педагогічних дослідженнях, спрямованих на вдосконалення педагогічної взаємодії та освітнього процесу загалом. Проаналізована теоретико-методологічна база проблеми цілісності, обґрунтована концептуальна ідея, розкриті основні теоретичні положення. Для практичного втілення в подальших дослідженнях мають бути виявлені необхідні педагогічні умови, побудовані відповідні дидактичні засоби, розроблені методичні рекомендації.

Література

1. Авер'янова Н. Становлення і розвиток цілісної особистості в контексті сучасних трансформацій українського суспільства / Н. Авер'янова, Т. Воропаєва // Вісник КНУ імені Тараса Шевченка. Серія: Українознавство. – № 10. – 2006. – С. 47–51.
2. Бондаревская Е. В. Гуманитарная методология науки о воспитании / Е. В. Бондаревская // Педагогика. – № 7. – 2012. – С. 3–13.
3. Борытко Н. М. Методология и методы психолого-педагогических исследований / Н. М. Борытко, А. В. Моложавенко, И. А. Соловцова; под ред. Н. М. Борытко. – М.: Академия, 2008. – 319 с.
4. Валицкая А. П. Философские основания современной парадигмы образования / А. П. Валицкая. – Пе-

дагогика. – 1997. – № 3. – С. 15–19.

5. Власова О. І. Психологічний конструкт цілісності особистості в контексті методології філософії екзистенціалізму та екзистенційної психології [Електронний ресурс] / Власова О. І., Фадеєва К.-М. О., Гуленко А. С. // *Фундаментальные и прикладные исследования в практиках ведущих научных школ.* – 2014. – № 5. – Режим доступу : fund-issled-intern.esrae.ru/5-60.

6. Гершунский Б. С. Образовательно-педагогическая прогностика. Теория, методология, практика : учеб. пособ. / Борис Семенович Гершунский. – М. : Флинта : Наука, 2003. – 764 с.

7. Зязюн І. А. Педагогічне наукове дослідження у контексті цілісного підходу / Іван Зязюн // *Порівняльна професійна педагогіка.* – 2011. – № 1. – С. 19–30.

8. Зязюн І. А. Філософія педагогічної дії : монографія / Іван Андрійович Зязюн. – Черкаси : ЧНУ ім. Б. Хмельницького, 2008. – 608 с.

9. Коломієць С. В. Професіоналізм викладача вищого навчального закладу як фактор вдосконалення навчально-виховного процесу / С. В. Коломієць // *Вісник Черкаського університету. Серія Педагогічні науки.* – 2009. – Вип. 165. – С. 14–18.

10. Компетентнісний підхід у сучасній освіті : світовий досвід та українські перспективи : бібліотека з освітньої політики / за заг. ред. О. В. Овчарук. – К. : К.І.С, 2004. – 112 с.

11. Краевский В. В. Целостность подхода к исследованию образования на современном этапе развития научной рациональности / В. В. Краевский // *Педагогика.* – 2007. – № 1. – С. 22–28.

12. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. [Електронний ресурс] / З. Н. Курлянд, Р. І. Хмелюк, А. В. Семінова та ін. [за ред. З. Н. Курлянд]. – 2-ге вид., перероб. і доп. – К. : Знання, 2005. – 399 с. – Режим доступу : <http://westudents.com.ua/knigi/350-pedagogka-vischo-shkoli-kurlyand-zn.html>.

13. Про затвердження Галузевої концепції розвитку неперервної педагогічної освіти : Наказ Міністерства освіти і науки України від 14.08.2013 р. № 1176 // *Вища школа.* – 2013. – № 9. – С. 103–113.

14. Сергеев Н. К. Целостный подход в системе методологических регулятивов педагогического исследования / Н. К. Сергеев // *Известия Волгоградского государственного педагогического университета. Сер.: Педагогические науки.* – 2004. – № 1. – С. 12–16.

15. Сластенин В. А. Педагогика : учебник для студ. высш. учеб. заведений / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов ; под ред. В. А. Сластенина. – 8-е изд., стер. – М. : Академия, 2008. – 576 с.

16. Смирнов В. И. Общая педагогика : учебн. пособ. / Владимир Иванович Смирнов. – Изд. 2-е, перераб., испр. и доп. – М. : Логос, 2003. – 304 с.

17. Ушинський К. Д. Три елементи школи // Ушинський К. Д. Твори : в 6 т. – К. : Рад. школа, 1954. – Т. 1. – С. 110–126.

18. Философский энциклопедический словарь / Гл. редакция: Л. Ф. Ильичев, П. Н. Федосеев, С. М. Ковалев, В. Г. Панов – М. : Сов. Энциклопедия, 1983. – 840 с.

19. Чумак О. В. Парадигма освіти XXI століття : інноваційні аспекти [Електронний ресурс] / О. В. Чумак. – Режим доступу : http://virtkafedra.ucoz.ua/el_gurnal/pages/vyp7/konfl/Chumak.pdf.

Литвин А. В., Руденко Л. А. Актуальність застосування цілісного підходу в сучасній професійній освіті.

Складність і багатоаспектність сучасних педагогічних явищ потребує обґрунтування та застосування цілісного підходу як одного з провідних у педагогіці. У статті аналізується категорія цілісності, розглядається цілісний підхід та актуалізується проблема його застосування в сучасній професійній освіті в контексті синергетичної парадигми з метою вдосконалення педагогічної взаємодії та освітнього процесу загалом, передусім – у підготовці педагогічних працівників. Проаналізована теоретико-методологічна база проблеми цілісності, обґрунтована концептуальна ідея, розкриті основні теоретичні положення. Порушена проблема застосування цілісного підходу в педагогіці та сучасній професійній освіті є, безперечно, актуальною та значущою в науково-педагогічних дослідженнях, спрямованих на вдосконалення педагогічної освіти та освітнього простору.

Категорія цілого охоплює не лише окремі навчальні предмети, а весь педагогічний процес. Цілісний підхід до освіти вимагає зорієнтованості на цілісні характеристики особистості: саму особистість слід розуміти як складну психічну систему, що має певну структуру, функції і внутрішню будову. Отже, цілісний педагогічний об'єкт потрібно досліджувати як синергетичну систему, що характеризується єдністю складових, їх функцій і структурних зв'язків між ними, здатністю до самоорганізації та саморозвитку. Цілісне уявлення про професійну діяльність вважаємо метакомпетентністю педагогічного працівника, що має послідовно формуватися в системі педагогічної освіти та підвищення кваліфікації.

Цілісність педагогічного процесу характеризує реалізацію освітньої системи, що забезпечує становлення цілісної особистості на основі планомірно організованої навчально-виховної діяльності та передбачає розв'язання освітніх завдань шляхом всебічної взаємодії суб'єктів навчання. Для модернізації професійно-педагогічної освіти відповідно до вимог інформаційного суспільства необхідно активізувати роботу щодо вдосконалення науково-методичного забезпечення пе-

дагогічної освіти з урахуванням цілісного підходу. Непедагогічним ВНЗ України доречно включати у навчальні плани інтегровані курси психолого-педагогічних дисциплін для формування гармонійно розвинутих фахівців. У подальших дослідженнях доцільно розглянути й обґрунтувати педагогічні умови, розробити дидактичні засоби, підготувати методичні рекомендації.

Ключові слова: освітній процес, цілісний підхід, професійна освіта, педагогічні працівники, педагогічна система.

Литвин А. В., Руденко Л. А. Актуальность применения целостного подхода в современном профессиональном образовании.

Сложность и многоаспектность современных педагогических явлений, безусловно, требует обоснования и применения целостного подхода как одного из ведущих в педагогике. В статье анализируется категория целостности, рассматривается целостный подход и актуализируется проблема его применения в современном профессиональном образовании в контексте синергетической парадигмы с целью совершенствования педагогического взаимодействия и образовательного процесса в целом, прежде всего – в подготовке педагогических работников. Проанализирована теоретико-методологическая база проблемы целостности, обоснована концептуальная идея, раскрыты основные теоретические положения. Затронутая проблема применения целостного подхода в педагогике и современном профессиональном образовании является, бесспорно, актуальной и значимой в научно-педагогических исследованиях, направленных на совершенствование педагогического образования и образовательного пространства.

Категория целого охватывает не только отдельные учебные предметы, а весь педагогический процесс. Целостный подход к образованию требует ориентированности на целостные характеристики личности: саму личность следует понимать как сложную психическую систему, которая имеет определенную структуру, функции и внутреннее строение. Таким образом, целостный педагогический объект нужно исследовать как синергетическую систему, которая характеризуется единством составляющих, их функций и структурных связей между ними, способностью к самоорганизации и саморазвитию. Целостное представление о профессиональной деятельности считается метакомпетентностью педагогического работника, которая должна последовательно формироваться в системе педагогического образования и повышения квалификации.

Целостность педагогического процесса характеризует реализацию образовательной системы, которая обеспечивает становление целостной личности на основе планомерно организованной учебной деятельности и предусматривает решение образовательных задач путем всестороннего взаимодействия субъектов обучения. Для модернизации профессионально-педагогического образования в соответствии с требованиями информационного общества необходимо активизировать работу по совершенствованию научно-методического обеспечения педагогического образования с учетом целостного подхода. Непедагогическим вузам Украины целесообразно включать в учебные планы интегрированные курсы психолого-педагогических дисциплин для формирования гармонично развитых специалистов. В дальнейших исследованиях следует рассмотреть и обосновать педагогические условия, разработать дидактические средства, подготовить методические рекомендации.

Ключевые слова: образовательный процесс, целостный подход, профессиональное образование, педагогические работники, педагогическая система.

Lytvyn A. V., Rudenko L. A. Holistic approach relevance in today's vocational education.

The complexity and multidimensional nature of modern educational phenomena requires logical and competent usage of the holistic approach as one of the leading in pedagogy. The article analyzes the category of integrity, considers a holistic approach and reviews the problem of its application in modern vocational education in the context of synergetic paradigm, especially – during the teaching staff training for the purpose of improving the educational interaction and educational process in general.

The article deals with theoretical and methodological base of the integrity issue, its conceptual idea and its basic theoretical principles. The problem of using the holistic approach in teaching and modern vocational education is certainly relevant and significant in scientific and pedagogical research aimed at improving teacher education and educational space.

The category of integrity covers not only separate subjects but the whole teaching process. The holistic approach to education requires an orientation to holistic characteristics of a personality: the personality should be understood as a complex psychological system that has a certain structure and functions. Thus, a holistic educational object should be considered as a synergistic system that is characterized by the unity of components, their functions and structural links between them, the ability to self-organization and self-development. The authors consider a holistic view of professional activities as a meta-com-

petence of a teacher which must be consistently formed in the system of teacher education and training.

The integrity of the educational process describes the implementation of the educational system that provides the formation of the integrated personality through systematically organized educational activities and provides the solution of educational problems by the comprehensive interaction of all the participants of teaching process. To modernize vocational and teacher education in accordance with the requirements of the information society we must intensify the efforts to improve scientific and methodological support of teacher education taking into consideration the holistic approach. Non-teaching universities of Ukraine should include integrated courses of psycho-pedagogical subjects into the curricula to create harmonically developed specialists. In further studies it is advisable to consider and justify the educational conditions, to develop educational tools, and to prepare guidelines.

Keywords: educational process, holistic approach, vocational education, teaching staff, educational system.

УДК 614.2:378.12:811(477)

Лічман Лада Юріївна,
кандидат педагогічних наук, доцент,
завідувач кафедри іноземних мов

*Національна медична академія
післядипломної освіти імені П. Л. Шупика.
04112, м. Київ, вул. Дорогожицька, 9*

*Национальная медицинская академия
последипломного образования имени П. Л. Шупика.
04112, г. Киев, ул. Дорогожицкая, 9*

*National medical Academy
postgraduate education name P. L. Shupyk.
04112, Kyiv, Dorogozhytska str., 9*

ВПРОВАДЖЕННЯ КОМПЕТЕНТІСНОГО ПІДХОДУ В СИСТЕМУ ВИЩОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ: ПРОБЛЕМИ І ПРОТИРІЧЧЯ

Постановка проблеми. Формування іншомовної компетентності в системі ВНЗ, за загальним визнанням, є інтегратором європейської ідеології освіти в Україні. У науково-педагогічному дискурсі значимість процесу імплементації західноєвропейської освітньої доктрини не викликає особливих сумнівів. Разом з тим, деякі суперечності, які з'ясувались у процесі впровадження компетентнісного підходу, виявились досить істотними. Проблематичність у вирішенні низки принципових питань як лінгводидактики, так і мовної педагогіки в цілому, а також їх неоднозначні оцінки в науково-експертному співтоваристві потребують особливої уваги щодо інтенсифікації пошуків у подоланні труднощів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Науково-теоретична рефлексія над проблемою органічного сприйняття й діяльнісне опанування компетентнісної моделі в Україні визначає інтерес багатьох дослідників (Н. Бібік, О. Варецька, Ю. Вторнікова, О. Локшина, О. Овчарук, Н. Перевознюк, О. Пометун, О. Савченко, І. Сафонова, С. Скворцова та ін.). Переважно увагу приділяється аспектам продуктивного впровадження ідеології компетентнісної освіти в українську середню та вищу школу, а також термінологічним протиріччям у теорії компетентнісно-орієнтованого навчання.

При окремому розгляді виявляються не тільки переваги рецепції та необхідність введення компетентнісного підходу, але й пов'язані з цим ризики (Н. Бібік), у подоланні яких ведеться певна робота. Зокрема окремої уваги заслуговують видані в 2010 році «Методичні рекомендації з реалізації компетентнісного підходу у змісті освіти та навчально-виховному процесі ЗНЗ. Аналітичний звіт за результатами дослідження» [1].

Проте дані дослідження можна розцінювати як початкову стадію реальної трансформації теоретичних поглядів у практиці підготовки навчально-методичних матеріалів. Вочевидь, назріла необхідність формування стратегії діяльного впровадження компетентнісної ідеології в педагогічну практику.

Всупереч виниклим потребам і явним невідповідностям при формуванні іншомовної компетентності наукове співтовариство не провело цілеспрямованого системного й концептуально прийнятного вимірювання виявлених проблем із зазначенням шляхів їх вирішення.

Формулювання цілей статті. Тому на цей час одним із найбільш актуальних контекстів наукового пошуку є питання системного аналізу впровадження моделі розвитку іншомовної компетентності та розробка концепції практичного втілення компетентнісної ідеології. Вва-

жаємо, що в такому ракурсі можливий науковий пошук насамперед необхідно локалізувати інвентаризацією та систематизацією наявних складнощів, що і становить мету цього дослідження, яка полягає в репрезентації проблем і протиріч, що виникають у процесі формування іншомовної компетентності.

Виклад основного матеріалу. Вивчення генези імплементації ідеології іншомовної компетентності в ВНЗ України відкриває комплекс ключових і локальних проблем й протиріч, що впливають із самої складності визначення змістовних і хронологічних параметрів формування іншомовної компетентності.

При аналізі науково-теоретичного матеріалу і досвіду іншомовної підготовки студентів в Україні виникають, щонайменше, два принципово значимих, взаємообумовлених питання: що приймати в якості смислового ядра іншомовної компетентнісної ідеології і в яких часових межах її вивчення є науково обґрунтованим?

З одного боку, цілком зрозумілі аргументи на користь того, що дослідження іншомовної компетентнісної парадигми правомірно вести з моменту активного наукового артикулювання в Україні термінології компетентнісного підходу. Проте в цьому випадку упускається можливість розгляду ретроспективи іншомовної компетентності, що, з точки зору наукової коректності, як мінімум невиправдано, оскільки імпліцитно виводиться думка, що компетентнісна альтернатива, яка привнесена в Україну з Європи, виникла нібито раптово в якості домінуючої та ексклюзивної, тоді як раніше поширена освітня парадигма (наприклад, так звана ЗУНівська) з нею не співвідносна і вже не зовсім актуальна.

Такий підхід представляється науково непереконливим, дискретним, дещо спрощеним, хоча допускаємо можливість обґрунтування його в контексті концепції наукових революцій Т. Куна [2] і його послідовників. У подібному ракурсі настільки ж безпідставною є безпосередня кореляція зародження компетентнісного підходу з періодом здобуття Україною незалежності; проведення безпосередньої синхронізації між геополітичними та соціокультурними чинниками не завжди переконливе, хоча й можливе, особливо в рамках соціологічного методу. Наприклад, в такому вимірі розгорнуто дослідження І. Зуєнок, М. Ісакової, О. Петрової [3].

Попри те, що в Україні компетентнісно-орієнтована освітня модель, в тому числі її термінологічний апарат, цілеспрямовано і активно почала впроваджуватися в перші роки ХХІ століття, передумову її виникнення автори пов'язують з Державною національною про-

грамою «Освіта України ХХІ століття» (1994 р.) [4]. Виникає риторичне питання: чому саме в цьому році і у зв'язку лише з вищевказаним документом, а не в комплексі з іншими?

Подібну думку висловлює І. Кубенко [5], який вважає, що відправною точкою освоєння в Україні компетентнісної освітньої платформи слід вважати період останньої третини ХХ-го сторіччя. Початок впровадження компетентнісного підходу дослідник співвідносить з часом видання «Словника іншомовних слів» (1985 р.), у якому було визначено ключові поняття.

У зв'язку з цим слід відзначити, що дослідник очевидно помиляється відносно дати визначення термінів «компетенція» та «компетентність» у вітчизняних та зарубіжних словниках: так, наприклад, термін «компетенція» досить розгорнуто трактується у «Повному словнику іноземних слів, що ввійшли у вживання у російську мову» [6] за 1907 р.

Так, залежно від тих чи інших уявлень про зародження компетентнісного підходу і розуміння його термінологічного апарату, вивчення іншомовного компетентнісного дискурсу в Україні допускається в різних хронологічних параметрах.

У даному контексті особливе значення надається завданню вироблення принципів і критеріїв дефінітивного виявлення науково-теоретичних і практичних відповідностей у мовній підготовці з наступним зіставленням сучасних компетентнісно-спрямованих технологій зі системами мовної педагогіки в минулому.

У цьому зв'язку, на наш погляд, центральним постулатом дефінітивного аналізу генези формування іншомовної компетентності в системі ВНЗ України слід прийняти принцип генеративної спадкоємності. У нашому формулюванні сутність принципу генеративної спадкоємності полягає у виявленні «сутнісно близьких» (С. С. Аверинцев) [7] «імпліцитно існуючих» (Ю. В. Рождественський) [8] науково-теоретичних, організаційно-педагогічних, методологічних і технологічних відповідностей між підходами іншомовної підготовки у різні історичні періоди шляхом виявлення подібності практик за одноманітними критеріями.

Такий підхід містить в собі два метаісторичних фокуси, сконцентрованих в сьогоденні: ретроспективний й перспективний. Звернення вглиб історичного контексту дозволяє реконструювати пласти науково-педагогічної думки і досвіду, які можна визначити в якості передоснов компетентнісної парадигми.

У комплексі складнощів стрижневе місце займає фундаментальна проблема розвитку компетентнісного підходу – невизначеність поняття «компетентність людини» як універсальної ідеологічної протоформи компетентнісної мо-

делі. Адже саме суперконцепт «компетентність людини» може з'явитися понятійним ядром, що утворює собою концептосферу компетентнісного підходу.

Ще на початку минулого сторіччя автор роботи «Феномен людини» П. Тейяр де Шарден передбачав, що в епоху ноогенеза настане ера «науки про людину», коли людина як «предмет пізнання» з'явиться ключем до всієї науки про природу [9, 220]. Пізніше М. Гайдеггер, розмірковуючи про «буття сущого», вважав, що воно «як предметно протиставлене людині» не переходить в «сферу його компетентції» [10, 50] (тут і далі переклад наш – Л. Л.).

Зауважимо, що у деяких дослідників (М. К. Мамардашвілі, М. Маклуен та ін.) уявлення про феномен людини новітнього часу не тільки більш об'ємні, ніж ідеологема компетентнісного підходу, але й в різних ракурсах імпліцитно протиставлені цій освітній парадигмі, як вже неактуальній. Так, М. Маклуен у роботі «Засіб сам є зміст» пише, що поділ видів діяльності, спеціалізація, класифіковані плани тощо відбивають «ступінчастий лінійний процес, який бюрократизує, є внутрішньо властивим алфавітній техніці» [11, 344], тоді як нинішні засоби комунікації викликають незвичайні співвідношення сприймань; це змінює спосіб мислення і діяльності, змінює людину.

У такому напрямку проведено аналіз суперконцепта «компетентність людини» в нашій роботі «Human Competence: Dedalian Epistemology»: «компетентність людини» – це вітально динамічний баланс між генетично заданими, соціально обумовленими і онтологічно певними компетентціями (рис. 1) [12, 71].

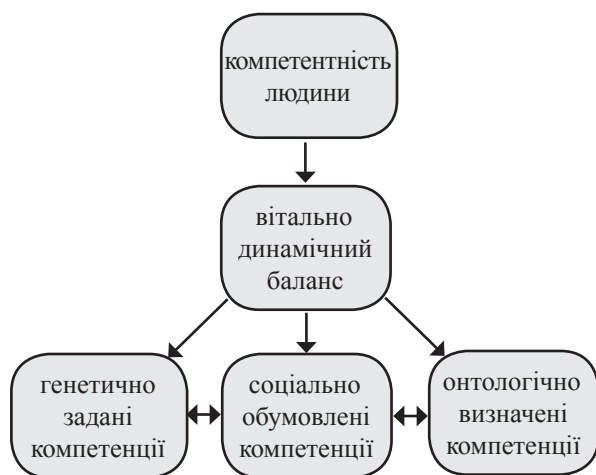


Рис. 1. Компетентність людини

В цьому контексті формуються інші, локальні, але від того, ще більш розлогі, протиріччя, що відповідають двом взаємопов'язаним рівням наукової репрезентації: теоретико-методологічному та організаційно-педагогічному. На

першому – теоретико-методологічному рівні – відзначаємо, що:

– відсутні критерії, що визначають розходження в поняттях формування іншомовної компетентції і, наприклад, іншомовної підготовки. Необхідно прояснити, тотожні ці поняття чи ні. Якщо так, що саме їх ототожнює, якщо ні, то що їх розділяє і за якими конкретними дефінітивними відмінностями можливе їх позначення? Визначення меж і відмінностей між різними моделями іншомовної підготовки дозволить усунути таке протиріччя, як розрив між теорією і її практичною реалізацією;

– теоретичний потенціал мовної компетентції в ВНЗ характеризується понятійним мультицентризмом і термінологічною турбулентністю; щодо ключових концептів компетентнісної педагогіки, то відзначається безліч протилежних і суперечливих трактувань. Як слушно зауважує Н. Бібік: «Серйозним ризиком в запровадженні компетентнісно-орієнтованої освіти можна визнати досі неподолане різноголосся в розумінні базових термінів, що вносить деструктивний елемент у підготовку регулятивної бази, створює проблеми в узгодженні цілей освіти і вибору засобів їх досягнення. Однозначність тлумачення є вихідною умовою для адекватного аналізу стану освіти в цілому» [13, 27].

На недбале ставлення до термінології вказує той факт, що з самого початку наукового впровадження ідей іншомовної компетентності в Україні (умовний період 2003–2012 рр.) в науковому побуті переважно вживався термін «компетентія», навіть в значенні нині культивованого терміна «компетентність». Згодом відбулися різкі зсуви у системі даних ключових понять: у вітчизняній науці спочатку закріпилося одне поняття, а потім несподівано в загальному застосуванні з'явилося інше поняття, що підтверджує, наприклад, статистична обробка матеріалів журналу «Іноземні мови» з 2003 по 2016 роки.

Відзначимо, що в питанні термінологічної ясності як основи формування іншомовної компетентності більшість вітчизняних дослідників виходять з хрестоматійного, але досить полемічного визначення Н. Хомського, яке нерідко трактується приблизно так: «компетентія» – знання мови, а «компетентність» – реальне вживання в конкретних умовах [14] Проте проблема в тому, що в оригінальному тексті американського дослідника («Аспекти теорії синтаксису») немає поняття «компетентність» як відображеної актуалізації «компетентції». На наш погляд, традиційна трактовка висловлювання «We thus make a fundamental distinction between competence (the speaker-hearer's knowledge of his language) and performance (the

actual use of language in concrete situations» [15, р. 4] як «Таким чином, ми проводимо фундаментальну відмінність між компетенцією (знанням своєї мови тим, хто говорить / тим, хто слухає) і вживанням (реальним використанням мови в конкретних ситуаціях)» [14, с. 9] не зовсім вірно: слово «performanse» слід перекладати, можливо, не як «вживання», а як «діяльність здійснення» або як «мовна діяльність» (слово як дія – Дж. Л. Остін; мова є діяльність – В. фон Гумбольдт). У такому перекладі смисловий обсяг висловлювання Н. Хомського значно трансформується: мова не вживається / використовується, але діяльнісно здійснюється, актуалізується («... істота мови полягає в самому акті її відтворення» – В. фон Гумбольдт [16, 14]). Таке прочитання, по-перше, не дає підстави вживати термін «компетентність» за його відсутності в самому тексті Н. Хомського і, по-друге, не наділяє мову статусом об'єктності, коли мова «вживається», але онтологізує його в гумбольдтівському – генеративному – сенсі, коли мова як духовний акт живого мовлення проявляється в діяльності: «...дії духу на членороздільний звук для втілення його у вираз думки» [16, 14].

Крім того, не приділено жодної уваги до принципово значимого уточнення Н. Хомського: «Протиставлення, що вводиться мною, пов'язано з соссюровським протиставленням мови й мовлення, проте необхідно ... швидше повернутися до **гумбольдтівської концепції прихованої компетенції** (виділено нами – Л. Л.) як системи процесів, що породжують» [16, 10]. Вважаємо, що слід звернути увагу на роботу «Про відмінність організмів людської мови і про вплив цієї відмінності на розумовий розвиток роду людського», в якій Гумбольдт розвиває ідею про діалектичну єдність внутрішніх енергій мови, живого мовлення як найвищої форми діяльності і «дії духу». У цьому зв'язку, на нашу думку, необхідне уточнення: якщо іншомовний компетентнісний підхід в Україні фрагментарно побудований на постулатах Н. Хомського, від яких, як писав їх автор, слід відмовитися, то наскільки обґрунтованими є їх подальший розвиток та імплементація в систему освіти? З цього приводу вважаємо, що проблема впровадження теорії Н. Хомського у іншомовну лінгводидактику є пріоритетною.

На другому – організаційно-педагогічному рівні – відзначаємо, що:

– разюча невідповідність теоретичних висукувань (в окремому розгляді, як сказано, досить суперечливих) практиці впровадження ідей іншомовної компетенції в систему вищої освіти України, що виробляє ефект подвійного викривлення на стадії реального втілення компетентнісної ідеології.

– розрив між процесами формування іншомовної компетентності в середній та вищій школах. Одним із доказів є відсутність державного стандарту з вивчення іноземної мови у ВНЗ України, тоді як для системи середньої освіти аналогічний документ підготовлений і прийнятий як нормативно-регулюючі вимоги з 23 листопада 2011 р. (впроваджується в частині базової середньої освіти з 1 вересня 2013 р., а в частині повної загальної освіти – з 1 вересня 2018 р.). Як наслідок, у вищих навчальних закладах приймаються різноманітні, нерідко далекі від компетентнісного підходу нормуючі документи, програми, плани, методичні посібники, підручники тощо. Це визначає, що ВНЗ України готують фахівців непрофесійної мовної компетентності. Дисбаланс очевидний: абітурієнти, які підготовлені за єдиними Державними стандартами в школах, змушені адаптуватися до типових вимог окремого ВНЗ, а, наприклад, випускники мовних факультетів різної кваліфікації вперше зобов'язані вести так звану самопідготовку і заняття, орієнтуючись на державний стандарт середньої освіти;

– цілісність декларованого іншомовного компетентнісного підходу нівелюється різницею у якості навчального матеріалу в тих чи інших навчальних закладах, а також відмінністю вимог до процесу і результату мовної підготовки. Порівняльне зіставлення лише робочих програм з англійської мови для немовних і мовних факультетів демонструє істотні відмінності;

– оцінювальний компонент у структурі іншомовної компетентнісної педагогіки не є оптимальним; в даний час не вироблено загальноприйнятих принципів та критеріїв оцінювання рівня освіти на етапах підготовки бакалаврів, спеціалістів і магістрів. У цьому зв'язку важливо враховувати аспект моніторингу та відповідності домінуючою освітньої доктрини системі оцінки рівня компетентності;

– ідея формування іншомовної компетентності протягом життя залишається в Україні незатребуваною, але, відзначимо, все ще перспективною.

Окреслені суперечливі аспекти впровадження компетентнісного підходу в практику викладання іноземних мов вимагають розширення поля пошуків, знаходження теоретичного і практичного балансу, розвитку випереджальних науково-педагогічних технологій, збереження кращих досягнень вітчизняного досвіду, програмування перспективних напрямків дослідження.

Література

1. Методичні рекомендації з реалізації компетентнісного підходу у змісті освіти та навчально-виховному процесі ЗНЗ. Аналітичний звіт за результатами дослідження/ наук. ред. Бібік Н. М. – К, 2010. – 128 с.
2. Кун Т. Структура наукових революцій [Текст]: пер. с англ. – М.: Прогресс, 1977. – 300 с.
3. Зуенок И. И. Особенности внедрения компетентностного подхода к изучению иностранных языков в лингвистических ВУЗах Украины [Электронный ресурс] / И. И. Зуенок, М. Л. Исакова, О. В. Петрова // Новітня освіта : збірник наукових праць. – 2014. – Вип. 2. – С. 49–57. Режим доступу: <http://ela.kpi.ua/handle/123456789/11063>
4. Державна національна програма «Освіта України XXI століття» [Текст]. – К.: Райдуга, 1994. – 61 с.
5. Кубенко І. М. Що таке компетентність і як її розуміють в освіті? [Електронний ресурс] / Додаток до електронного журналу «Теорія та методика управління освітою». – Вип. №1, 2010. – 13 с. Режим доступу: http://tme.uomo.edu.ua/docs/Dod/1_2010/kubenko.pdf
6. Попов М. Полный словарь иностранных слов, вошедших в употребление в русском языке. Составил по лучшим источникам. [Текст] / М. Попов. – М.: Т-во И. Д. Сытина, 1907. – 458 с.
7. Аверинцев С. С. Западно-восточные размышления, или о несходстве сходного [Текст] // Восток – Запад. Исследования. Переводы. Публикации. – М.: Наука, 1988. – С. 37–39.
8. Рождественский Ю. В. Типология слова [Текст] / Ю. В. Рождественский. – М.: Высшая школа, 1969. – 284 с.
9. Тейяр де Шарден П. Феномен человека [Текст] / П. Тейяр де Шарден. – М.: Наука, 1987. – 240 с.
10. Хайдеггер М. Время и бытие: статьи и выступления [Текст]: пер. с нем. – М.: Республика, 1993. – С. 41–63.
11. Информационное общество / сост. А. Лактионов. – М.: Аст, 2004. – С. 341–348.
12. Lichman L. Human Competence: Dedalian Epistemology / L. Lichman // Modern European Researches. – 2015. – №7. – Р. 68–71.
13. Бібік Н. М. Переваги і ризики запровадження компетентнісного підходу у шкільній освіті [Текст] / Н. М. Бібік // Гірська школа українських Карпат. – 2013. – № 8–9. – С. 27–30.
14. Хомский Н. Аспекты теории синтаксиса [Электронный ресурс] / Режим доступу: http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Linguist/homsk/
15. Chomsky N. Aspects of the Theory of Syntax / Noam Chomsky. – Cambridge, Massachusetts: M.I.T Press, 1965. – 261 p.
16. Гумбольдт В. фон. О различии строения человеческих языков и его влияния на духовное развитие человечества [Электронный ресурс] / Режим доступу: <http://studopedia.org/1-43926.html>

Лічман Л. Ю. Впровадження компетентнісного підходу в систему вищої освіти України: проблеми і протиріччя.

У цьому дослідженні приділено увагу проблемі системних протиріч при формуванні компетентнісної моделі іншомовної підготовки в Україні. У зв'язку з цим представлені наукові публікації, в яких в тому чи іншому ракурсі розглядається топика, що аналізується. Відзначено, що в Україні зроблені практичні кроки імплементації теоретичних напрацювань при підготовці методичних рекомендацій щодо впровадження компетентнісної моделі в навчальних закладах. При цьому в роботі позначені деякі маловивчені аспекти, які потребують додаткового освітлення. Зокрема, сказано про необхідність систематизації усього кола проблем і протиріч при впровадженні компетентнісного підходу для подальшого їх комплексного аналізу й подальшої стратегії підготовки оптимальних науково-методичних рішень. З цієї точки зору визначені найбільш критичні напрями становлення домінантної, законодавчо декларованої освітньої парадигми. Серед іншого звернуто увагу на можливість проведення ретроспективного огляду генези формування іншомовної компетентності, що відкриває для розгляду великий обсяг малодосліджених джерел, які багато в чому безпосередньо співвідносяться з досліджуваною освітньою парадигмою. Тому у виявленні генези компетентнісної мовної освіти, в позначенні стадій її історичного розвитку принципово значущим, ключовим виявився наступний хронологічний модус: встановлення часу і вичленення етапів становлення іншомовної компетентності структурує науковий пошук і дозволяє долати вузько дисциплінарні, локалізовані уявлення про формування компетентнісного підходу.

У статті представлені окремі методологічні джерела, що відповідають досліджуваній проблематиці. Серед іншого особливий інтерес виявлений до творчої спадщини В. фон Гумбольдта, Т. де Шардена, Н. Хомського, М. Мамардашвілі, М. Маклюена та інших., оскільки праці цих мислителів визначають сферу виникнення і становлення компетентнісно спрямованої мовної педагогіки. У зв'язку з цим висувається фундаментальний принцип вивчення генези іншомовної компетентності – принцип генеративної наступності. У нашому формулюванні його змістовний обсяг передбачає виявлення «за своєю суттю близьких» (С. Аверинцев), «імпліцитно існуючих» (Ю. Рождественський) науково-методологічних і організаційно-педагогічних відповідностей між підходами до іншомовної підготовки в різні історичні періоди шляхом виявлення подібнос-

ті практик за однаковими критеріями. У такому контексті окреслені перспективи теоретичного осмислення і практичного втілення історичного досвіду реалізації ідеї мовної компетенції.

Ключові слова: компетентнісний підхід; компетентність людини; іншомовна компетентність; компетентнісна модель; компетенція; науково-педагогічні технології; освітня доктрина.

Личман Л. Ю. Внедрение компетентностного подхода в систему высшего образования Украины: проблемы и противоречия.

В настоящем исследовании уделено внимание проблеме системных противоречий при формировании компетентностной модели иноязычной подготовки в Украине. В этой связи представлены научные публикации, в которых в том или ином ракурсе рассматривается анализируемая тематика. Отмечено, что в Украине предприняты практические шаги имплементации теоретических наработок при подготовке методических рекомендаций по внедрению компетентностной модели в учебных заведениях. При этом в работе обозначены некоторые малоизученные аспекты, требующие дополнительного освещения. В частности, сказано о необходимости систематизации всего круга проблем и противоречий при внедрении компетентностного подхода для последующего их комплексного анализа и дальнейшей стратегии подготовки оптимальных научно-методических решений. С этой точки зрения определены наиболее критичные направления становления доминантной, законодательно декларируемой образовательной парадигмы. Среди прочего обращено внимание на возможность проведения ретроспективного обзора генезиса формирования иноязычной компетентности, что открывает для рассмотрения большой объем малоисследованных источников, во многом непосредственно соотносимых с исследуемой образовательной парадигмой. Поэтому в выявлении генезиса компетентностного языкового образования, в обозначении стадий его исторического развития принципиально значимым, ключевым оказался следующий хронологический модус: установление времени и вычленение этапов становления иноязычной компетентности структурирует научный поиск и позволяет преодолевать узко дисциплинарные, локализованные представления о формировании компетентностного подхода.

В статье представлены отдельные методологические источники, отвечающие исследуемой проблематике. Среди прочего особый интерес проявлен к творческому наследию В. фон Гумбольдта, Т. де Шардена, Н. Хомского, М. Мамардашвили, М. Маклюэна и др., поскольку труды этих мыслителей определяют сферу возникновения и становления компетентностно-направленной языковой педагогики. В связи с этим выдвигается фундаментальный принцип изучения генезиса иноязычной компетентности – принцип генеративной преемственности. В нашей формулировке его содержательный объем предполагает выявление «сущностно близких» (С. Аверинцев), «имплицитно существующих» (Ю. Рождественский) научно-методологических и организационно-педагогических соответствий между подходами к иноязычной подготовке в разные исторические периоды путем обнаружения сходства практик по единообразным критериям. В таком контексте обозначены перспективы теоретического осмысления и практического воплощения исторического опыта реализации идеи языковой компетенции.

Ключевые слова: компетентностный подход, компетентность человека, иноязычная компетентность, компетентностная модель, компетенция, научно-педагогические технологии, образовательная доктрина.

Lichman L. Yu. Implementing a Competence-Based Approach in the Higher Education System of Ukraine: Issues and Contradictions.

The study focuses on the issue of systemic contradictions while building a competence model for foreign language training in Ukraine. Within this framework there are presented scientific publications concerned with the analyzed topic in one aspect or another. The practical steps for implementing the theoretical insights while creating best practices concerning the introduction of competence model in education institutions are pointed out to have been attempted. Therewith the paper specifies some under investigated aspects requiring further elucidation. In particular, classifying the whole range of issues and inconsistencies while implementing the competence-based approach is said to be necessary for their further comprehensive assessment and the strategy for rendering the most preferable methodological solutions. For that matter, we identified the most critical directions in the development of a dominant, legally declared educational paradigm. Among other things, it is drawn attention to the possibility to review retrospectively the foreign linguistic competence building genesis; it opens up a large amount of unexplored sources to be studied, as they are largely identified with the educational paradigm being investigated. Therefore, to identify the genesis of the competence-based language education, to design its historical development stages we found out a chronological modus as fundamentally important and the key one: fixing the time and defining the stages of foreign linguistic competence development structure

scientific research and make it possible to look beyond the subdisciplinary, localized concepts of the competence approach building.

The article describes some of methodological sources corresponding to the issues under investigation. In particular, a special interest is shown to the legacy of W. von Humboldt, T. de Chardin, N. Chomsky, M. Mamardashvili, M. McLuhan and others, as the thinkers' works define the scope of the genesis and formation of linguistic competence-based education. In this connection, there is adduced a fundamental principle for studying the genesis of foreign linguistic competence - the principle of generative continuity. According to our definition, its content involves finding the «essentially similar» (S. Averintsev), «implicitly existent» (Yu. Rozhdestvensky) methodological, organizational and pedagogical similarities among the approaches to the foreign language training in different historical periods by detecting the resemblance of practices by unified criteria. In this way we outline prospects for the theoretical interpretation and implementation of the historical experience in fulfilling the linguistic competence idea.

Key words: competence-based approach, human competence, foreign linguistic competence, competence model, competence, educational research technologies, learning doctrine.

УДК 378.011.3 – 057.175:620.2

Ржевська Наталія Вікторівна,
здобувач наукового ступеня

*Переяслав-Хмельницький державний
педагогічний університет імені Г. С. Сковороди.
08401, м. Переяслав-Хмельницький, вул. Сухомлинського, 30*

*Переяслав-Хмельницький государственный
педагогический университет имени Г. С. Сковороды.
08401, г. Переяслав-Хмельницкий, ул. Сухомлинского, 30*

*Pereyaslav-Khmelnytsky State
Pedagogical university of G.S. Scovorody.
08401, c. Pereyaslav-Khmelnytsky, st. Sukhomlynsky 30*

«КОМПЕТЕНТНІСТЬ» ЯК МОВА ПОРОЗУМІННЯ АКАДЕМІЧНОЇ СПІЛЬНОТИ ТА СТЕЙКХОЛДЕРІВ

Постановка проблеми. Сучасні освітні стратегії, які характеризуються тенденціями глобалізації та інтеграції, спрямовані на подальший розвиток національної системи освіти, адаптацію її до умов соціально-орієнтованої економіки.

Сучасні політичні та соціально-економічні процеси, а саме: посилення тенденцій академічної мобільності, розширення мережі транснаціональних корпорацій, підписання угоди між Україною та країнами ЄС про співробітництво та зону вільної торгівлі вимагають проектувати майбутнє України із врахуванням європейських тенденцій.

В результаті приєднання до Болонського процесу освітні системи в більшості європейських країн в даний час знаходяться в процесі реформування. Перед вищими навчальними закладами при цьому ставиться завдання не уніфікації, а гармонізації освітніх програм (на основі схожих базових принципів). Академічні моделі кваліфікацій, необхідних ринку і суспільству, повинні відігравати важливу роль в процесі реформ, бути прозорими та зрозумілими для академічних суб'єктів та представників ринку праці. У зв'язку з цим необхідна методика опису рівня отриманої освіти в термінах

компетентностей і результатів навчання.

В соціальній сфері країн-членів ЄС існують певні протиріччя. Так, у жовтні 2013 року 5,7 млн молодих людей у віці від 15 до 24 років були безробітні в 28 державах-членах ЄС. В 2010 році – 16,5% молодих людей, ані здобували освіту, ані були працюючими, натомість 75 з 200 кращих університетів по всьому світу знаходяться в державах-членах ЄС. Рівень безробіття серед молоді був вдвічі більше, ніж серед населення в цілому. В той же час існує близько 2 млн вільних вакансій по всій Європі [1]. Причина такої суперечності полягає в тому, що значна чисельність роботодавців не може знайти адекватне поєднання актуальних компетентностей на ринку праці.

Сьогодні в Україні компетентнісний підхід визнано одним із напрямків модернізації освіти. Це питання є ключовим у нормативних документах у галузі розвитку національної освіти: Національній доктрині розвитку освіти України у XXI столітті, Національній стратегії розвитку освіти в Україні на 2012-2021 роки, Національній рамці кваліфікацій, Концепції розвитку неперервної педагогічної освіти тощо.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Аналіз поняття компетентнісного підходу та компетентності зокрема розкрили в зарубіжних і вітчизняних дослідженнях науковці: В. Байденко, Н. Бібік, А. Гармаш, А. Гожик, Ю. Гейко, І. Доброскок, І. Зарубінська, В. Захарченко, К. Жданова, С. Калашнікова, О. Козієвська, Л. Каргашова, І. Ковпак, Б. Корольов, В. Кремень, В. Луговий, М. Левшин, О. Макаренко, О. Невмержицький, А. Новіков, О. Овчарук, Ю. Пелех, Ю. Рашкевич, О. Савченко, С. Сисова, О. Слюсаренко, Ж. Таланова, Н. Тігаренко, В. Сергієнко, М. Євтух, О. Ярошенко та інші.

Аналіз механізмів упровадження компетентнісного підходу в освіту став предметом педагогічної дискусії сучасних науковців та практиків. На думку О. Пометун, для впровадження компетентнісного підходу в освіту потрібно здійснити трансформації змісту освіти, спрямовані на кінцевий результат освітнього процесу – набуття компетентностей [2, с. 68]. У працях В. Лугового проаналізовано сутність європейської концепції компетентнісного підходу, розробленої в межах Болонського процесу, та особливості її реалізація в Україні. Автор наголошує на потребі активізації зусиль дослідників і практиків вищої школи, інших зацікавлених сторін, зокрема законодавців, в адаптації та впровадженні цього підходу у вітчизняній вищій освіті [3, с. 18]. М. Степко досліджує стан розроблення принципів компетентнісного підходу у вищій освіті, наводить перелік основних типів і конкретних формулювань компетентностей, аналізує можливі труднощі й особливості української системи вищої освіти [4, с. 46]. Г. Селевко переконаний, що компетентнісний підхід передбачає поступову переорієнтацію домінуючої освітньої парадигми з переважаючою трансляцією знань, формуванням навичок створення умов для оволодіння комплексом компетенцій, які означають потенціал, здатність випускника до виживання і стійкої життєдіяльності в умовах сучасного багаточинникового соціально-політичного, ринково-економічного, інформаційно і комунікаційно насиченого простору [5]. В. Кремень переконаний, що проблема підготовки компетентних фахівців, розвинутих особистостей нині є досить актуальною, особливо це стосується країн, які реформують вищу школу з метою створення єдиного європейського простору вищої освіти, використовуючи компетентнісний підхід [6, с. 4].

Сучасні зарубіжні дослідники наразі активно працюють над проблематикою визначення понять компетентнісного підходу, розробляють ефективні механізми його впровадження, аналізують педагогічні перспективи. Oliver Bracht, Constanze Engel, Kerstin Janson, Albert

Over, Harald Schomburg, Ulrich Teichler описують професійну цінність проекту ERASMUS для академічної мобільності академічного персоналу; Julia González, Robert Wagenaar працюють над науковими проблемами, що стосуються реалізації проекту Tuning; David Haselberger, Petra Oberhuemer, Eva Perez, Maria Cinque, Fabio Capasso розробляють методологію формування компетентностей; Lokhoff, Jenneke, Bas Wegewijs, Katja Durkin, Ann Katherine Isaacs, Luigi F. Donà dalle Rose, Mary Gobbi працюють над профілями освітніх програм; Villa Sanchez, Manuel Aurelio, Poblete Ruiz працюють над проблематикою компетентнісного підходу в світлі розробки методик оцінювання загальних компетентностей; Rychen, Dominique Simone, Laura Hersh Salganik аналізують ефективність методик формування ключових компетентностей для успішної соціалізації особистостей; Van der Klink Marcel, Boon Jo, Schlusmans Kathleen займаються проблемами розробки і впровадження компетентнісного підходу; Stoof Angela, Martens Rob L., van Merriënboer Jeroen J. G, Bastiaens Theo J. аналізують концепцію компетентнісного підходу і механізми її впровадження; Sacha Kiffer, Guy Tchibozo описують академічне формування компетентностей та їх подальший розвиток; Michael Gibbons, Camille Limoges, Helga Nowotny, Simon Schwartzman, Peter Scott, Martin Trow працюють над новітніми принципами та підходами до формування знань.

Якщо подивитись на поняття компетентності ширше ніж через призму академічного трактування, то стає зрозумілим, що поняття є більш соціальним, адже направлено на «вихід» випускника в соціальне середовище, ринок праці. Однак поняття компетентності в більшості досліджень є суто педагогічним/академічним терміном. Науковою тенденцією можна визначити намагання науковців дослідити механізми формування компетентностей, їх оцінювання, але недостатньо розкрито формулювання компетентностей, адже саме від того, чи зрозуміло та адекватно вони записані, залежить майбутній успіх щодо працевлаштування та уявлення про фахівця в цілому. Варто також наголосити, що формулювання компетентностей створює імідж не тільки випускнику, але й вищому навчальному закладу.

Формулювання цілей статті. Ми в своєму дослідженні зробимо спробу дослідити перспективу поняття компетентності як спільної мови академічної спільноти та стейкхолдерів. Визначимо, на нашу думку, важливі аспекти при формулюванні результатів навчання у термінах компетентностей.

Виклад основного матеріалу. Вважається, що поняття «компетентність» має грецьке та

латинське коріння. Голландські вчені Martin Mulder, Tanja Weigel та Kate Collins співставляють поняття «компетентність» з грецьким *ικανότης*, яке у працях Платона (*Lysis*, 380 рік до н.е.) фігурує у сенсі якості особистості чогось досягати. Пізніше воно з'являється у латинській мові у формі *competens*, що трактувалось, як «здатність». У XVI столітті поняття було сприйнято англійською, французькою та голландською мовами [7, с. 2].

Французький вчений Mark Romainville запропонував розглядати компетентність як певну «здатність» або «потенціал» особистості для ефективного виконання дій у конкретному контексті; інший французький вчений Philippe Perrenoud визначає компетентність, як «здатність, що базується на знаннях, діяти ефективно в конкретних ситуаціях»; ірландський вчений James Coolahan – як «загальну здатність, що базується на знаннях та досвіді, яку набув індивідуум через освітню практику»; німецький вчений Franz E. Weinert – як «спеціальну систему здатностей, умінь та навичок, які є необхідними або достатніми для досягнення певної цілі» [8, с. 13].

У доповіді американського національного інституту освіти 1980 року G.O. Klemm визначив компетентність «основною характеристикою людини, що призводить до ефективних дій і продуктивної роботи» [9, 21].

В 1996 році S. R. Parry удосконалив це визначення і представив наступним чином: «кластер пов'язаних з ними знань, навичок, і відносин, які відображають основну частину роботи (роль або відповідальність), що корелює з виконанням посадових обов'язків, і може бути виміряна на основі прийнятих стандартів, і може бути поліпшена за допомогою навчання і розвитку» [10, 50].

Поняття компетентність значно ширше, ніж просто знання і навички. Включає в себе також здатність виконувати комплексні вимоги, спираючись на мобілізацію психосоціальних ресурсів (у тому числі навичок і відносин) в певному контексті [11].

У 1997 році Walo Hutmacher в Європейському журналі освіти заявив, що термін «компетентність» в даний час широко використовується і прийнятий в Європі. Однак додав, що існують дискусії щодо його визначення, «безсумнівно, через мовні відмінності». Поняття компетентності слід розглядати через призму «знати як», а не «знати що». Це знаходить відображення в його первісному визначення, що «за результатами навчання ми розуміємо сукупність компетентностей включаючи знання, розуміння і навички. Учень повинен знати / зрозуміти / продемонструвати після завершення процесу навчання» [12, 24]. Це відповідає визначенню

запропоноване Walo Hutmacher: «Компетентність є загальною здатністю на основі знань, досвіду, цінностей, схильностей, які людина опанувала шляхом участі в освітній практиці. Поняття компетентності не може бути зведене до фактичних знань; бути компетентним не завжди є синонімом обізнаності» [13].

У 2000 році під час експертної роботи проекту (DeSeCo) було висунуто твердження про те, що не існує жодної теоретичної концепції поняття «компетентність».

Проте в квітні 2001 року в Комюніке Організації економічного співробітництва і розвитку зазначено, що «сталий розвиток і соціальна згуртованість значною мірою залежать від компетентності населення – розуміння, знань, навичок, відносин і цінностей» [14].

Згідно з національним освітнім глосарієм компетентність/ компетентності (*Competence, competency / competences, competencies*) – це динамічна комбінація знань, вмінь і практичних навичок, способів мислення, професійних, світоглядних і громадянських якостей, морально-етичних цінностей, яка визначає здатність особи успішно здійснювати професійну та подальшу навчальну діяльність і є результатом навчання на певному рівні вищої освіти [15, с. 65].

Ми вважаємо, що поняття «компетентність» має інтегрований характер, що оснований на індивідуальних характеристиках особистості, теоретичних і практичних знаннях та життєвих принципах (інтегральний елемент сприйняття і співіснування з іншими в соціальному контексті), що забезпечує професійну соціалізацію і відзначається як фрагмент загальної характеристики особистості до самоактуалізації, успішного працевлаштування. Компетентність – це актуальний результат навчання, що сформульований професійною термінологією, і є адекватним мірилом характеристики особистості як громадянина, фахівця.

Природа компетентності така, що вона як результат навчання не виникає безпосередньо з нього, а є насамперед наслідком її особистісного росту, самоорганізації та узагальнення досвіду. Компетентність є не статичним володінням знаннями, а їх проявом. Це означає, що особа застосовує певну здатність або вміння для виконання завдання, в якому здатна продемонструвати, що може виконати його в такий спосіб, який дозволяє оцінити рівень досягнень. Для організації освітнього процесу однією з найважливіших характеристик компетентності є те, що вона може бути оцінена і розвинена. Це означає що, як правило, люди мають або не мають якусь компетентність не в абсолютному значенні, а володіють нею певною мірою, тобто компетентності можна вважати безперервними

і можна розвивати через досвід та навчання [16].

В умовах швидкого темпу оновлення інформації необхідно постійно стежити за запитами суспільства до професійних і академічних компетентностей. Це викликає до життя потребу в консультаціях і постійному перегляді інформації на актуальність. Мову компетентностей можна визнати найбільш доцільним засобом для консультацій і діалогу з групами, безпосередньо не залученими до академічного життя.

Визначення адекватних в існуючих реаліях компетентностей – результат плідної співпраці академічної спільноти, студентів, випускників, роботодавців, іноземних колег. Тільки фахівці з конкретної області можуть сформулювати актуальні результати навчання. Той факт, що інтернаціоналізація охоплює сектор вищої освіти, а вищі навчальні заклади сьогодні конкурують на глобальному рівні, вимагає, щоб результати навчання були спроектовані з урахуванням світових тенденцій. Такий спосіб визначення результатів навчання дозволяє створити універсальні європейські опорні точки, які утворюють основу для внутрішнього, національного і міжнародного забезпечення і оцінювання якості. В свою чергу у Саламанкській конвенції якість розглядається як фундамент, як основна умова для довіри, затребуваності, мобільності, сумісності і привабливості в Європейському просторі вищої освіти.

З точки зору західних експертів, результати освіти, компетентності стають важливим інструментом для побудови діалогу вищої школи зі світом праці: вони значно розширюють можливості міжнародного академічного і професійного визнання і покращують співставлення періодів навчання, освітніх ступенів або кваліфікацій.

Компетентності можуть швидше реагувати на постійно мінливі потреби економіки і допомагають підготувати випускників до вирішення найважливіших проблем, що постають перед ними на різних рівнях працевлаштування.

Щоб зробити освітні програми більш прозорими і порівнянними на європейському рівні, для кожної визнаної кваліфікації необхідно розробити єдині для всіх вищих навчальних закладів за конкретною спеціальністю результати навчання і компетентності, це забезпечить прозорість освітніх програм і їхню конкурентоспроможність.

На практиці в сучасних українських реаліях роботодавці можуть ознайомитися з переліком компетентностей випускників через інформаційні пакети дисциплін, стандарти вищої освіти, засновані на компетентністному підході, додаток до диплому про вищу освіту європейського зразка (Diploma Supplement). Ці

документи є результатом роботи не тільки випускника, але й відображають науковий рівень та практичні навички академічної спільноти вищого навчального закладу при проектуванні результатів навчання.

При проектуванні результатів освіти у термінах компетентностей, на нашу думку, варто звернути увагу на:

- зрозумілість викладу;
- оперування професійною термінологією;
- ідентифікацію спеціальності за допомогою сформульованих компетентностей;
- технології формулювання компетентностей (розуміння того, що компетентності – це професійна оболонка результатів навчання і при їх формулюванні необхідно визначити, за який період чи за який освітній компонент ми їх визначаємо. Адже, якщо це буде навчальна дисципліна, то опорними точками для визначення фахових компетентностей можуть слугувати основні теми/модулі, якщо кваліфікація, то можна орієнтуватися на навчальні дисципліни);
- компетентності повинні бути сформульовані таким чином, щоб передбачати можливості для діагностування рівня їх сформованості;
- залучення іноземних академічних та професійних партнерів при визначенні актуальних результатів навчання.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Таким чином, можемо зробити висновки про те, що утвердження компетентнісної моделі організації освітнього процесу продиктовано економічними та соціальними тенденціями: швидким темпом оновлення знань, необхідністю працевлаштування молодим фахівцям, які ще не мають досвід роботи, а також розширенням можливостей для академічної та професійної мобільності. За умови того, що фахівці мають на меті розширення свого досвіду через працевлаштуватися в різних країнах ЄС, їх освіта повинна мати певний ступінь спільності відповідно до загальноприйнятих орієнтирів, визнаним в кожній предметній області.

В пошуках шляхів полегшення мобільності, успішного працевлаштування для молодих фахівців спочатку в Європі, а потім вже і в Україні зроблена спроба прийти до спільного розуміння ступенів з точки зору того, що випускники здатні продемонструвати.

Поняття компетентностей є універсальною мовою порозуміння академічної спільноти зі стейкхолдерами в тому сенсі, що описує затребувані працедавцем результати навчання за допомогою професійних термінів, що характерні кожній предметній області. Це полегшує розуміння перспектив та потенціалу кожного фахівця, а отже дозволяє роботодавцю мати чітке

уявлення про найбільш відповідну посаду, на якій претендент зможе максимально ефективно себе проявити.

Тим не менше, питання про те, як сформулювати компетентності, розробити методоло-

гію їхньої оцінки як на індивідуальному рівні, так і на рівні європейських університетських структур, потребує подальшого вивчення і обговорення.

Література

1. European Parliament resolution of 20 April 2012 on modernising Europe's higher education systems. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.europarl.europa.eu/sides/getDoc.do?type=TA&language=EN&reference=P7-TA-2012-139>
2. Пометун О. Компетентнісний підхід – найважливіший орієнтир розвитку сучасної освіти. [Текст] / О. Пометун // Рідна школа. – 2005. - № 1. С. 65-69.
3. Луговий В. І. Європейська концепція компетентнісного підходу в вищій школі та проблеми її реалізації в Україні / В. І. Луговий // Педагогіка і психологія. – 2009. – № 2 (63). – С. 13-25. 5.
4. Степко М. Ф. Компетентнісний підхід до організації підготовки фахівців, його розуміння і проблеми використання у вищій школі України / М.Ф. Степко // Педагогіка і психологія: вісник АПН України. – 2009. – № 2. – С. 44-50.
5. Селевко Г. К. Энциклопедия образовательных технологий / Герман Константинович Селевко [в 2 т. Т. 2] – М. : НИИ шк. технологий, 2006. – 816 с.
6. Кремень В. Г. Вступне слово президента АПН України / В.Г. Кремень // Реалізація європейського досвіду компетентнісного підходу у вищій школі України: [матеріали методологічного семінару]. – К. : Педагогічна думка, 2009. – С. 3-4.
7. Smith Mark K. Competence and Competency. [Електронний ресурс] /The Encyclopedia of Informal Education, 2005. – Режим доступу: <http://www.infed.org/biblio/b-comp.htm>.
8. EURYDICE. Key Competencies. A developing concept in general compulsory education. – Brussels: Eurydice, 2002. – 182 p.
9. Klemp G. O. The assessment of Occupational Competence (Report to the National Institute of Education. Washington, 1980).
10. Parry S. R. "The Quest for Competence," Training Magazine (July 1996).
11. The Definition and Selection of Key Competencies. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.oecd.org/pisa/35070367.pdf>
12. Julia González, Robert Wagenaar. Final Report.Tuning Educational Structures in Europe, Bilbao and Groningen: University of Deusto Press, 2003. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.bolognackg.net/doc/Tuning_phase1_full_document.pdf
13. Hutmacher, Walo. Key Competencies for Europe. Report of the Symposium (Berne, Switzerland, March 27-30, 1996). A Secondary Education for Europe Project. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED407717.pdf>
14. Meeting of the OECD Education Ministers, "Investing in Competencies for All" (Communiqué, Paris, 4 April 2001), [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://oecd.org/dataoecd/48/24/1870589.pdf>.
15. Національний освітній глосарій: вища освіта / 2-е вид., перероб. і доп. / авт.-уклад. : В. М. Захарченко, С. А. Калашнікова, В. І. Луговий, А. В. Ставицький, Ю. М. Рашкевич, Ж. В. Таланова / За ред. В.Г. Кременя.– К. : ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2014.– 100 с.
16. Вступне слово до проекту Тюнінг – гармонізація освітніх структур у Європі. Внесок університетів у болонський процес. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.unideusto.org/tuningeu/images/stories/documents/General_Brochure_Ukrainian_version.pdf

Ржевська Н. В. «Компетентність» як мова порозуміння академічної спільноти та стейкхолдерів.

Стратегія розвитку освіти в Україні визначена наступними нормативними актами: Національною доктриною розвитку освіти України в ХХІ столітті, Національною стратегією розвитку освіти в Україні на 2012-2021 роки, Національною рамкою кваліфікацій, Концепцією розвитку неперервної педагогічної освіти та ін. Ключовою ідеєю в вищеперерахованих документах визначена орієнтація національної системи освіти на європейський простір вищої освіти та використання компетентнісного походу як практичного механізму для її інтеграції. Також заявлено про необхідність реалізації компетентнісного підходу в освіті, який надає можливості готувати конкурентоспроможних, мобільних, ініціативних професіоналів, максимально враховуючи попит і інтереси роботодавців.

У статті було зроблено спробу дослідити перспективу поняття компетентності як спільної мови академічної спільноти та стейкхолдерів. Автор представив еволюцію поняття компетентність, довів, що значення поняття в актуальних соціально-економічних світових тенденціях величезна. Автор акцентував увагу на важливих аспектах при формулюванні компетентностей, на які повинні звернути увагу академічний персонал. Були отримані висновки про те, що поняття компетентностей є універсальною мовою взаєморозуміння академічної спільноти з стейкхолдерами в

тому сенсі, що описує затребувані роботодавцем результати навчання за допомогою професійних термінів, характерних для кожної предметної області.

Ключові слова: компетентності, компетентнісний підхід, стейкхолдер, результати навчання, академічна мобільність.

Ржевская Н. В. «Компетентность» как язык взаимопонимания академического сообщества и стейкхолдеров.

Стратегия развития образования в Украине определена следующими нормативными документами: Национальной доктриной развития образования Украины в XXI веке, Национальной стратегией развития образования в Украине на 2012-2021 годы, Национальной рамкой квалификаций, Концепцией развития непрерывного педагогического образования и др. Ключевой идеей в вышеперечисленных документах определена ориентация национальной системы образования на европейское пространство высшего образования и использования компетентностного подхода как практического механизма для ее интеграции. Также заявлена необходимость реализации компетентностного подхода в образовании, которая предоставляет возможности готовить конкурентоспособных, мобильных, инициативных профессионалов, максимально учитывая спрос и интересы работодателей.

В статье была сделана попытка исследовать перспективу понятия компетентности как общего языка академического сообщества и стейкхолдеров. Автор представил эволюцию понятия компетентность, доказал, что значение понятия в актуальных социально-экономических мировых тенденциях огромно. Автор акцентировал внимание на важных аспектах при формулировке компетентностей, на которые должен обратить внимание академический персонал. Были получены выводы о том, что понятие компетентностей является универсальным языком взаимопонимания академического сообщества со стейкхолдерами в том смысле, что описывает востребованные работодателем результаты обучения с помощью профессиональных терминов, характерных для каждой предметной области.

Ключевые слова: компетентности, компетентностный подход, стейкхолдер, результаты образования, академическая мобильность.

Rzhevskaya N. V. “Competence” as language of understanding of the academic community and stakeholders.

Strategy for the Development of Education in Ukraine is determined by the following legal documents: National doctrine of education development in Ukraine in the XXI century, the national strategy of education development in Ukraine for 2012-2021, the National Qualifications Framework, the Concept of development of continuous pedagogical education, etc. The key ideas in this documents are defined orientation the national education system to the European higher education area and the use of competence approach as a practical mechanism for its integration. Also stated the need to implement the competence approach in education, which provides the possibility to prepare competitive, mobile, enterprising professionals, taking into account the demand and interests of employers.

The article was an attempt to explore the perspective of the concept of competence as the common language of the academic community and stakeholders. The author presents the evolution of the concept of competence, showed the importance of the concept in the current socio-economic trends in the world. The author focused on the important aspects of the formulation competences, on what the academic staff may pay attention. Conclusions were obtained that the concept of competencies is the universal language of understanding of the academic community with stakeholders in the sense that it describes the demand for employer training results using professional terms specific to each subject area.

Keywords: competence, competence approach, stakeholders, results of education, academic mobility.

СТРУКТУРА ПЕДАГОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СІМЕЙНОГО ЛІКАРЯ

Постановка проблеми. Професійна діяльність сімейного лікаря потребує здатності та готовності до виконання низки специфічних функцій психологічного та педагогічного характеру. Ці соціально та професійно важливі якості фахівця нині розглядають крізь призму поняття «професійна компетентність» та в площині компетентнісного підходу до освіти.

Відповідно до Енциклопедії освіти, компетентності – це «наперед задана соціальна норма (вимога) до освітньої підготовки учня, котра необхідна для якісної продуктивної діяльності в певній сфері, тобто соціально закріпленій результат». Наслідком набуття компетентності є компетентність, яка передбачає відповідну особистісну характеристику індивіда, адекватне ставлення до предмета діяльності тощо [1, с. 409]. Отже, компетентність є результатом освіти, вираженим у системі знань, умінь, навичок, особистісних якостей, практичного досвіду, яка дозволяє ефективно працювати у певній сфері та передбачає готовність особистості до мобілізації внутрішніх і зовнішніх ресурсів. Компетентність свідчить про освітній рівень і досвідченість людини, що включає також особистісне ставлення до діяльності, мотиваційно-ціннісні аспекти та інші якості, що дозволяють успішно виконувати професійну функцію. У контексті наших наукових пошуків ми розуміємо компетентність, як визначені нормативи професійної підготовки, а компетентність – як характеристику фахівця, котра поєднує не лише знанневий і технологічний, а й мотиваційний, етичний, соціальний і поведінковий аспекти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Методологічні аспекти компетентнісного підходу розробили зарубіжні дослідники: Дж. Берч, Дж. Каллаган, А. Кларк, Д. Міллс, Дж. Равен, Л. Спенсер, Дж. Хантер, Р. Уайт; російські В. Байденко, Б. Гершунський, Е. Зеєр, І. Зимня, В. Краєвський, Н. Кузьміна, А. Маркова, Г. Селевко, В. Сластьонін, А. Хуторський та ін. Професійній компетентності присвячені праці Н. Бібік, Р. Гуревича, О. Дубасенюк, І. Зязюна, Н. Ничкало, О. Овчарук, В. Радкевич, С. Сисоєвої, В. Ягупова та багатьох інших. Узагальнен-

ня їхніх поглядів дозволяє стверджувати, що компетентність – усталена здатність обізнаної в певній галузі людини, що характеризується глибоким розумінням змісту й сутності виконуваних завдань і вирішуваних проблем. Вона передбачає міцні знання, практичний досвід у певній галузі діяльності, вміння вибирати оптимальні засоби і способи дії, почуття відповідальності за досягнуті результати. Додамо, що компетентність фахівців, які працюють у системі «людина – людина» (до якого належать лікарі сімейної медицини) визначається сукупністю ключових і професійних компетенцій, базових кваліфікацій, включає ціннісні орієнтації, враховує мотивацію діяльності, ставлення до себе й навколишнього світу.

Суспільна значущість роботи сімейних лікарів, складність і багатоаспектність їхніх професійних обов'язків вимагають від них не лише високого рівня професійної підготовки, фундаментальних знань теорії та практики медицини, опанування навичками, технікою, відповідними методами і прийомами лікарської діяльності, а й передбачають володіння педагогічними знаннями, вміннями і навичками.

Мета статті – здійснити аналіз поняття педагогічної компетентності сімейних лікарів з урахуванням особливостей їхньої професійної діяльності та запропонувати її структуру в контексті підготовки медичних працівників у вищих навчальних закладах.

Виклад основного матеріалу. У змісті поняття педагогічної компетентності інтегруються теоретичні психолого-педагогічні знання, практичні вміння, досвід і важливі для педагогічної роботи якості особистості, серед яких варто відзначити потребу самовдосконалення, наявність критичного мислення, прагнення до творчості, любов до професії тощо. Як відзначав І. Зязюн, професійно-педагогічна компетентність є цілісною професійно-особистісною характеристикою, що відображає готовність і здатність людини професійно виконувати педагогічні функції згідно з прийнятими в суспільстві нормами і стандартами [2, с. 6]. Вона дозволяє ефективно виконувати навчально-ви-

ховну діяльність, цілеспрямовано організувати педагогічну взаємодію, а також передбачає саморозвиток, самовиховання, вдосконалення особистості та майстерності викладача.

Л. Столяренко пропонує розглядати педагогічну компетентність як сукупність інтересу до освітніх проблем; здатності педагога до глибокого аналізу й синтезу, системного логічного і критичного мислення; спроможності досягнути суть навчання, з'ясувати причинно-наслідкові зв'язки, взаємозумовленість педагогічних явищ, проектувати педагогічні впливи; ключові педагогічні здібності щодо організації міжособистісної взаємодії під час навчання (переважно це стосується комунікативних аспектів педагогічного процесу); психолого-педагогічної спостережливості; педагогічної уяви, вираженої у здатності образно відтворювати і планувати педагогічний процес з усіма його формами і методами, уявлено «програвати» педагогічної ситуації; здатність привертати й утримувати увагу аудиторії, стимулювати інтерес до змісту предмета, а також урахувати й реалізувати виховні та розвивальні аспекти різних методів і технологій навчання [10]. Отже, для визначення сутності та структури педагогічної компетентності актуальною є концепція професіоналізму, розроблена А. Марковою [7], відповідно до якої у змісті поняття «компетентність» поєднуються не лише знання й уміння, а й відносини, що визначають поведінку людини та специфічні риси її особистості.

Сутність педагогічної компетентності медичних працівників продиктована особливостями їхньої професійної діяльності, які полягають у тому, що лікувально-профілактична діяльність передбачає лікарську рефлексію, тобто обов'язкове усвідомлення її сенсу, змісту, засобів і способів виконання, а також спирається на систему цінностей особистості; педагогічна діяльність медичного працівника спрямовується на проектування освітнього процесу і передбачає педагогічну рефлексію, тобто обов'язкове усвідомлення всіх параметрів і чинників успішності виконання цієї діяльності. Крім того, педагогічна діяльність лікаря потребує використання закономірностей конструктивної міжособистісної взаємодії та відповідно до їх усвідомлення й самоаналізу [8]. Вважаємо за доцільне додати до цього переліку здатність лікаря до емпатії та впливу на своїх пацієнтів, повагу до них, уміння переконувати тощо. Відсутність хоча б одного з цих компонентів суттєво знижує ефективність соціально-педагогічної діяльності лікаря та лікувально-профілактичного процесу загалом.

У дослідженнях в галузі медичної педагогіки (І. Аббясов, А. Артюхов, І. Савіна та ін.) зазначається, що педагогічно компетентному

медичному працівникові притаманні: широка ерудиція, високий рівень загальної та професійної культури та інтелектуального розвитку, наявність спеціальних медичних знань, професійне володіння різноманітними педагогічними методами і прийомами, здатність до емпатії, вміння надавати допомогу пацієнтові, водночас стимулюючи його власні зусилля і бажання щодо здоров'язбереження, доброзичливе ставлення, емоційна стабільність, позитивна Я-концепція тощо. Для визначення сутності педагогічної компетентності лікаря важливим є врахування деонтологічних аспектів медичної та педагогічної діяльності [6]. Як правило, термін «деонтологія» уживається в тісному зв'язку з терміном «медична етика» і відображає норми професійних обов'язків у медицині. Деонтологія вивчає норми поведінки медичних працівників, аналізує взаємини між медиком і пацієнтом, визначає шляхи усунення наслідків неякісного медичного обслуговування [4, с. 55]. За К. Левітаном, педагогічна деонтологія є наукою про правила і норми поведінки педагога (у нашому випадку сімейного лікаря) у процесі професійної діяльності, специфіку професійно-педагогічних функцій і вимог, структуру соціально та професійно значущих особистісних якостей.

Особливістю діяльності сімейних лікарів є її організаційний характер, що передбачає підтримку пацієнтів і членів їхніх родин на всіх етапах лікувально-профілактичного процесу відповідно до вимог сучасної охорони здоров'я.

Одним із важливих завдань загальної практики – сімейної медицини – є виховання у пацієнтів усвідомленого ставлення до збереження свого здоров'я, розвиток знань і вироблення у них потрібних навичок. Його вирішення вимагає від медичного працівника спеціальних психолого-педагогічних знань про здоров'я, способи його охорони, а також володіння методами навчання населення знань і вмінь щодо його збереження, проведення інструктажу тощо. Вважаємо, що в педагогічній компетентності лікаря загальної практики – сімейної медицини має відобразитися професіограма як науково обґрунтована модель його особистості, що передбачає наявність теоретичного підґрунтя, спрямованого на усвідомлення майбутніми сімейними лікарями особистісної потреби здобути педагогічні знання, виробити вміння педагогічної взаємодії з пацієнтами у процесі лікування та профілактики захворювань.

Виходячи із завдань і обов'язків, визначених у кваліфікаційній характеристиці, та Положенні про лікаря загальної практики – сімейної медицини [9], приступаючи до діяльності, він має володіти необхідним для вирішення професійних завдань обсягом знань із медицини,

анатомо-фізіологічних і психологічних особливостей людей різних вікових груп, специфіки розвитку дітей і підлітків, а також з основ психології та педагогіки.

Отже, професійна компетентність сімейних лікарів, крім суто медичного, охоплює і психолого-педагогічний компонент. Це означає, що для забезпечення ефективності лікувально-профілактичного процесу майбутні лікарі сімейної медицини повинні «засвоїти і прийняти педагогічні аспекти діяльності медичного працівника; опанувати основи педагогічних знань, підвищити загальну педагогічну культуру; зрозуміти значення педагогічних знань для розвитку своїх здібностей у період навчання і для професійного зростання» [3]. Крім того, їм необхідно опанувати педагогічні знання щодо цілей і способів лікування; дотримання вимог техніки реалізації заходів зі здоров'язбереження; принципів формування у пацієнтів позитивної мотивації, самоконтролю, самоогляду [11, с. 14]. Володіння системою цих знань забезпечує успішне виконання лікарем професійних функцій.

Отже, педагогічна компетентність сімейного лікаря відображає: здатність ефективно використовувати весь обсяг медичних і психолого-педагогічних знань у процесі навчання пацієнтів і людей, що за ними доглядають; достатнє володіння формами, методами і засобами навчально-виховної роботи та організації педагогічної взаємодії з пацієнтами, їхнім оточенням; системне сприйняття професійної реальності та її педагогічної складової тощо. Таке розуміння поняття педагогічної компетентності дає можливість цілісно бачити логіку і структуру педагогічних процесів у лікувально-профілактичній діяльності сімейного лікаря, а також, спираючись на закономірності, принципи і тенденції розвитку педагогічної системи, оптимально планувати й реалізувати навчання хворих.

Викладене дає підстави для висновку про те, що педагогічна компетентність сімейних лікарів є вагомою складовою лікувально-профілактичного процесу й обов'язково має розглядатися в контексті їхньої професійної діяльності. Це потребує розкриття сутності педагогічної компетентності лікаря загальної практики – сімейної медицини – через категорії знань, умінь і навичок. У зв'язку з цим для нашого дослідження становлять інтерес концепції побудови професіограми педагогічного працівника (В. Андрєєв, К. Левітан, І. Підласий, В. Сластьонін, Л. Спірін). На наш погляд, успішне формування педагогічної компетентності можна забезпечити шляхом інтеграції професійної та психолого-педагогічної підготовки, реалізації міжпредметних знань, неперервного навчання,

виховання та постійного самовдосконаленням особистості майбутнього лікаря у медичному ВНЗ.

З урахуванням викладеного та спираючись на структуру компетентності медичного працівника, розроблену С. Ланик [5], пропонуємо такі основні складові педагогічної компетентності сімейного лікаря:

- професійно спрямована медико-педагогічна позиція, що ґрунтується на системі деонтологічних поглядів, загальній педагогічній культурі, морально-правовій відповідальності та виявляється в мотиваційному комплексі особистості, щоденній самовідданій професійній діяльності, конструктивній комунікативній взаємодії з колегами, пацієнтами, їх родичами, безперервному саморозвитку та самовдосконаленню особистості лікаря;

- інформаційно-інструментальна здатність і готовність до діяльності, що передбачає володіння та оперування професійно-медичними і психолого-педагогічними знаннями й уміннями, необхідними для якісного виконання лікувально-профілактичних функцій з урахуванням педагогічних аспектів і освітніх завдань медичної практики (розумінням змісту й сутності виконуваних навчальних завдань і вирішуваних проблем, проектування власної діяльності та навчально-виховного процесу, володіння методами навчання населення здоров'язбереження, виховання в пацієнтів усвідомленого ставлення до охорони здоров'я, урахування та реалізація виховних і розвивальних аспектів сучасних методів і технологій навчання тощо);

- соціально та професійно значущі особистісні якості, розвинуті педагогічні здібності, педагогічна техніка та професійно-діяльнісна свідомість, що ґрунтується на системі педагогічних цінностей, зорієнтована на розвиток особистості та передбачає педагогічну рефлексію, тобто усвідомлення етичних норм педагогічної діяльності, професійних і педагогічних поглядів, параметрів і чинників успішності виконання навчально-виховної діяльності

Висновки і пропозиції. Отже, педагогічна компетентність лікаря загальної практики – сімейної медицини – охоплює особистісні та діяльнісні характеристики, соціально та професійно важливі якості медичного працівника, що визначають його здатність системно сприймати освітню складову медичної діяльності та застосовувати педагогічні знання, вміння та навички в лікувально-профілактичному процесі. У подальших дослідженнях вважаємо за доцільне розкрити сутність найбільш значущих педагогічних знань, умінь і навичок у діяльності сімейного лікаря, виокремлених у результаті дослідження структури його педагогічної компетентності.

Література

1. Бібік Н. М. Компетенції / Н. М. Бібік // Енциклопедія освіти / АПН України ; голов. ред. В. Г. Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – С. 409.
2. Зязюн І. А. Педагогічна майстерність як технологія педагогічної дії / І. А. Зязюн // Теорія і практика підготовки майбутніх учителів до педагогічної дії : матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. з міжнародною участю, 20–21 травня 2011 р., м. Житомир. – Житомир : ЖДУ імені Івана Франка, 2011. – С. 6–13.
3. Камилова М. Ш. О роли педагогических дисциплин в подготовке специалиста «медик-педагог» [Электронный ресурс] / М. Ш. Камилова // Современная педагогика. – 2014. – № 4. – Режим доступа : <http://pedagogika.snauka.ru/2014/04/2247>.
4. Колісник-Гуменюк Ю. І. Формування професійно-етичної культури майбутніх фахівців у процесі гуманітарної підготовки в медичних коледжах: монографія / Юлія Ігорівна Колісник-Гуменюк. – Львів : Край, 2013. – 296 с.
5. Ланик С. В. Инновационные обучающие технологии в системе много-уровневого образования медицинских сестер / С. В. Ланик, С. И. Двойников // Матер. II Всерос. съезда средних мед. работников. – М., 2004. – 332 с.
6. Левитан К. М. Основы педагогической деонтологии : учеб. пособие для высш. шк. / К. М. Левитан. – М. : Наука, 1994. – 192 с.
7. Маркова А. К. Психология труда учителя / А. К. Маркова. – М. : Просвещение, 1993. – 190 с.
8. Педагогика в медицине : [учеб. пособие для мед. вузов] / Н. В. Кудрявая, Е. М. Уколова, Н. Б. Смирнова, Е. А. Волошина, К. В. Зорин / под ред. Н. В. Кудрявой. – М. : Academia, 2006. – 318 с.
9. Примірне положення про лікаря загальної практики – сімейного лікаря : Додаток 1 до наказу МОЗ України від 23.02.2001 № 72. – Режим доступу : <http://www.uazakon.com/document/spart33/inx33852.htm>.
10. Столяренко Л. Д. Основы психологии : учеб. пособие для вузов / Л. Д. Столяренко. – Ростов н/Д : Феникс, 2001. – 671 с.
11. Тарновская И. Ю. Качество сестринской помощи / И. Ю. Тарновская // Сестринское дело. – 2001. – № 3. – С. 14–15.

Стечак Г. М. Структура педагогічної компетентності сімейного лікаря.

У статті здійснено аналіз поняття педагогічної компетентності сімейних лікарів з урахуванням особливостей їхньої професійної діяльності та запропоновано її структуру в контексті підготовки медичних працівників у вищих навчальних закладах. Актуальні проблеми підготовки та діяльності сімейних лікарів певним чином пов'язані з проблемою педагогічної підготовки фахівців цієї спеціальності у медичних ВНЗ. Існуюча модель їхньої підготовки не має належного наукового обґрунтування щодо наповнення навчальних програм, термінів навчання, використання педагогічних технологій, методів. Очевидною є потреба вдосконалення наявної системи підготовки сімейних лікарів. Тому на основі аналізу професійних функцій сімейних лікарів у контексті їхньої соціально-педагогічної діяльності актуалізується питання їхньої педагогічної підготовки.

Суспільна значущість роботи сімейних лікарів, складність і багатоаспектність їхніх професійних обов'язків вимагають від них не лише високого рівня професійної підготовки, фундаментальних знань теорії та практики медицини, опанування навичками, тактикою, відповідними методами і прийомами лікарської діяльності, а й передбачають володіння педагогічними знаннями, вміннями і навичками. Педагогічна компетентність лікаря загальної практики – сімейної медицини – включає особистісні та діяльнісні характеристики, соціально та професійно важливі якості медичного працівника, що виражають його знання, вміння, навички та здатність їх застосовувати в лікувально-профілактичному процесі. Складові педагогічної компетентності сімейного лікаря: професійно спрямована концепція «я – медик-педагог», що має виявлятися безпосередньо у професійній діяльності, комунікативній взаємодії, в системі саморозвитку і самовдосконалення особистості; інформаційно-інструментальна готовність до діяльності, що передбачає володіння професійно-медичними і психолого-педагогічними знаннями і вміннями, необхідними для якісного виконання лікувально-профілактичної діяльності (зокрема проектування освітньої діяльності); професійно-діяльна свідомість, яка ґрунтується на системі цінностей особистості, зорієнтована на її розвиток і передбачає усвідомлення етичних норм педагогічної діяльності.

Ключові слова: сімейний лікар, сімейна медицина, вищий медичний навчальний заклад, педагогічна компетентність, структура компетентності.

Стечак Г. М. Структура педагогической компетентности семейного врача.

В статье осуществлен анализ понятия педагогической компетентности семейных врачей с учетом особенностей их профессиональной деятельности, а также предложена ее структура в контексте подготовки медицинских работников в высших учебных заведениях. Актуальные проблемы подготовки и деятельности семейных врачей определенным образом связаны с проблемой педагогической подготовки специалистов этого профиля в медицинских высших учебных

заведениях. Существующая модель их подготовки не имеет достаточного научного обоснования относительно наполнения учебных программ, сроков обучения, использования педагогических технологий, методов. Очевидна необходимость совершенствования существующей системы подготовки семейных врачей. Поэтому на основе анализа профессиональных функций семейных врачей в контексте их социально-педагогической деятельности актуализируется вопрос их педагогической подготовки.

Общественная значимость работы семейных врачей, сложность и многоаспектность их профессиональных обязанностей требуют от них не только высокого уровня профессиональной подготовки, фундаментальных знаний теории и практики медицины, овладения навыками, тактикой, соответствующими методами и приемами врачебной деятельности, но и предусматривают владение педагогическими знаниями, умениями и навыками. Педагогическая компетентность врача общей практики – семейной медицины включает личностные и деятельные характеристики, социально и профессионально важные качества медицинского работника, выражающие его знания, умения, навыки и способность их применять в лечебно-профилактическом процессе. Слагаемые педагогической компетентности семейного врача: профессионально направлена концепция «я – медик-педагог», которая проявляется непосредственно в профессиональной деятельности, коммуникативных взаимодействиях, системе саморазвития и самосовершенствования личности; информационно-инструментальная готовность к деятельности, предполагающая владение профессионально-медицинскими и психолого-педагогическими знаниями и умениями, необходимыми для качественного выполнения лечебно-профилактической деятельности (в том числе проектирование образовательной деятельности); профессионально-деятельное сознание, основанное на системе ценностей личности, ориентированное на ее развитие и предполагающее осознание этических норм педагогической деятельности.

Ключевые слова: семейный врач, семейная медицина, высшее медицинское учебное заведение, педагогическая компетентность, структура компетентности.

Stechak G. M. The structure of the family doctor's pedagogical competence.

The teaching competence of family doctor's concept with the peculiarities of their professional activities and offer its structure in the context of medical staff in higher education institutions analyzes in the article. Actual problems of family doctors' training and their activity are, in a certain way, connected with the problem of pedagogical training of such doctors at the medical schools. The current model of training of such professionals does not have adequate scientific justification for curriculum content, period of studying, the use of educational technologies and methods. There is a clear need to improve the existing system of family physicians' training. On the analysis of the family doctor's professional functions at the context of their social and educational activities based, are actualized questions of their teacher training therefore.

The social significance of family doctors, the complexity and multidimensional nature of their professional duties require them not only high-level training, basic knowledge of medicine theory and practice, mastering skills, tactics, techniques and appropriate methods of drug activity, but also include possession of pedagogical knowledge, abilities and skills. The family doctor's pedagogical competence including personal characteristics and activity, socially and professionally important quality health care worker, expressing his knowledge, abilities, skills and ability to apply them in the health care process. Components of the family doctor's pedagogical competence: professionally designed concept «self – physician-teacher» that has manifested directly in professional activities, communicative interaction, the system self-development and self-identity; information instrumental willingness to work, which involves ownership of professional medical and psycho-pedagogical knowledge and skills needed to perform high-quality treatment and prevention activities (that is designing their own activities); professionally active consciousness, which is based on a system of personal values, focused on its development and provides awareness of ethics teaching activities.

Key words: family doctor, family medicine, higher medical school, pedagogical competence, competence structure.

РОЗДІЛ II

Методика і технології професійної освіти і навчання

УДК 371.38

Білик Роман Миколайович,
кандидат педагогічних наук, викладач

*Кам'янець-Подільське відділення
Київського фінансово-економічного коледжу
Національного університету
державної податкової служби України.
32300, Хмельницька обл., м. Каменець-Подільський, вул. М. Годованця, 1.*

*Каменець-Подольское отделение
Киевского финансово-экономического колледжа
Национального университета
государственной налоговой службы Украины,
32300, Хмельницкая обл., м. Каменець-Подольский, вул. М. Годованца, 1.*

*Department of Kamianets-Podilskiy
Kyiv financial and economic College
National University the state tax service of Ukraine,
32300, Khmelnytskyi obl., m. Kamenets-Podolskiy, Godovanets str., 1*

ПІДГОТОВКА УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ ДО ПРОФЕСІЙНОГО САМОВИЗНАЧЕННЯ

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими та практичними завданнями. На сучасному етапі розвитку суспільно-економічних умов зростає роль економічного мислення особистості, самостійності, ініціативності та напруженої практичної роботи, яка не залежить від виду обраної професійної діяльності. У зв'язку з цим висуваються нові вимоги до освіти та професійного вибору випускників.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Саме школа повинна орієнтувати не тільки до професійного навчання, а й до діяльності за обраною професією. Як наголошував Д. Ф. Ніколенко: «У школярів відбувається становлення професійних інтересів, нахилів, спеціальних здібностей. Трудове, політехнічне навчання і виховання, виконання різних доручень – усе це дає змогу зорієнтуватися у професіях, усвідомити вимоги праці до людини, зважити свої знання, фізичні і розумові можливості, а пізніше свідомо обрати спеціальність» [2, 109].

У психології і педагогіці проблема самовизначення була предметом дослідження багатьох вчених, зокрема В. Володарської, М. Гінзбурга, Г. Левченка, В. Мадзігона, М. Ретівих, В. Рибалки та ін. Ці науковці проаналізували взаємозв'язок методик професійного самовизначення і соціалізації молоді в сучасних умовах. Більшість проблем соціального або професійного самовизначення розв'язувалася у процесі розробки теорії і методики профорієнтації (В. Зарецька, Б. Федоришин, М. Янцур).

Виклад основного матеріалу дослідження.

Засвоєння змісту освіти у навчальних закладах має забезпечувати як загальноосвітню підготовку учнів, так і підготовку до майбутньої професійної діяльності. У «Концепції профільного навчання в старшій школі» зазначено, що введення курсів за вибором та поглиблене вивчення окремих дисциплін на диференційованій основі мають реалізовувати профорієнтаційну мету [1, с. 12-13].

Перед старшокласниками постає складна проблема визначення своєї майбутньої професії. Саме на цьому віковому періоді розвитку з найбільшою повнотою і визначеністю проявляється особистість в її сукупності уявлень про сенс майбутнього життя, можливостей, інтересів, ідеалів. Тільки добре ознайомившись з певною професійною діяльністю, набувши необхідного досвіду, молодь може впевнено самовизначитись і обрати свій шлях до поставленої мети.

Історично склалось так, що класифікація та розподіл робітників на групи призводить до того, що багато хто займається справою, котра не відповідає їх психологічним особливостям. У міру подальшого поділу праці, створення і використання нових, удосконалених знарядь праці, ця проблема стає все гострішою. Змінюються і зростають вимоги, які висуваються до професії, до людини. Керування сучасними дорогами технічними засобами вимагає вміння та ощадливого поведіння з нею. В даний час в Україні значно збільшилися витрати на на-

вчання та професійну підготовку робітників, у зв'язку з цим помилки у підборі робітників, відсів нездатних, підготовка малокваліфікованих працівників приносить досить великий економічний збиток державі. До того ж приріст робочої сили, кількість нещасних випадків, як з'ясувалося, були зумовлені тим, що при прийомі на роботу нових людей не враховувалися їх індивідуальні здібності, не перевірялася їх відповідність вимогам, що висувалися цими професіями [5, с. 8-9].

Як зазначає М. С. Янцур вибір професії є складним процесом і обумовлюється діями багатьох різноманітних факторів:

- факторами суспільного, економічного і виробничого впливу на професійні інтереси і мотиви вибору професії, тобто факторами, які впливають на формування ціннісних орієнтацій та професійної спрямованості в цілому;
- факторами особистісного характеру: потребами, інтересами, нахилами, намірами, здібностями і психофізіологічними якостями людей, рівнем їх загальноосвітньої і професійної підготовки, характерологічними рисами;
- факторами, які пов'язані з потребами суспільства в кадрах, з характером вимог професій і трудової діяльності до людини, з народними традиціями [5].

Ці фактори є необхідною умовою добре організованої профорієнтаційної роботи, яка, не обмежуючи свободу професійного визначення людей, збільшує ймовірність правильного вибору професії. Крім об'єктивних факторів на реалізацію і створення професійних планів суттєвий вплив чинять фактори соціально-психологічного і власне психологічного порядку. Перші впливають через суспільну думку про престиж професій, через соціально-економічні та виробничі умови, а також через установки, моду і традиції безпосереднього соціального оточення, формальних і неформальних груп, найавторитетніших осіб.

Формування в учнів цілісного наукового світогляду, загальнонаукової, технологічної, комунікативної, соціальної і професійної компетентності відбувається на основі засвоєння системи знань про природу, людину, суспільство, культуру, виробництво, оволодіння засобами пізнавальної і практичної діяльності – це є одним із фундаментальних завдань суспільства.

Як зазначає академік НАН України, Президент АПН України В.Г. Кремень, серед завдань шкільної освіти – надання кожній людині засобами освіти компетентностей, які важливі для успішного життя в глобальному, конкурентному і змінному середовищі; наукове і навчально-методичне забезпечення допрофільної підготовки учнів з метою їхньої орієнтації і

сприяння обґрунтованому вибору профільного навчання в старшій школі [6].

Основу структури професійного самовизначення складають потреби, зміст яких складають мотиви. Потреба породжує різнопланові протиріччя. Діяльність особистості з усунення протиріч формує професійну спрямованість і професійну самосвідомість, які, в свою чергу, формують і розвивають професійний інтерес, який визначає нахили. Нахили спонукають особистість до перетворювальної діяльності. У процесі активної проби сил проходить перевірку самооцінка професійної придатності людини. Кінцевим результатом цього процесу є виникнення відповідного професійного наміру, який полягає в змісті індивідуального професійного плану особистості.

Відомо, що сучасний світ не тільки насичений різноманітною інформацією, що зростає лавиноподібно, він ще й надзвичайно технологічний, тому загальноосвітня школа має створити всі умови для достатнього оволодіння учнями життєво необхідними політехнічними знаннями, вміннями і навичками.

Все сказане вище дозволяє розглядати професійне самовизначення як складне і багатопланове явище, яке поєднує економічні процеси з соціальними, освітянські з психологічними, фізіологічними, виробничими, як сукупність виховних і навчальних впливів, що забезпечують самостійність, свідомість у виборі, оволодінні і реалізації кожним членом суспільства професійної діяльності, яка відповідає нагальним потребам країни і дозволяє максимально реалізувати здібності і нахили особистості. Враховуючи перетворення, які відбуваються в нашому суспільстві (створення ринкової економіки, появи ринку праці, перебудова системи освіти тощо), формуються і нові підходи у профорієнтації, які повинні ґрунтуватися на творчому активному співробітництві всіх суб'єктів профорієнтації: системи освіти всіх рівнів, включаючи учнів і педагогів, служби зайнятості, центрів професійної орієнтації, сім'ї, громадськості, засобів масової інформації, підприємств, організацій молоді тощо. При сучасних темпах зміни умов, змісту і засобів праці необхідна систематична оперативна і довготривала професійна орієнтація, яка виступає важливою складовою неперервної освіти. Тому для фахівців у галузі профорієнтації результатом діяльності у професійному самовизначенні, як відмічає Є.О. Клімов, є стан готовності підростаючої людини до свідомого, самостійного обмірковування (і зараз, і надалі) свого професійного майбутнього відповідно до найважливіших загальнолюдських ціннісних уявлень і соціальних норм. Тому необхідність у керівництві професійним самовизначенням по-

стійно відтворюється в суспільстві як результат нормальних протиріч його розвитку, і у зв'язку з цим відповідні питання складають органічну ланку в системі роботи школи, служби зайнятості та молоді.

Однак, за традиційної форми навчання такий підхід неможливий. Як свідчить аналіз ряду досліджень та практичного досвіду профорієнтаційної роботи, школа, хоч і є одним із найбільш суттєвих факторів соціально-професійного самовизначення молоді, не завжди готувала учнів до вибору професії, а частіше орієнтувала їх на певні конкретні професії.

Як уже зазначалось, за останні роки у шкільній практиці сформувався дрібний погляд на систему профорієнтації та професійного самовизначення учнів як певне коло заходів, відокремлене від загального навчально-виховного процесу. Це завдає значної шкоди всій системі освіти, робить систему профорієнтації аморфним, суто словесним заходом. Кожен педагог чудово пояснює значення профорієнтаційної роботи, але на практиці обмежується поверхневими розмовами, загальними фразами, вибірковими заходами, як правило, показового характеру, відмітками у звітах, тобто здійснює профорієнтаційну роботу формально [4].

Згідно з визначенням особистості школяра найбільшою соціальною цінністю виступає сенс готувати учнів до професійного вибору, а не пристосовувати їх тільки для розв'язання поточних кадрових проблем, які неможливо розв'язати лише педагогічними засобами. Аналіз діючих програм з дисциплін професійного спрямування показав, що вони дають змогу проводити профорієнтаційну освіту за різною тематикою переважно в теоретичному плані і лише епізодично забезпечують практичну роботу сил учнів за різноманітними професіями.

У процесі праці юнаки та дівчата відчують, «чого вони ще не вміють, навчаються долати труднощі, а успіхи в цьому принесуть радість праці, любов до неї. Готуючи молодь до вибору спеціальності, необхідно вивчати її нахили і здібності, професійні уподобання, рівень спеціальних умінь і навичок» [2, с. 111-112]. Досвід роботи вказує, що альтернативною формою підготовки до праці і вибору професії є профільна підготовка, яка в даному випадку ведеться в більш або менш широкому спектрі діяльності, де виявляється відповідність суб'єкта обраній професійній діяльності, коригується вибір, а в подальшому конкретизується до окремої професії або певного кола споріднених професій. Дану форму підготовки можна назвати допрофесійною. Вона передбачає підготовку з усіх можливих профілів для забезпечення достатнього рівня готовності до вибору професії.

Під професійним самовизначенням розуміють свідоме і керуюче особистістю самовизначення, розвиток комплексу знань, вмінь та якостей особистості з метою підготовки до конкретної професійної діяльності.

Вирішальну роль у професійному самовизначенні відіграє сформованість в учнів умінь аналізувати професію за галузевою ознакою, предметом праці, змістом, складати професіограми, визначати і розвивати свої інтереси, здібності, обов'язково оцінювати свої можливості та зіставляти їх з вимогами професії до людини приймати правильні рішення про вибір професії.

Працюючи над проблемою професійного самовизначення випускників навчальних закладів, ми зробили спробу проаналізувати співвідношення професійного самовизначення з професійним інтересом і виявити, чи впливають ці інтереси на вибір професії у молоді.

Таким чином, не можна говорити про те, що існує зв'язок між професійним самовизначенням і професійним інтересом. Якби він був, то самовизначення конкретизувалось би вибором конкретної професії. Якщо до вибору професії випускник підходить з наявним в нього професійним інтересом, то у процесі включення в систему ціннісних орієнтацій він буде знаходитись на значно вищому рівні професійного самовизначення, порівняно з тими випускниками, що орієнтуються лише на соціальний статус.

Провівши певні психолого-педагогічні дослідження по визначенню професійного самовизначення старшокласників, в яких брали участь учні 9-х–11-х класів, встановлено, що до моменту завершення навчання у школі в переважній більшості юнаків та дівчат склалися визначені уявленнями про свою майбутню професійну діяльність. При чому уявлення ці диференційовані у їхній свідомості не тільки за різними сферами життєдіяльності але і за рівнем домагань, що характеризують конкретні цілі у цих сферах. Отже, 25,4 % опитаних учнів зробили свій професійний вибір остаточно, 67,2 % вибір зробили, однак через ряд причин мають сумнів у ньому, і 7,4 % не змогли визначитися у виборі професії. Таким чином, переважна більшість учнів, випускників школи (74,6%), відчують труднощі і не можуть обрати свою майбутню професію.

Причинами невизначеності професії у виборі школярів є:

- відсутність необхідної інформації (43,5%);
- відсутність систем в профорієнтації (20,9%);
- скорочення у найближчому майбутньому кількості робочих місць з обраної спеціальності (13,4%).

Думка батьків у виборі професії виявилась визначальною, на неї опираються близько 30,8 % опитаних випускників, порадами вчителів скористалися лише 1,42 %.

Яку ж професію прагнуть отримати сучасні випускники шкіл? Згідно отриманих даних професійну перевагу у старшокласників викликають такі професії, як товаровзнавець, лікар, бухгалтер, банківський працівник, юрист, інженер-програміст, педагог.

Висновки з даного дослідження та перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Отже, професійне самовизначення, залежить від соціальної ситуації. Адже сьогодні не всі юнаки та дівчата мають змогу продовжу-

вати навчання, чи піти працювати за обраною професією (платне навчання, скорочення робочих місць на виробництві тощо).

Практичні спроби сил учнів за різноманітними професіями вимагають будувати зміст навчання, виховання і профорієнтації підлітків на пріоритеті індивідуальних із врахуванням їх вікових особливостей, а також сприяють вирішенню завдань розумової, моральної, комунікативної і професійної трудової освіти; вимагають від старшокласників бачити свою життєву перспективу з позицій дослідника, пізнавати себе в різних модельованих життєвих та професійних ситуаціях, їх зв'язку з ціннісними орієнтаціями особистості, її якостями.

Література

1. Організація профільного навчання в старшій школі / Упоряд. Н. Мурашко. – К. : Шк. світ, 2007. – С. 12–13.
2. Ніколенко Д. Ф. Сімейне виховання. Підлітки / Л. Н. Проколієнко, Д. Ф. Ніколенко. – К.: Радянська школа, 1981. – С.192.
3. Тименко М.П. Програма курсу «Основи вибору професії» / М. П. Тименко, М. К. Ільон, О. Ф. Пилипчук // Інформаційний збірник Міністерства освіти України, 1993. – № 11. – С. 25-32.
4. Захаров Н. Н. Симоненко В. Д. Профессиональная ориентация школьников / Н. Н. Захаров, В. Д. Симоненко. – М.: Просвещение, 1989. – С. 3-6.
5. Янцур М. С. Професійна орієнтація і методика профорієнтаційної роботи. Курс лекцій. Навчальний посібник. / М. С. Янцур. – К: Видавничий Дім «Слово», 2012. – С. 38-39.
6. Аніскіна Н. О. Організація профільного навчання в сучасній школі. –Х. : Вид. гр. «Основа», 2003. – 176 с.

Білик Р. М. Підготовка учнівської молоді до професійного самовизначення.

У статті обґрунтовано основні чинники, які впливають на професійне самовизначення учнівської молоді, та визначено провідну роль занять профільного спрямування, які допоможуть учням у виборі майбутньої професії. Представлено результати психолого-педагогічних досліджень з визначення професійного самовизначення старшокласників, в яких брали участь учні 9-х–11-х класів. З'ясовано, що вирішальну роль у професійному самовизначенні відіграє сформованість учнівських умінь аналізувати професію за галузевою ознакою, предметом праці, змістом, складати професіограми, визначати і розвивати свої інтереси, здібності, обов'язково оцінювати свої можливості та зіставляти їх з вимогами, які професія ставить до людини. Визначено, що найбільшою соціальною цінністю виступає сенс готувати учнів до професійного вибору, а не лише пристосування їх до розв'язання поточних кадрових проблем, які неможливо розв'язати педагогічними засобами. Під професійним самовизначенням ми розуміємо свідоме і керуюче особистістю самовизначення, розвиток комплексу знань, вмінь та якостей особистості з метою підготовки до конкретної професійної діяльності, а також як явище, яке поєднує економічні процеси з соціальними, освітянські з психологічними, фізіологічними, виробничими; як сукупність виховних і навчальних впливів, що забезпечують самостійність, свідомість у виборі, оволодінні та реалізації кожним членом суспільства професійної діяльності, яка відповідає нагальним потребам країни і дозволяє максимально реалізувати здібності і нахили особистості. Доведено, що побудова змісту навчання з різних напрямків підготовки учнів вимагають виховання і профорієнтації підлітків на пріоритеті індивідуальних із врахуванням їх вікових особливостей, а також мають сприяти вирішенню завдань розумової, моральної, комунікативної і професійної трудової освіти. Соціальні потреби вимагають від старшокласників бачити свою життєву перспективу з позицій дослідника, пізнавати себе в різних модельованих життєвих та професійних ситуаціях, їх зв'язку з ціннісними орієнтаціями особистості, її якостями.

Ключові слова: професійна діяльність, самовизначення, професія, учнівська молодь, вибір професії.

Білык Р. М. Подготовка учащейся молодежи к профессиональному самоопределению.

В статье обоснованы основные факторы, которые влияют на профессиональное самоопределение учащейся молодежи, и определена ведущая роль занятий профильного направления, которые помогают учащимся в выборе будущей профессии. Представлены результаты психолого-педа-

гогических исследований по определению профессионального самоопределения старшеклассников, в которых принимали участие ученики 9-х–11-х классов. Выяснено, что решающую роль в профессиональном самоопределении играет сформированность у учеников умений анализировать профессию по отраслевому признаку, предмету труда, содержанию; составлять профессиограммы, определять и развивать свои интересы, способности, обязательно оценивать свои возможности и сопоставлять их с требованиями, которые профессия выдвигает человеку. Определено, что наибольшую ценностью имеет смысл готовить учащихся к профессиональному выбору, а не только адаптации их к решению текущих кадровых проблем, которые невозможно решить педагогическими средствами. Под профессиональным самоопределением мы понимаем сознательное и управляющее личностью самоопределение, развитие комплекса знаний, умений и качеств личности с целью подготовки к конкретной профессиональной деятельности; а также как явление, которое объединяет экономические процессы с социальными, образовательные с психологическими, физиологическими, производственными; как совокупность воспитательных и обучающих воздействий, обеспечивающих самостоятельность, сознание в выборе, овладении и реализации каждым членом общества профессиональной деятельности, соответствующей актуальным потребностям страны, и позволяет максимально реализовать способности и склонности личности. Доказано, что построение содержания обучения по различным направлениям подготовки учащихся требует воспитания и профориентации подростков на приоритете индивидуальных возрастных особенностей, а также способствует решению задач умственного, нравственного, коммуникативного и профессионального трудового образования. Социальные нужды требуют от старшеклассников видеть свою жизненную перспективу с позиций исследователя, познавать себя в различных моделируемых жизненных и профессиональных ситуациях, их связи с ценностными ориентациями личности, ее качествами.

Ключевые слова: профессиональная деятельность, самоопределение, профессия, обучающейся молодежи, выбор профессии.

Bilyk R. M. Preparation of school youth to professional self.

In the article the main factors influencing the professional self-determination of students and classes defined main role in profile that help students in choosing future profession. The results of psychological and educational research to determine professional self seniors, which was attended by students of 9th - 11th grades. It was found that the crucial role played by professional self-formation of students' skills to analyze profession on an industry basis, the subject of labor content, make profессиограм, identify and develop their interests and abilities required to assess their capabilities and correlate them with the requirements of that profession proposes to person. It was determined that the greatest social value sense serves to prepare students for professional choice, not only adapting them to solve the current staffing problems that can not be solved by means of teaching. When we understand the professional self-conscious and Controlling individual self-development complex knowledge, skills and personal qualities to prepare for specific professional activities; and as a phenomenon that combines economic processes of social, educational of psychological, physiological, production; as a set of educational and training actions that give the independence of consciousness in the selection, implementation and mastery of each person of the society of professional activity that meets the urgent needs of the country and allows to realize the abilities and inclinations of the individual. It is true that content in various areas prepare students require training and career counseling teens on the primacy of the individual, taking into account their age-appropriate, and should contribute to solving problems, mental, moral, communicative and professional labor education. Social needs require high school students to see their life prospects from the standpoint of the researchers, to know themselves in different situations, their value orientations of the individual, his qualities.

Key words: professional activity, self-determination, profession, school youth, career choices.

*Київський фінансово-економічний коледж
Університету державної фіскальної служби України
Україна, 08200, Київська область,
м. Ірпінь, вул. Університетська, 31*

*Киевский финансово-экономический колледж
Университета государственной фискальной службы Украины
Украина, 08200, Киевская область,
м. Ирпень, ул. Университетская, 31*

*Kyiv financial and economic College
University of the state fiscal service of Ukraine
Ukraine, 08200, Kyiv region,
m. Irpen, University str., 31*

ВИКОРИСТАННЯ ПРЕДМЕТІВ МАТЕМАТИЧНОГО ЦИКЛУ В ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ ФАХІВЦІВ У КОЛЕДЖАХ ЕКОНОМІЧНОГО ПРОФІЛЮ

Постановка проблеми в загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями. В умовах реформування вітчизняної професійної освіти актуалізувалась необхідність підвищення якості викладання математичних дисциплін, спрямованих на забезпечення формування у студентів загальнопрофесійних знань і умінь, розвиток творчих здібностей, здатності адаптуватися до швидких змін у професійній сфері та кар'єрного зростання. Як математика, так і фізика мають широкі можливості для розвитку логічного мислення, просторових уявлень; формування вмінь встановлювати причинно-наслідкові зв'язки; обґрунтовувати твердження; моделювати ситуації. Математичні методи та математичне моделювання мають широко використовуватися для розв'язання практичних задач різних галузей науки, економіки, виробництва, що важливо для підготовки висококваліфікованих фахівців у господарській та науковій діяльності.

Однак, слід зауважити, що в організації навчально-виховного процесу ВНЗ I-II рівня акредитації існує низка проблем, які потребують вивчення і подальшого вирішення. Насамперед йдеться про низький рівень математичної та фізичної підготовки випускників шкіл, недостатній обсяг часу, який відводиться на вивчення цих дисциплін у коледжі. Це призводить до невідповідності між рівнем знань студентів і запитами сучасного суспільства до їх математичної грамотності й культури як майбутніх фахівців. Розв'язання зазначеної суперечності вимагає якісно нових підходів до процесу вивчення дисциплін.

Аналіз останніх досліджень і публікацій дав змогу виявити різні підходи науковців і практиків до використання предметів (навчальних курсів) математичного циклу як засобу розвитку професійно значимих умінь, навичок, певних компетентностей майбутніх фахівців для різних галузей господарювання. Так, вітчизняні вчені (О. Співаковський, О. Смалько) досліджували теоретико-методичні основи навчання вищої математики майбутніх учителів математики з використанням інформаційних технологій, розвиток творчого мислення старшокласників на уроках математики. О. Марченко приділила увагу систематизації знань старшокласників у процесі навчання математики з комп'ютерною підтримкою, С. Повар для формування творчого мислення старшокласників використовувала інтеграцію знань з фізики і математики, І. Гончарова розробила методику формування евристичних умінь учнів основної школи на факультативних заняттях з математики.

Серед зарубіжних учених слід назвати праці А. Гомеса, О. Фатєєвої з реалізації ідей міжпредметних зв'язків математики, а також Н. Лобанової, присвячені методиці використання систем задач з елементарної математики як індивідуалізованого засобу навчання. Як засіб навчання і розвитку професійно значущих пошукових умінь у майбутніх учителів з математики досліджує Г. Єлчанінова, збагачення розумового досвіду учнів основної школи при вивченні математики розглядає в дисертації Д. Смолякова.

На жаль, зазначена нами проблема лише аспектно відображена в науковій праці Г. Дутки

(формування вмінь студентів розв'язувати прикладні задачі при навчанні математики в коледжах економічного профілю) та в деяких окремих публікаціях.

Метою статті є дослідження результативності використання предметів математичного циклу в професійній підготовці фахівців у коледжах економічного профілю.

Виклад основного матеріалу дослідження. Результати вивчення наукової літератури вказують на актуалізацію вивчення природничо-математичних наук у процесі підготовки фахівців, що зумовлює необхідність розроблення методик та використання ефективних технологій навчання. Останнім часом спостерігається зростання інтересу педагогічної спільноти до особистісно орієнтованих та особистісно розвивальних технологій викладання загальноосвітніх та спеціальних дисциплін. Вважається, що їх впровадження повною мірою забезпечує суб'єкт-суб'єктні взаємовідносини в сучасному світі, якому притаманна інформаційна різноманітність, що істотно ускладнює життєву поведінку і вимагає прийняття нестандартних рішень.

Майбутній фахівець у таких технологіях це не просто суб'єкт, а саме особистість, представник суспільства, який вільно і відповідально визначає свою позицію серед інших. У зв'язку з цим належить змінювати перелік навчальних методів, засобів, якими має користуватись сучасний викладач математики у процесі навчальної діяльності. Пріоритетними стають принципи особистісного підходу до навчання та студентоцентризму.

У зв'язку з процесом математизації науки і практики майбутні фахівці різних галузей потребують серйозної математичної підготовки, чим визначається місце математики в системі вищої освіти. Фізика та інші суміжні науки використовують різний обсяг математичних знань і ставлять нові задачі щодо змісту, форм і методів вивчення у ВНЗ математики, що сприяє формуванню в студентів найсучаснішого стилю наукового мислення і його застосування у конкретних науках. Значна увага приділяється вивченню математичних методів розв'язування задач у процесі підготовки майбутніх фахівців у коледжах, що зумовлено їх поширеним використанням у таких галузях, як фізика, хімія, інформатика, біологія, соціологія (проблеми демографії та структурної лінгвістики), економіка (від прогнозування розміщення корисних копалин до вивчення попиту на товари широкого вжитку та побутові послуги, від вивчення потреб у робочій силі до планування транспортних мереж, пасажирських перевезень, експериментів з штучного впливу на атмосферні явища тощо), не кажучи вже про техніку та

інформаційні технології.

Основні завдання викладання математичних дисциплін у вищих навчальних закладах I-II рівнів акредитації полягають у тому, щоб продемонструвати студентам сутність наукового підходу до вивчення процесів і явищ оточуючого світу, роль математики у розвитку наукових досліджень і технічному прогресі; навчити студентів прийомам побудови математичних моделей, методам дослідження і розв'язування задач; виробити у студентів уміння аналізувати отримані результати, сформувати навички самостійного вивчення математичної літератури та її застосування.

Узагальнюючи результати дослідження наукових праць, варто наголосити, що вивчення математичних дисциплін у коледжах економічного профілю забезпечує: формування особистості студентів, розвиток їхніх інтелектуальних здібностей, аналітичного та синтетичного мислення, відповідної математичної культури та інтуїції; оволодіння математичним апаратом, необхідним для вивчення фахових дисциплін; розвиток здібностей; свідомого сприйняття математичного матеріалу, характерного для відповідної професії; оволодіння основними математичними методами для аналізу і моделювання процесів і явищ, які відбуваються в соціальних, економічних, виробничих та інформаційних системах, пошуку оптимальних рішень з метою підвищення ефективності роботи зазначених систем, вибору найкращих способів реалізації цих рішень, опрацювання і аналізу результатів обчислювальних експериментів; формування достатнього рівня математичної підготовки випускників коледжів для продовження освіти у вищих навчальних закладах III-IV рівнів акредитації.

На сучасному рівні розвитку фізичної та математичної освіти помічається не тільки зростання навчальної інформації, але й досить суттєве поглиблення її змісту, розширення й удосконалення понятійного та математичного апарату, на що звертають увагу О. Бугайов, М. Грисенко, Г. Дутка та інші дослідники [1; 3; 4]. Досить часто виявляється, що низький рівень засвоєння навчального матеріалу студентами обумовлений тим, що вони не можуть перейти від великої кількості абстрактних понять та формул до конкретної сторони певного явища.

При підготовці молодших спеціалістів економічного профілю, наголошує Г. Дутка, слід визначити завдання вивчення предметів математичного циклу: застосування математичних знань у процесі розв'язування економічних задач, побудові економіко-математичних моделей, розвитку аналітичного мислення. Прикладна спрямованість навчання має стати ви-

значальним чинником у доборі змісту, виборі прийомів і засобів навчання вищої математики. Адже студентам необхідно отримати не тільки базові знання з даної дисципліни, а й уміти їх використовувати в процесі розв'язування конкретних задач в економічних розрахунках. При вивченні вищої математики у студентів потрібно розвивати пізнавальний інтерес до економіко-математичних методів. Таку узагальнюючу назву має комплекс економічних і математичних дисциплін, об'єднаних для вивчення економіки. Частиною цих методів є математичне моделювання, тобто вираження мовою математики основних властивостей економічних явищ і процесів у їх взаємозв'язку і функціональній залежності (рівняння, система рівнянь, нерівність, система нерівностей тощо). Вивчення педагогічного досвіду показує, що для кращого усвідомлення теоретичного матеріалу студентами проводяться асоціації, демонструється зв'язок з життєвим досвідом, використовуються блок-схеми для групової роботи.

Оволодіння студентами системою фізико-математичних знань, умінь і навичок для їх успішного практичного застосування майже неможливе без різних видів кваліфікованої, творчої, а іноді навіть інноваційної діяльності викладача, переконаний М. Грисенко [3], оскільки важливим компонентом для підвищення ефективності професійно орієнтованого навчання є система задач на практичному занятті.

Отже, викладач у своїй практичній діяльності під час добірки задач на практичне заняття має включити задачі на обчислення, доведення, дослідження і побудову. Важливо, що б ці задачі були спрямовані на закріплення теоретичних питань, формування умінь розв'язувати задачі; враховували умови диференціації навчання та особистісний розвиток студентів; демонстрували використання експериментів; розкривали прикладний характер навчального матеріалу в майбутній професійній діяльності.

Принагідно зазначити, що суттєвою складовою якості професійної підготовки фахівця є самостійна діяльність студентів. Спираючись на власну практичну діяльність та результати ознайомлення з різними аспектами дослідження проблеми самостійної діяльності студентів, ми дійшли висновку, що успішність формування досвіду самостійної роботи студентів значною мірою визначають завдання, які перед ними ставить викладач. Зокрема це можуть бути завдання: індивідуальні та групові (репродуктивного і творчого характеру); додаткові, які за умови правильного їх виконання, дадуть змогу студенту отримати «автоматичну» оцінку на екзамені; написання рефератів, доповідей; підготовка до читання лекцій та проведення практичних занять; підготовка, проведення

та безпосередня участь студентів у олімпіадах, вікторинах, конкурсах, оглядах, конференціях тощо.

Значну увагу в науковій літературі вчені приділяють мотивації навчальної діяльності, яка сприяє формуванню переконаності студентів у необхідності набуття глибоких знань для їх подальшого успішного навчання і професійної діяльності. Наприклад, якщо студенти вважають, що найважливішою є для фінансового успіху сума інвестицій, то це зовсім не так. Саме час, стратегія і процентна ставка приводять до фінансового успіху. Це можна підтвердити такими підрахунками: якщо ви інвестуєте в місяць 1000 доларів під 20 % річних, а ваш колега тільки 500 доларів, але під 30 % на рік, то через 7 років щомісячний прибуток від інвестицій першого становитиме 3009 доларів на місяць, а прибуток інвестицій другого – 3479 доларів, тобто вони обидва отримують практично один і той самий прибуток, незважаючи на те, що інвестують по-різному. Через 10 років ви зможете отримати по 6268 доларів кожного місяця, а ваш колега – 9179 доларів. І нарешті, через 20 років різниця у їх прибутках відрізнятиметься у декілька разів! Цей приклад наочно показує, що відсоткова ставка набагато важливіша за суму інвестицій.

Таким чином, викладач підводить студентів до питань: як споживачеві економічно грамотно зорієнтуватись у складній сучасній фінансовій системі, як правильно розпорядитись своїми заощадженнями, як вигідно вкласти гроші? А головне, студент має усвідомити, що відповіді на дані запитання не можливі без глибоких знань з математики.

Різноманітні дидактичні цілі допомагає реалізувати навчальний експеримент, який використовується при вивченні природничо-математичних наук, зазначає О. Лещинський [5]. Він дає можливість розвивати мислення і самостійність тих, хто навчається, формувати в кожного з них активну позицію в навчально-виховному процесі. Для проведення експерименту має використовуватись спеціальне навчальне обладнання. На сьогоднішній день лабораторії вищих навчальних закладів в більшості мають застаріле обладнання, або не мають його в належній кількості, необхідній для проведення повноцінного експерименту. Об'єктивні фактори української економіки суттєво впливають на незначні перспективи розвитку лабораторій та їх оснащення в навчальних закладах. Держава не надає необхідної підтримки у вирішенні цієї проблем. На наш погляд, з метою заощадження державних коштів, раціонального використання матеріальних та моральних ресурсів логічним буде запропонувати створення кабінету природничих наук з універсальним обладнан-

ням, що використовується при викладанні всіх предметів природничого циклу в коледжах, у якому використовуються сучасні засоби навчання: комп'ютери, проектори, відеомонітори з мультимедійними презентаціями та навчальними фільмами тощо.

Безумовно, маючи недостатню базу для експериментів у навчальному закладі, можна шукати інші шляхи навчальної діяльності. Наприклад, при вивченні теми «Геометрична оптика» можна дати завдання студентам на спостереження оптичних явищ у природі, або виконання дослідів з оптики в домашніх умовах. У багатьох студентів вдома є матеріали і навіть оптичні прилади, які можна використати для проведення спостережень і дослідів, зокрема фотокамери, проектори різних типів, плоскі й сферичні дзеркала, лінзи, обладнання для фоторобіт, а також деякі предмети побуту, які можна легко пристосувати для виконання оптичних дослідів. З погляду додержання правил техніки безпеки переважна більшість цих дослідів з оптики не потребує складного обладнання, або не передбачає створення спеціальних умов. Домашніх дослідів з оптики можна запропонувати багато. Наприклад, виконати в домашніх умовах досліди з прямолінійного поширення світла, на закони відбивання і заломлення світла, досліди з дзеркалами і лінзами, розкладання світла в спектр тощо. Виконання таких дослідів цілком безпечно, студенту лише достатньо підібрати набір необхідних побутових предметів [2].

І, звичайно, вивчення предметів математичного циклу в сучасних умовах не можливе без систематичного використання засобів новітніх інформаційних технологій, що значно розширює можливості як викладача, так і пізнавальні можливості студента. Вони можуть суттє-

во впливати на методику проведення занять з вищої математики, потребуючи від викладача умінь використання спеціалізованих математичних пакетів, використання при викладанні фізики і математики електронних підручників, конспектів лекцій, практичних робіт, альбомів унаочнення, автоматизованої системи оцінювання знань студентів, глобальних джерел інформації [6]. Вони також надають багато можливостей для організації ефективної самостійної роботи в позааудиторний час для студентів. Інформаційні технології допомагають засвоїти ту чи іншу тему, поглиблювати знання і навіть з допомогою відповідних програм діагностувати рівень сформованості знань та умінь. Це дає можливість розвивати творчі здібності студентів, їх мислення і формувати у них уміння і навички, необхідні для їх професійної діяльності і суспільства.

Отже, на основі викладеного можна зробити **висновок**, що для вирішення проблем викладання предметів математичного циклу в коледжах економічного профілю на сучасному етапі розвитку професійної освіти слід виділити такі основні складові якісної підготовки майбутнього фахівця: реалізація прикладної спрямованості навчання; організація ефективної самостійної роботи студентів; розвиток мотиваційної сфери діяльності студентів; проведення навчального експерименту; використання інноваційних технологій навчання, зокрема, особистісно орієнтованих та особистісно розвивальних; застосування якісного навчально-методичного забезпечення. В подальшому перспективою наших досліджень розглядаємо підготовку викладачів математичних дисциплін коледжів до впровадження особистісно розвивальних технологій навчання.

Література

1. Бугайов О. Комп'ютерна підтримка курсу фізики в середній школі: реальність і перспективи / О. Бугайов, В. Коваль // Фізика та астрономія в школі. – 2001. – №3. – С. 16–19.
2. Бутиков Е. И. Фізика в задачах. Учеб. пособие. / Е. И. Бутиков, А. А. Быков, А. С. Кондратьев – Л., 1974. – 160 с.
3. Грисенко М. В. Математика для економістів: Методи й моделі, приклади й задачі: Навч. посібник. / М. В. Грисенко. – К.: Либідь, 2007. – 720 с.
4. Дудка Г. А. Формування вмінь студентів розв'язувати прикладні задачі в коледжах економічного профілю: автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.02 / Г. Я. Дудка; Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. – К., 1999. – 20с.
5. Лещинський О. П. Дидактика, методика, нові інформаційні технології / О. П. Лещинський // Педагогіка і психологія. – 2002. – №1–2 – С. 34–41.
6. Носаченко І. М. Інноваційні освітні технології / І. М. Носаченко // Проблеми освіти: Наук.-метод. зб. / Кол. авт. – К.: Наук.-метод. центр вищої освіти, 2006. – Вип. 44. – 132 с.

Иліка Л. Г., Савчук Л. А. Використання предметів математичного циклу в професійній підготовці фахівців у коледжах економічного профілю.

У статті порушено актуальні проблеми, які виникають при викладанні предметів математичного циклу в умовах сучасної професійної освіти. Розкрито основні причини виникнення цих проблем. З власного досвіду авторів наведено приклади їх подолання. З'ясовано, що низький рівень підготовки випускників шкіл, недостатній обсяг часу на вивчення математичних дисциплін у коледжі призводить до невідповідності між рівнем знань студентів і запитами сучасного суспільства. У зв'язку з цим висувуються нові вимоги до процесу вивчення даних дисциплін.

Основну увагу в роботі акцентовано на шляхах удосконалення навчального процесу при вивченні математики та фізики, основних завданнях викладання математичних дисциплін, у навчальних засобах, якими може користуватись сучасний викладач у процесі організації навчальної діяльності.

У статті значну увагу приділено використанню самостійної роботи студентів, підбору завдань для цього виду роботи, яка має важливе значення в досягненні успіху. Наголошується, що, спираючись на власну практичну діяльність та ознайомлення з різними аспектами дослідження проблеми в самостійній роботі, студент набуває не тільки знання, а й практичні навички. Наведено приклади організації самостійної дослідницької роботи студентів в умовах недостатньої матеріальної бази коледжу.

Автори звертають увагу на те, що мотивація навчальної діяльності студентів значною мірою впливає на результати кінцевого успіху. Узагальнено практичний досвід використання різних видів кваліфікованої діяльності та інноваційних методів роботи при викладанні предметів математичного циклу у вищих навчальних закладах I-II рівнів акредитації.

Ключові слова: предмети математичного циклу, майбутні фахівці, коледж, викладач математики, самостійна робота, математичні методи.

Илика Л. Г., Савчук Л. А. Использование предметов математического цикла в профессиональной подготовке специалистов в колледжах экономического профиля.

В статье рассматриваются актуальные проблемы, которые возникают в преподавании предметов математического цикла в условиях современного профессионального образования. Раскрыты основные причины возникновения данных проблем. Авторы приводят примеры их решения исходя из собственного опыта. Установлено, что низкий уровень подготовки выпускников школ, недостаточный объем времени на изучение математических дисциплин в колледже приводит к несоответствию между уровнем знаний студентов и запросами современного общества. В связи с этим выдвигаются новые требования к изучению этих дисциплин.

Основное внимание в работе акцентировано на методах и технологиях совершенствования учебного процесса при изучении математики и физики, основных заданиях преподавания математических дисциплин, учебных средствах, которыми может пользоваться современный преподаватель в процессе организации учебной деятельности.

В статье уделено внимание использованию самостоятельной работы студентов, подбору задач для данного вида деятельности, которая имеет важное значение в достижении успеха. Отмечается, что, опираясь на собственную практическую деятельность и знакомство с различными аспектами исследования проблемы в самостоятельной работе, студент приобретает не только знания, но и практические навыки. Приведены примеры организации самостоятельной исследовательской деятельности студентов в условиях недостаточной материальной базы колледжа.

Авторы обращают внимание на то, что мотивация учебной деятельности студентов в значительной мере влияет на результаты конечного успеха. Обобщен практический опыт использования различных видов квалифицированной деятельности и инновационных методов работы в преподавании предметов математического цикла в высших учебных заведениях I-II уровней акредитации.

Ключевые слова: предметы математического цикла, будущие специалисты, колледж, преподаватель математики, самостоятельная работа, математические методы.

Ilika L. G., Savchuk L. A. Using subjects of mathematics cycle in professional preparation of specialists in economics colleges.

The article deals with actual problems that arise at teaching of mathematical subjects in the current vocational education. Disclosed the basic causes of these problems. There are examples of overcoming them from own experience of the authors. It was found that a low level of training of school leavers, a lack of sufficient time to study mathematical sciences in college that lead to a mismatch between the level of students' knowledge and demands of modern society. In this regard put forward new require-

ments for the process of studying these subjects.

The main attention is paid to ways of improving the educational process in studying mathematics and physics, the main tasks of teaching mathematical disciplines, educational tools, which can use modern teacher in the organization of training activities.

In this article great attention is attached to use of independent work of students, selection tasks for this type of work which is essential in achievement of success. It is noted that, based on their own practice and familiarization with various aspects of research problems in independent work, student does not acquire only knowledge but also practical skills. There are examples of independent research work of students in conditions of insufficient material resources of the college.

The authors point to the fact that the motivation of students learning significantly affect the results of the final success. Summarized practical experience using various types of skilled and innovative work at teaching of mathematics cycle of subjects in higher educational institutions I-II levels of accreditation.

Keywords: subjects of mathematical cycle, future specialists college, teacher of Mathematics, self-study, mathematical methods.

УДК 377.35

Паржницький Олександр Вікторович,
директор

*Науково-методичний центр
професійно-технічної освіти в Запорізькій області
69000, м. Запоріжжя, вул. Покровська, 28*

*Научно-методический центр
профессионально-технического образования в Запорожской области,
69000, г. Запорожье, вул. Покровская, 28*

*Research and methodological center
on vocational educational in Zaporizka region
69000, Zaporizhzhya, Pokrovska, 28*

РЕЗУЛЬТАТИ ВПРОВАДЖЕННЯ МОДЕЛІ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ТОКАРІВ У ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

Постановка проблеми. Одним із стратегічних ресурсів будь-якої держави є її трудовий потенціал, який в багатьох країнах світу, зокрема Японії, Південної Кореї, Німеччини, Чехії, Словенії вважається одним із вирішальних чинників стрімкого економічного зростання. У зв'язку з цим значна увага приділяється якості підготовки робітничих кадрів, постійній модернізації професійної освіти і навчання. Про визнання важливості даної галузі освіти свідчить Лісабонська резолюція (березень 2000 р.) щодо розвитку процесу взаємного визнання кваліфікацій та компетенцій в сфері професійної освіти, Копенгагенська декларація європейських міністрів щодо професійної освіти і підготовки (29–30 жовтня 2002 р.), започаткування Європейським фондом освіти Туринського процесу, що спрямований на розвиток професійно-технічної освіти тощо. В країнах Європейському Союзу професійну освіту тлумачать як важливий фактор економічної та соціальної політики, а також як засіб підвищення конкурентоздатності Європи у світовому масштабі та повноцінного розвитку громадян.

У Державному переліку професій з підготовки кваліфікованих робітників у професійно-технічних навчальних закладах (далі – ПТНЗ) професію токаря по металу визначено однією з провідних на підприємствах машинобудівної і металообробної промисловості. Його праця використовується практично в усіх галузях промисловості, сільського господарства, на транспорті, у сфері обслуговування, звідси її велике народногосподарське значення як висококваліфікованої робітничої професії. Про затребуваність токаря свідчить і те, що, за даними Державного центру зайнятості, в 2013–2015 роках в Україні кількість вакансій за фахом токаря становила щороку більше п'яти тисяч.

Водночас принагідно зазначити, що за свідченнями освітян, науковців, представників державної влади і роботодавців, стан практики підготовки майбутніх токарів характеризується невідповідністю її якості рівню розвитку вітчизняної і світової економіки. На це вказують і дані Центру освітнього моніторингу: двоє з трьох роботодавців вважають рівень підготовки кваліфікованих робітників у державних

ПТНЗ недостатнім і таким, що не повністю відповідає потребам виробництва. Їх не задовольняє не лише якість підготовки, а й рівень кваліфікації. Крім того, результати опитування показали, що підготовка кваліфікованих кадрів роботодавцями у власних навчальних центрах або безпосередньо на виробництві має масу переваг.

Таким чином, актуалізується проблема розроблення моделі, методики формування професійної компетентності майбутніх токарів та їх експериментальної перевірки у навчально-виробничому процесі ПТНЗ.

Аналіз досліджень і публікацій свідчить, що вивченню різних аспектів історії професійно-технічної освіти приділили увагу А. Каплун, О. Коханко, І. Лікарчук, Н. Падун, А. Селецький, Н. Смоляна, Є. Степанович, О. Сухомлинська, М. Харламов, Л. Шепель та ін. Питання методології, педагогіки, психології, методики професійної освіти і навчання досліджували: В. Бондар, М. Вайтрауб, Р. Гуревич, Ю. Зінковський, А. Литвин, Л. Петренко, В. Радкевич, С. Максименко, Н. Ничкало та ін. Окремим проблемам організації виробничого навчання присвятили свої наукові праці М. Бирка, Н. Божко, І. Гриценко, І. Жорова, В. Ковальчук, Е. Луговська, Л. Сушенцева, О. Юденкова та ін. У дослідженнях цих науковців йдеться про необхідність реформування галузі професійно-технічної освіти, відповідний вибір змісту і форм професійної підготовки кваліфікованих робітників у зв'язку зі світовою глобалізацією, міжнародною конкуренцією та потребами ринку праці. Однак до цього часу проблема формування професійної компетентності майбутніх токарів у фахово-орієнтованому освітньому середовищі ПТНЗ практично не була предметом окремого наукового дослідження.

Метою статті є висвітлення результатів проведеного дослідження, а саме: впровадження авторської моделі формування професійної компетентності майбутніх токарів у ПТНЗ.

Виклад основного матеріалу. Вивчення наукових праць з проблем формування професійної компетентності у майбутніх кваліфікованих робітників різних професій та педагогічного досвіду професійної підготовки майбутніх токарів у фахово-орієнтованому середовищі ПТНЗ уможливило обґрунтування і розроблення структурно-функціональної моделі формування професійної компетентності майбутніх токарів, яка представлена на рис. 1.

Основними складовими моделі формування професійної компетентності майбутніх токарів у фахово-орієнтованому освітньому середовищі ПТНЗ є концептуально-цільовий, методично-змістовий, процесуально-управлінський та оціночно-результативний. Використання такої

моделі дає відповідне теоретичне уявлення про формування професійної компетентності майбутніх токарів та одночасно є засобом формування їх професійної компетентності у фахово-орієнтованому освітньому середовищі.

У процесі проведення формувального етапу експерименту, на якому здійснювалось впровадження розробленої нами структурно-функціональної моделі, ми визначили результативність роботи з формування професійної компетентності у майбутніх токарів у фахово-орієнтованому освітньому середовищі ПТНЗ.

У цей час відповідно до завдань дослідження було передбачено: оцінювання рівня сформованості у майбутніх токарів професійної компетентності після впровадження відповідних компонентів моделі; порівняння результатів оцінювання сформованості професійної компетентності в учнів контрольної та експериментальної груп; визначення результативності запропонованої моделі й педагогічних умов формування професійної компетентності у майбутніх токарів у фахово-орієнтованому освітньому середовищі ПТНЗ.

У педагогічному експерименті взяли участь 354 учні спеціальності 8211 «Токар» (токар, токар-револьверник, токар-розточувальник), а також 42 науково-педагогічних працівників, серед яких викладачі професійно-теоретичної та загально професійної підготовки, майстри виробничого навчання та спеціалісти базових підприємств. Викладачі й майстри виробничого навчання, що брали участь в експериментальній роботі, майже всі мають педагогічну і технічну освіту (85,71 %) та стаж педагогічної роботи в системі професійно-технічної освіти більше 5 років.

Нами були визначені експериментальна (178 осіб) й контрольна (176 осіб) групи для проведення педагогічного експерименту. При виборі груп ми дотримувалися вимог репрезентативності та однорідності. Контингент учнів, обраних для експериментальної роботи, був приблизно однорідний. Серед ознак, що підтверджують достовірність вибірки, ми виділили такі: 1) учні ПТНЗ; 2) професія; 3) стать; 4) вік учасників педагогічного експерименту; 5) базова середня освіта (повна середня освіта – після 11 класу); 6) середній бал атестату. Загалом порівняння даних за допомогою методів математичної статистики перед початком формувального етапу педагогічного експерименту засвідчило, що якісні й кількісні характеристики учнів контрольної й експериментальної груп не мають достовірних розходжень, тому зазначені групи ми обрали учасниками формувального етапу експерименту.

Перед початком формувального етапу педагогічного експерименту ми провели консульта-

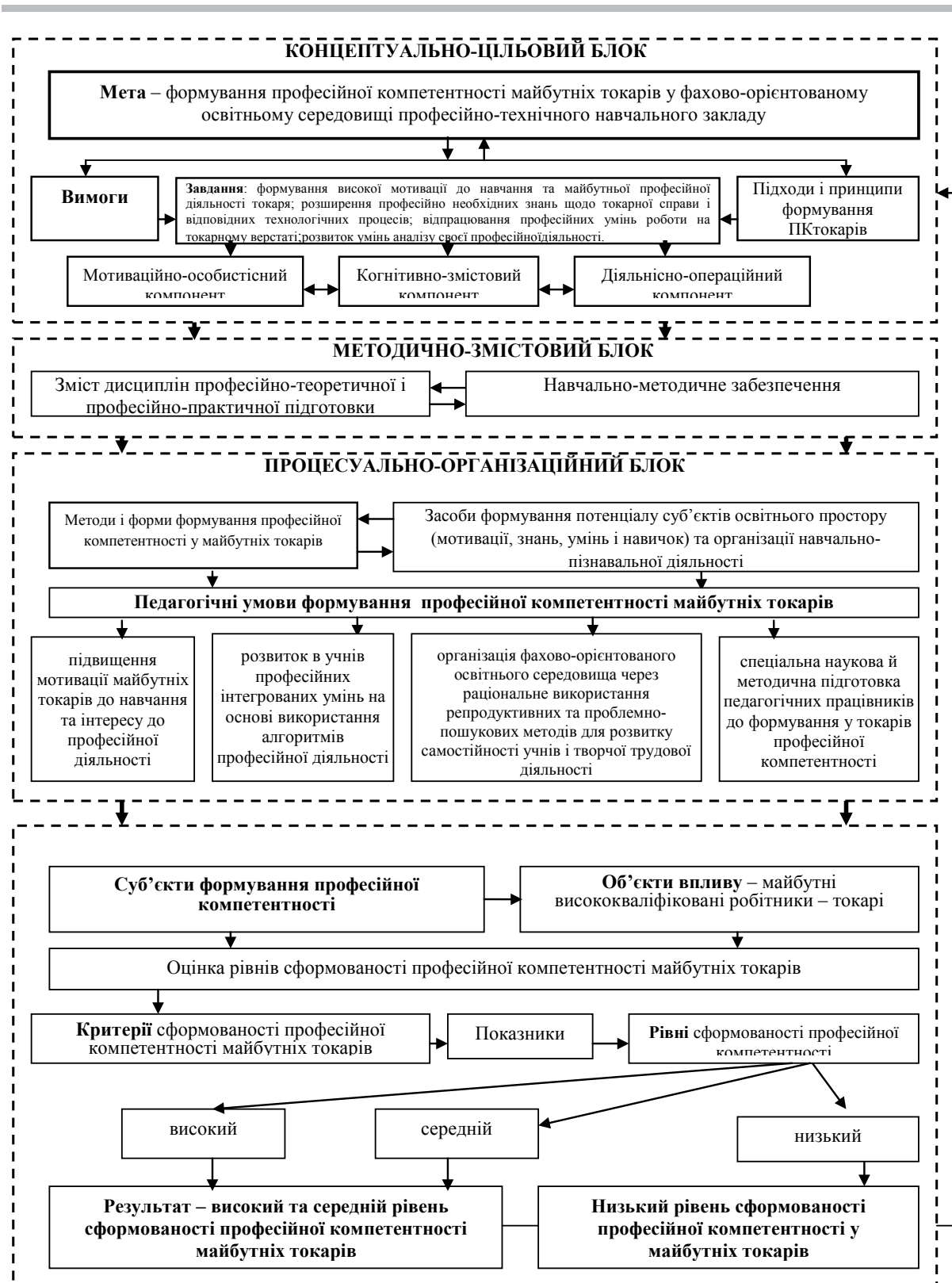


Рис. 1. Структурно-функціональна модель формування професійної компетентності майбутніх токарів

ції з викладачами щодо специфіки формування професійної компетентності у фахово-орієнтованому середовищі професійно-технічного навчального закладу. До уваги були взяті постійні й змінні умови експерименту. Серед постійних умов слід вказати на однакову кількість занять у контрольній і експериментальній групах, однакову наповнюваність груп і приблизно однаковий середній бал атестата учнів. До змінних умов ми зарахували фактори, які потрібно було перевірити, зокрема організацію навчання з використанням розроблених моделі та педагогічних умов формування професійної компетентності у фахово-орієнтованому середовищі ПТНЗ.

Після формувального етапу за допомогою тих же діагностичних методів, що і на інших етапах дослідження, ми провели повторне вимірювання сформованості професійної компетентності в учнів експериментальної і контрольної груп. Однак, у деяких анкетах та тестових опитувальниках ми дещо видозмінили формулювання питань для уникнення «ефекту звикання» зі сторони учасників експерименту.

У першу чергу щодо мотиваційно-особистісного компонента професійної компетентності майбутніх токарів з'ясовано, що в учнів експериментальної групи суттєво змінилося бачення суспільного значення своєї праці. Зокрема за результатами тесту-опитувальника Т. Дубовицької «Виявлення спрямованості й рівня розвитку внутрішньої мотивації навчальної діяльності учнів» серед учнів експериментальної групи після експерименту виявилось порівняно з контрольною на 12,59 % більше тих, хто має високий рівень мотивації (15–20 балів) та на 6,21 % тих, хто має середній рівень (6–14 балів). Відповідно серед учнів експериментальної групи виявлено на 18,79 % менше тих, у яких переважає низький рівень (0–5 балів) мотивації (внутрішня мотивація).

За результатами тесту-опитувальника Т. Дубовицької «Виявлення спрямованості й рівня розвитку внутрішньої мотивації навчальної діяльності учнів» виявилось: учні експериментальної групи порівняно з контрольною мають на 12,59 % більше тих, хто має високий рівень мотивації (15–20 балів) та на 6,21 %, хто має середній рівень (6–14 балів). Відповідно серед учнів експериментальної групи виявлено на 18,79 % менше тих, у яких переважає низький рівень (0–5 балів) мотивації (внутрішня мотивація).

Результати спостережень також підтвердили, що для учнів експериментальної групи внутрішні мотиви мають особистісно значимий характер, обумовлені їх пізнавальною потребою, задоволенням від процесу пізнання й розкрит-

тя свого особистісного потенціалу. Учні показали вищу пізнавальну активність у навчальній діяльності, і ця робота приносила їм емоційне задоволення.

Результати бесід та анкетування учнів підтвердили, що учні експериментальної групи змогли більш ґрунтовно розкрити значення професії токаря, більш різноаспектно пояснити мотиви своєї майбутньої праці. Вони звернули увагу не тільки на матеріальний аспект праці, але й моральний: 74,15 % учасників опитування зазначило, що працювати потрібно для того, щоб бути членом суспільства, довести свою особистісну цінність (до чого?), займатися улюбленою справою. Серед учасників контрольної групи тих, хто назвав декілька мотивів своєї майбутньої професії, було 51,12 %, здебільшого вони акцентували увагу на одному-двох мотивах.

Учні експериментальної групи змогли більш ґрунтовно розкрити роль праці у своєму особистісному та професійному житті, зв'язок між успішністю свого професійного й особистого життя та трудовим способом життя. Серед учнів експериментальної групи було на 22,58 % більше (порівняно з контрольною групою) тих, хто ототожнював життєвий успіх з працею, а не з випадками «збігу обставин» чи відповідних особистісних зв'язків. Серед учасників експериментальної групи виявилось більше тих, хто трактував працю не тільки як вимушений захід, необхідність, але і як покликання та предмет гордоців. Отже, результати опитування засвідчили більш глибоке розуміння учнями експериментальної групи значення трудової діяльності та робітничих професій.

У результаті впровадження моделі та педагогічних умов формування професійної компетентності учні експериментальної групи дещо змінили своє ставлення до життєвих цінностей, зокрема щодо місця праці в житті людини, цінності та значення трудової діяльності. В експериментальній групі на 22,27 % виявлено більше учнів, ніж у контрольній, у яких цей показник відповідає високому рівню, на 10,17 % – середньому.

Водночас було з'ясовано, що, як і до експерименту, учні контрольної та експериментальної груп не завжди впевнені в тому, що саме праця є найкращим способом самоствердження людини, свідченням її справжньої цінності. Очевидно, що в учнів експериментальної групи дещо зменшилась орієнтація тільки на матеріальний аспект своєї праці. В експериментальній групі (порівняно з контрольною) ми виявили більше таких учнів, що почали оцінювати важливість опанування професією не лише в аспекті матеріальної корисності для себе, але і як засобу особистісного росту, як важливої складової в

суспільному поділі праці. В учнів контрольної групи навіть і таких змін не зафіксовано. Певно, на такі погляди учнів суттєво впливають загальні настрої в суспільстві, орієнтація на швидке і не завжди чесне збагачення, життєвий успіх за будь-якою ціною, пропаганда засобів масової інформації.

Окрім цього для визначення сформованості в майбутніх токарів професійно важливих якостей ми використали метод експертного оцінювання. Експерти охарактеризували сформованість в учнів особистісних якостей, необхідних для ефективної професійної діяльності. Результати експертного оцінювання засвідчили суттєві зміни щодо сформованості особистісних якостей – складових професійної компетентності в учнів експериментальної групи, зокрема виявлено вищі, ніж в учнів контрольної групи, показники щодо таких особистісних якостей, як відповідальність, врівноваженість, упевненість в собі, акуратність, старанність і точність виконання операцій, витривалість, терпеливість, самостійність, рішучість тощо. Серед учнів експериментальної групи виявилось на 13,17 % більше таких, кому експерти поставили від 20 до 30 балів (високий рівень) за сформованість зазначених якостей.

Загалом діагностичний зріз, проведений після педагогічного експерименту, засвідчив: учні контрольної групи переважно мають низький (23,29 %) і середній (46,02 %) рівні сформованості професійної компетентності за мотиваційним критерієм, водночас в експериментальній групі учні мають переважно високий (41,01 %) і середній (54,49 %) рівні сформованості професійної компетентності за цим критерієм (низький рівень в експериментальній групі характерний лише для 4,49 % учнів).

Одержані результати засвідчили, що після формувального експерименту впровадження моделі та відповідних педагогічних умов учні експериментальної групи краще зрозуміли роль праці у своєму особистісному та професійному житті, цінності професійної діяльності, у них покращилися показники сформованості необхідних особистісних якостей.

Рівень сформованості когнітивно-змістового компонента професійної компетентності учнів ми визначали на основі бесід та за тестовими завданнями. Тест містив 30 завдань (професійно-теоретична та професійно-практична підготовка). Ці завдання дозволили перевірити рівень знань учнів із загальнотехнічних і спеціальних дисциплін, зокрема щодо будови, правил використання універсальних і спеціальних пристроїв, правил заточування й налаштування спеціального різального інструментів, видів і призначення різьб, системи допусків і посадок, властивостей оброблюваних матеріалів тощо.

Ми порівнювали результати тестування контрольної й експериментальної груп, щоб установити ефективність запропонованих педагогічних умов та моделі. Результати засвідчили, що на низькому рівні (менше 10 балів з 30 можливих) цю роботу виконали 25,5 % учнів контрольної групи та 6,17 % експериментальної, на середньому рівні (від 11 до 20 балів) – відповідно 47,72 % та 55,02 % учнів, на високому (21 і більше балів) – 27,27 % та 38,76 % учнів.

Ми також провели бесіди з учнями щодо різних аспектів професійно-теоретичної підготовки. Зокрема з навчальної дисципліни «Спеціальна технологія» нас цікавили питання про нарізання двозахідних різьб, способи обробки деталей зі складною установкою, сумісну плазмово-механічну обробку, підйимально-транспортні машини, які використовуються під час обробки важких заготовок, сучасні технологічні процеси, основи механіки верстатів, технологію обробки деталей на різних верстатах токарної групи, верстати з програмним керуванням і основи технологічного програмування, експлуатацію і модернізацію металорізальних верстатів тощо. Ми обговорювали з учнями контрольної та експериментальної груп питання щодо машинобудівних матеріалів, окремих аспектів технології машинобудування, методів обробки поверхонь типових деталей («Матеріали та технологія машинобудування»), допусків та посадок гладких циліндричних поверхонь, засобів для вимірювання лінійних розмірів, допусків та посадок різьбових з'єднань, допусків і засобів вимірювання зубчастих коліс і передач («Допуски та технічні вимірювання»), робочих креслень деталей та ескізів, складальних креслень, схем, читання креслень по професії («Читання креслень»). Щодо навчальної дисципліни «Електротехніка з основами промислової електроніки» важливими були питання про електромагнетизм, змінний струм та кола змінного струму, електричні та радіотехнічні вимірювання, електровимірювальні прилади, трансформатори, електричні машини змінного струму, електричні машини постійного струму, електричні апарати, напівпровідникові прилади, інтегральні мікросхеми.

Проведене опитування підтвердило, що учні контрольної та експериментальної груп досить обізнані з основами роботи на різних видах токарних верстатів, знають принципи їх дії, обізнані зі спеціальними технологіями та сучасними технологічними процесами. Правда, в учнів контрольної групи виникало більше труднощів при відповіді на питання, що потребували творчого підходу, перенесення знань у нових ситуаціях, прийняття самостійного рішення щодо виконання певного технологічного процесу.

Слід також зазначити, що учні контрольної групи, на відміну від тих, хто навчався в експериментальній, мали найбільше труднощів при відповідях на питання щодо алгоритму окремих технологічних процесів, а також особливостей застосування знань у нових ситуаціях. Це можна пояснити тим, що у контрольній групі викладачі не звертали уваги на формування в учнів професійних інтегрованих умінь з використанням алгоритмів професійної діяльності, менше використовували проблемно-пошукові методи для розвитку самостійності учнів та їх творчої навчально-пізнавальної й трудової діяльності. Загальний рівень сформованості в учнів професійної компетентності за когнітивним критерієм ми визначили як середню арифметичну оцінку, отриману з використанням усіх діагностичних методів.

Рівень сформованості операційно-діяльнісного компонента професійної компетентності ми оцінювали на основі виконання учнями спеціального завдання, де чітко виявляються професійні уміння та навички. Як і на етапі констатувального експерименту учням було запропоновано виконати технічний проект – обробити складні деталі за 7–10-м квалітетами (2–3 кл. точності) на універсальних токарних верстатах. За виконання завдання учні отримували від 1 до 12 балів: 1–4 бали – низька якість роботи, 5–8 балів – якісна, але є певні недоліки, 9–12 балів – досконала робота. При оцінці робіт ми звертали увагу на якість виконуваного завдання, дотримання необхідних стандартів, самостійність учнів, потребу в сторонній допомозі.

Виявлено, що серед учнів експериментальної групи було на 9,88 % більше таких, які змогли виконати цю роботу на високому рівні. Вони більш якісно обробили тонкостінні деталі з товщиною стінок до 1 мм і довжиною понад 200 мм, нарізали різьбу, обробили довгі вали та гвинти із застосуванням рухомого і нерухомого люнетів, належно користувалися контрольно-вимірвальним інструментом та приладами. Учні цієї групи змогли краще читати креслення, продумувати свою роботу, їх дії були більш самостійними, вони точно дотримувались вимог технологічного процесу, працювали більш наполегливо, ретельно та акуратно. Окрім цього, оцінювалась сформованість у них умінь переносити набуті знання для вирішення поставленого завдання. Експерти звертали увагу на вміння учнів самостійно діяти і виважено приймати необхідне рішення. Виявлено, що 67,97 % учнів експериментальної групи змогли на високому та середньому рівні самостійно вирішувати необхідні завдання (у контрольній групі таких було тільки 51,70 %).

Ми також запропонували учням оцінити

свою роботу та сформованість у себе професійної компетентності. При оцінці відповідей учнів ми звертали увагу на визначення ними цінностей діяльності, їх цільові настанови щодо професійної діяльності, а також на те, якими вони бачать шляхи досягнення цілей. Аналіз відповідей засвідчив, що учні експериментальної групи змогли більш чітко охарактеризувати результати своєї роботи та описати послідовність своїх дій для досягнення мети – підвищення рівня професіоналізму. 26,40 % з них показали на високому рівні уміння планувати кроки щодо свого особистісного та професійного розвитку, здійснювати цілісний аналіз своєї діяльності, давати адекватну самооцінку виконаної роботи та відповідно до цього коригувати свої подальші дії. У контрольній групі учнів, що змогли виконати це завдання на високому рівні, було набагато менше – 17,61 %.

За результатами тестування й за підсумками виконання завдань ми встановили, що завдяки впровадженню розроблених моделі й педагогічних умов в експериментальній групі більше учнів досягли необхідного рівня професійних умінь і навичок. Рівень сформованості в учнів професійної компетентності за діяльнісним критерієм ми визначили як середню арифметичну оцінку за виконання творчого завдання, здійснення учнями самоаналізу на основі спостереження за їхньою діяльністю. Одержані дані засвідчують, що в експериментальній групі число учнів, які мають високий рівень сформованості професійної компетентності за діяльнісним критерієм, становить 32,02 %, а у контрольній групі – 21,59 % (низький відповідно 18,53 % і 29,54 %). Результати порівняльного аналізу сформованості у майбутніх токарів професійної компетентності після впровадження розроблених педагогічних умов та відповідної моделі в контрольній та експериментальній групах проілюстровано діаграмою на рис. 2.

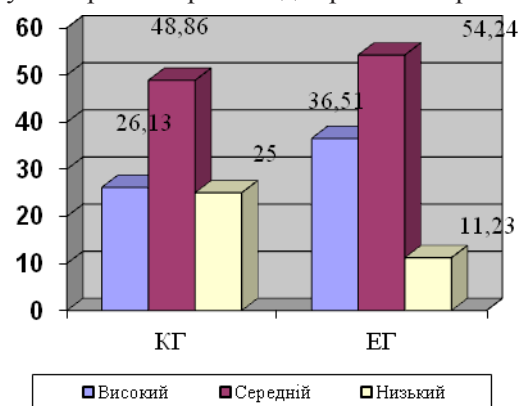


Рис. 2. Порівняльні результати сформованості в учнів контрольної й експериментальної груп професійної компетентності після формувального етапу експерименту.

Отже, аналіз результатів дослідно-експериментальної роботи підтверджує, що впро-

вадження моделі та педагогічних умов уможливають підвищення результативності формування у майбутніх токарів професійної компетентності у фахово-орієнтованому освіт-

ньому середовищі ПТНЗ. А тому дана наукова розробка має перспективи впровадження в систему професійної підготовки майбутніх токарів.

Паржницький О. В. Результати впровадження моделі формування професійної компетентності майбутніх токарів у професійно-технічних навчальних закладах.

У статті представлено структурно-функціональну модель формування професійної компетентності майбутніх токарів, спрямованої на підвищення рівня підготовки кваліфікованих робітників зі спеціальності 8211 «Токар» (токар, токар-револьверник, токар-розточувальник) у професійно-технічних навчальних закладах. Актуальність її розроблення зумовлена затребуваністю на вітчизняному ринку праці (щороку більше п'яти тисяч вакансій) і невідповідністю стану практики їх підготовки рівню розвитку вітчизняної і світової економіки.

Автором здійснено експериментальну перевірку результативності запровадження зазначеної моделі. За розробленою методикою в експериментальній групі перевірялась результативність формування професійної компетентності майбутніх токарів за кожним окремим компонентом: мотиваційно-особистісним, когнітивно-змістовим, операційно-діяльним.

Висвітлено одержані результати дослідно-експериментальної роботи та представлено порівняльний аналіз запровадження всіх компонентів професійної компетентності майбутніх токарів у професійно-технічних навчальних закладах з використанням авторської методики. Вони ілюструють зростання кількості учнів в експериментальній групі, які досягли необхідного рівня професійних умінь і навичок у порівнянні з учнями контрольної групи. Наведено дані самооцінки учнями сформованості професійної компетентності. При цьому акцентовано увагу на визначенні ними цінностей, цільових настанов щодо професійної діяльності, а також на їхньому баченні шляхів досягнення цілей.

Результати педагогічного експерименту засвідчують значне зростання числа учнів з високим рівнем сформованості професійної компетентності в експериментальній групі.

Наукова новизна даного дослідження полягає в тому, що вперше обґрунтована, розроблена та запроваджена модель формування професійної компетентності майбутніх токарів у професійно-технічних навчальних закладах. Його практичне значення полягає в тому, що основні з одержаних результатів доведено до конкретних методичних розробок і рекомендацій щодо формування та діагностики рівнів сформованості кожного з компонентів професійної компетентності майбутніх токарів у професійно-технічних навчальних закладах.

Ключові слова: професійна компетентність, токар, професійна підготовка, модель, експеримент, професійно-технічний навчальний заклад.

Паржницький А. В. Результаты внедрения модели формирования профессиональной компетентности будущих токарей в профессионально-технических учебных заведениях.

В статье представлена структурно-функциональная модель формирования профессиональной компетентности будущих токарей, направленная на повышение уровня подготовки квалифицированных рабочих по специальности 8211 «Токарь» в профессионально-технических учебных заведениях. Актуальность ее разработки обусловлена востребованностью на национальном рынке труда (более пяти тысяч вакансий в год) и несоответствием состояния практики их подготовки уровню развития отечественной и мировой экономики.

Автором экспериментально проверена результативность внедрения данной модели. По разработанной методике в экспериментальной группе проверялась результативность формирования профессиональной компетентности будущих токарей за каждым отдельным компонентом: мотивационно-личностным, когнитивно-смысловым, операционно-деятельностным.

Освещены полученные результаты опытно-экспериментальной работы и представлен сравнительный анализ внедрения всех компонентов профессиональной компетентности будущих токарей в профессионально-технических учебных заведениях с использованием авторской методики. Они иллюстрируют увеличение роста числа учащихся в экспериментальной группе, которые достигли необходимого уровня профессиональных умений и навыков по сравнению с учениками контрольной группы. Приведены данные самооценки учениками сформированной профессиональной компетентности. При этом акцентировано внимание на определении ими ценностей, целевых установок профессиональной деятельности, а также на их видении путей достижения целей и карьерного роста.

Результаты педагогического эксперимента свидетельствуют о значительном росте числа учащихся с высоким уровнем сформированной профессиональной компетентности в экспериментальной группе.

Научная новизна данного исследования заключается в том, что впервые обоснована, разработана и внедрена модель формирования профессиональной компетентности будущих токарей в профессионально-технических учебных заведениях. Его практическое значение заключается в том, что основные из полученных результатов доведены до конкретных методических разработок и рекомендаций относительно формирования и диагностики уровней сформированности каждого из компонентов профессиональной компетентности будущих токарей в профессионально-технических учебных заведениях.

Ключевые слова: профессиональная компетентность, токарь, профессиональная подготовка, модель, эксперимент, профессионально-техническое учебное заведение.

Parzhytskyi O. V. The results of the professional formation competence model implementation of future turners in vocational schools.

The structural-functional formation model of the professional competence for future turners is presented in the article, and it is focused on raising the level training skilled workers by profession 8211 «Turner» in Vocational Education and Training. The relevance of elaboration is caused by great demand at the domestic labor market (more than five thousand vacancies a year) and the discrepancy between training and level of national and world economy.

The author's carried out the experimental verification of effective implementation of this model. By the developed technique, in the experimental group, the efficiency of professional competence formation of future turners has been checked for each individual component: motivational-personal, cognitive-contentive, operational and active.

There were reported the results obtained by the experimental work and presented a comparative analysis of the implementation of all components of professional competence of future turners in vocational education with the use of the author's technique. They illustrate the increasing number of students in the experimental group who achieved the required level of professional skills in comparison with the students in the control group. There are cited data of students' self-appraisal in professional competence. This attention is focused on identifying their values, target guidelines of professional activity, as well as their vision of how to achieve goals.

The results of pedagogical experiment have shown a significant increase in the experimental group number of students with a high formation of professional competence.

Scientific novelty of this study lies in the fact that for the first time a professional formation competence model for future turners in vocational schools is proved, developed and implemented. Its practical significance is that the basic of obtained results proved to specific teaching materials and recommendations on the formation and diagnose the levels of each of the components of professional competence` of future turners in vocational schools.

Key words: professional competence, turner, training, model, experiment, vocational school.

Поліщук Катерина Валентинівна,
викладач фінансово-економічних дисциплін

*Київський фінансово-економічний коледж
Національного університету ДПС України,
Кам'янець-Подільське відділення.*

32300, Хмельницької обл., м. Кам'янець-Подільський, вул. Годованця, 1

*Киевский финансово-экономический колледж
Национального университета ГНС Украины,
Каменец-Подольское отделение.*

32300, Хмельницкая обл., г. Каменец-Подольский, ул. Годованца, 1

*Kiev financial ekonomichesky College
National University of State Tax Service of Ukraine,
Kamenetz-Podolsk branch.*

32300, Khmelnytsky region, Kamenetz-Podolsk, Godovantsa str., 1

ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОЇ АКТИВНОСТІ СТУДЕНТІВ В ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ЕКОНОМІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

Постановка проблеми. У житті сучасного суспільства відбуваються серйозні зміни, які впливають і на професійну освіту. В сучасній професійній школі існує безліч проблем, але найгостріша з них – зниження навчальної мотивації студентів, незацікавленість до предметів, що вивчаються. Одне із завдань сучасного викладача – працювати на занятті і організувати процес навчання таким чином, щоб підвищувати інтерес студентів до навчання, в тому числі до фахових предметів. Одним із способів підвищення навчальної мотивації є введення в заняття творчого моменту, побудова заняття таким чином, щоб розвивати креативність, творчий потенціал особистості. Якщо студента навчити творити, то йому безумовно буде цікавіше вчитися, зросте ефективність праці викладача, заняття стануть важливою частиною творчого життя студентів.

На зміну догматичному пояснювальному викладанню у вищій школі приходять система навчання, в основі якої лежить не інформаційне повідомлення знань, а організація самостійного «добування» їх студентом. Як сказав фізик Мак Лауе: «Не так важливо придбати знання, як розвиток здатності вчитися. Освіта є те утворення, що залишається, коли все вивчене забуто» [4].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. За визначенням Н. К. Винокурової, творчі здібності – це загальний інтелектуальний рівень, під яким розуміють високорозвинені розумові здібності загального характеру, що утворюють основу для досягнення найкращих результатів [1]. У кожної дитини є здібності і таланти. Діти від природи допитливі і сповнені бажання вчи-

тися, і тільки від педагога залежить, чи буде це бажання реалізовано. Тому проблема розвитку творчого мислення і творчих здібностей студентів є однією з найбільш актуальних, а метою педагогічної діяльності викладача фінансово-економічних дисциплін є створення умов для формування і розвитку творчого мислення і творчих здібностей студентів в процесі навчання [4].

Досвід свідчить, що сучасна дидактика вищої школи накопичила такі технології та методи, які при певній модифікації та творчій інтерпретації викладачем можуть одночасно вирішувати як проблеми засвоєння студентом теоретичних знань, так і проблеми формування системи професійно значимих умінь, таких як вміння контролювати негативні емоції, гнів, агресію, вміння знаходити індивідуальні засоби їх подолання.

Одним із таких методів є «Синанон-метод», успішно випробований при підготовці менеджерів у КНЕУ і адаптований до навчального процесу в магістратурі аграрного університету.

За висновками В. С. Лозинці, у вітчизняних ВНЗ «Синанон-метод» дає позитивний результат у 80%, що пояснюється особливостями менталітету наших студентів. В американських університетах використання «Синанон-методу» дає суттєво вищий результат. Цей психологічний феномен можна пояснити тим, що в американській діловій культурі не прийнято зациклюватись на суперечках, образах, конфліктах, тоді як у слов'янському менталітеті можлива досить довга образа один на одного після гострої ділової, хоч і конструктивної, суперечки.

Інший новий метод, який досить успішно впроваджується в сучасну систему освіти – гештальт-метод «Гарячий стілець». Сучасна психологія досліджує основні положення, структуру та механізми гештальт-терапії, яка ґрунтується на основоположних теоретико-методологічних засадах: гештальт-психології (М. Вертхеймер, В. Келер, К. Коффка, К. Левін), психоаналізі (Ф. Александер, Г. Фройд, З. Фройд, Х. Штаум), гуманістичній й екзистенційній психології (Л. Бінсвангер, М. Босс, Дж. Бугенталь, К. Гольдштейн).

Метою статті є вивчення ролі методу гештальт-терапії в процесі морального розвитку особистості студента та «Синанон-методу» як засобу підготовки до професійної діяльності в системі «людина-людина».

Виклад основного матеріалу. Гештальт-терапія (від нім. *gestalt* - образ, форма, структура та грец. *therapeia* – лікування) – метод, створений Ф. Перлзом під впливом ідей гештальт-психології, екзистенціалізму, психоаналізу, який набув широкої популярності. Ф. Перлз переніс закономірності утворення фігури, встановлені в гештальт-психології у сфері сприйняття, в царину мотивації людської поведінки. Виникнення й задоволення потреб він розглядав як ритм формування і завершення гештальтів. Функціонування мотиваційної сфери здійснюється, за Ф. Перлзом, за принципом саморегуляції організму.

Головна мета гештальт-терапії – досягнення студентом більш повного усвідомлення себе: своїх почуттів, потреб, бажань, тілесних процесів, своєї розумової діяльності, а також, наскільки можливо, повного усвідомлення оточуючого світу, насамперед світу міжособистісних відносин. Гештальт-терапія не прагне до негайної зміни поведінки та швидкого усунення її симптомів і детермінант.

Гештальт-терапія прагне спонукати студента переживати власні фантазії, усвідомлювати власні емоції, контролювати інтонації голосу, рух рук і очей і зрозуміти, що колись ігнорувалися ним фізичні відчуття для того, щоб він знову зміг поновити зв'язок між усіма своїми різноманітними аспектами, і внаслідок цього особистість була спроможна досягти повного усвідомлення особистісного «Я». В основі всіх порушень лежать обмеження здатності студента до підтримання оптимальної рівноваги зі середовищем, порушення процесу саморегуляції. За допомогою систематизованого і широкого діалогу під час вправи студент може більш повно усвідомити марні маніпуляції, котрі безупинно здійснюються над власною особистістю, стати більш щирим і здатним значно ефективніше керувати собою. Техніка має виражений енергетичний потенціал, підсилює мотивацію студен-

та до більш адекватної поведінки, моральної й відповідальної. Під час психокорекційної роботи гештальт-терапія стає важливим фактором морального розвитку особистості студента [2].

Синанон (*Synanon*) – групова психотерапевтична методика, заснована на тренінгу вираження негативних емоцій (гніву, агресії тощо). Навчання здійснюється як різке критичне обговорення, представлене в ігровій формі, проблем учасників групи. За рахунок цього виробляє толерантність до негативних психологічних впливів [8].

Цей метод групової психотерапії розроблений А. Маслоу. Особливість методу полягає в тому, що в ході тренінгу пацієнти висловлюють свої думки в різкій критичній формі. А. Маслоу вважає, що люди здатні приймати правду, навіть якщо вона заподіює біль [5].

Для формування творчих здібностей студентів, розкриття їх творчого потенціалу, використання «Синанон-методу» «гарячий стілець» нами було обране семінарське заняття з дисципліни «Податкова система».

Якщо лекція закладає основи наукових знань в узагальненій формі, то семінарські заняття спрямовані на розширення і деталізацію цих знань, на вироблення і закріплення навичок професійної діяльності. Підготовка до практичних занять не може обмежитися слуханням лекцій, а передбачає попередню самостійну роботу студентів відповідно до методичних розробок з кожної запланованої теми. Для перевірки ступеня готовності до семінарських занять здавна практикувалися просемінари, які в сучасній вищій школі зустрічаються, на жаль, все рідше.

Слово «семінар» походить від латинського «*Seminarium*» – розсадник і пов'язано з функціями «посіву» знань, що передаються від викладача до студентів і «проростають» у їх свідомості, здатних до самостійних суджень, до відтворення і поглиблення отриманих знань [3].

Навчання за цим методом відбувається в ігровій формі з використанням так званого «гарячого стільця». Учасник тренінгу, який знаходиться на ньому, піддається опитуванню членами групи за конкретною навчальною темою (тобто вирішується завдання поглиблення та систематизації теоретичних знань). У той же час своїми запитаннями члени групи мають право «вдаряти» по його найбільшій місцях, зачіпати його суб'єктивні проблеми. Таким чином, у учасників тренінгу окрім професійних знань має виховуватися емоційна врівноваженість, толерантність до негативних емоційних дій, відбуватися удосконалення рис характеру і зокрема вольових якостей. У зв'язку з цим проведенню групового навчання з використанням «Синанон-методу» повинне передувати

дієве психологічне налаштування. Так, перед початком заняття викладачу слід аргументовано пояснити аудиторії, чому необхідно оволодівати вміннями регуляції своїх психічних станів, адже майбутня робота випускника ВНЗ пов'язана з «реальними» людьми, їх недоліками, індивідуальними особливостями, проблемами, негараздами. Отже, толерантність до негативних психологічних дій – необхідна складова частина високого професіоналізму фахівця, який працюватиме в системі «людина-людина».

Зміст виступу викладача може бути приблизно таким: «У своїй професійній діяльності ви спілкуватиметесь з людьми, у яких є свої проблеми, недоліки, акцентуації характеру, зіпсований настрій, можливі оманливі припущення тощо. Ви можете стати «мішенню», по якій інколи «розряджатимуть» свої емоції клієнти, підлеглі чи Ваші керівники. Тому ваше завдання – навчитись витримувати емоційне, розумове напруження, не втрачаючи самовладання, спокою, «тверезого мислення». Цей чинник є важливою ознакою високого професіоналізму, не менш важливим, ніж фахова підготовка.

Якщо ви навчитесь гідно витримувати шквал негативних емоцій, то в будь-якому випадку матиме психологічні переваги:

– якщо напружену психологічну ситуацію створює клієнт чи Ваш підлеглий, то після спілкування з Вами і аналізу ситуації цій людині стане незручно, і вона прагнучиме налагодити з Вами сприятливі психологічні зв'язки. Якщо ж Ви втратите самовладання, відповісте на агресію чи образу брутальністю, то втратите право на моральну компенсацію і авторитет;

– якщо подібну ситуацію створив Ваш керівник, то він «охолонувши», зрозуміє, що Ви волева людина з витриманим характером, на яку можна покластися в екстремальних ситуаціях.

Ось чому на сьогоднішньому занятті ми будемо навчатися толерантності до негативних психологічних дій. Після заняття треба «стерти» негативний психологічний відбиток, забути всі негативні емоції, які були пов'язані з кимось із учасників гри. Мабуть необхідно також, не звинувативши нікого, поглянути на самого себе, визначити шляхи самовдосконалення.

У процесі психологічного налаштування викладачу слід звернути увагу на межу допустимого в спілкуванні аудиторії з учасником гри, який знаходиться на «гарячому стільці». Не можна ображати особисті якості гравців, підкреслювати їх фізичні недоліки, використовувати ненормативну лексику. Але учасникам слід враховувати, що в реальній практиці в екстремальних психологічних ситуаціях вживаними виразами, на жаль, можуть бути вирази типу: «бездушний», «тупий», «тільки за себе

думаєте», «бюрократи» тощо.

При проведенні тренінгу слід правильно просторово розташувати учасників.

Варіант, який застосовується на семінарському занятті – індивідуальна гра: на «гарячий стілець» сідає кожен член академічної групи, а його опитування здійснюють всі інші студенти. Оцінювання відповідей та емоційного стану гравця здійснюють судді (чи «експертна Рада»), які мають авторитет найбільш підготовлених та максимально об'єктивних осіб [6]. Кожному студенту задається від трьох до п'яти питань. Наступного учасника обирає сам гравець і передає йому «гарячий стілець». В кінці гри викладач разом із студентами обговорюють результати виступів кожного учасника, оцінюють найкращі відповіді, визначають найцікавіші питання.

Слід зауважити, що під час проведення такого типу семінарського заняття використовується музичний супровід. Для цього підбирається світова класична музика у виконанні всесвітньовідомих музикантів, таких як Шопен, Бах, Вівальді, Моцарт, Шуберт – це музична програма розкриття творчого потенціалу. Якщо на вулиці сприятлива погода, заняття проводиться у дворі навчального закладу. Це дає можливість більш ефективного розміщення студентів. Вся група утворює коло, в центрі якого знаходиться «гарячий стілець». Ці фактори мають суттєве значення, тому що дають можливість студентам подолати страх, сумніви, невпевненість у собі і, перш за все, зацікавити.

Нижче наводимо приклади ситуацій, які можуть стати предметом обговорення з використанням «Синанон-методу» «гарячий стілець» при вивченні таких навчальних дисциплін, як «Податкова система», «Податкове право», «Банківські операції», «Страхові послуги», «Фінанси підприємств»

Ситуація 1.

Існує два системних підходи до обґрунтування проблеми фіскального вибору та трактування категорії «податок»:

I – Сплата податків – примус, обов'язковість і безеквівалентність.

За Е. Саксом, послух і примус є необхідними елементами податкової теорії. Сплати обов'язкових платежів державі в обмін на суспільні блага – податок за А. Пігу.

II – Сплата податку – громадський обов'язок. Податок, що сплачується на основі свідомого індивідуального вибору і власної оцінки характеру державної діяльності виборця – платником податків, одержав назву «податку Кларка».

Як ви вважаєте, ці підходи повинні існувати окремо чи поєднуватись?

Ситуація 2.

Кам'янець-Подільська міська рада встанови-

ла обов'язкову плату за проїзд через Замковий міст, мотивуючи свої дії тим, що всі отримані гроші

підуть на реконструкцію мосту. Дайте праву оцінку законності дій міської ради: чи мала право встановлювати обов'язковий платіж згідно чинного законодавства.

Ситуація 3.

Банківське кредитування. Позитивні і негативні сторони кредитів.

Ситуація 4.

На сучасному етапі в Україні склалася ситуація недовіри громадян до страхових компаній. Це перешкоджає впровадженню третього рівня пенсійного забезпечення, а саме, недержавно-му пенсійному страхуванню.

Як ви вважаєте, які причини недовіри населення до страхових компаній і ваші пропозиції щодо подолання цих проблем.

Ситуація 5.

В темі «Фінансове планування на підприємстві» ми розглядаємо методи зниження податкового навантаження суб'єктів господарювання, не порушуючи дію Податкового кодексу. Але існують такі поняття, як «ухилення від оподаткування» і «втеча від оподаткування».

Будь-ласка, поясніть, як ви це розумієте.

Висновки. Під час психокорекційної роботи «Синанон-методу» і гештальт-терапії «Гарячий стілець» стає важливим фактором морального розвитку особистості студента, майбутнього фахівця економічних спеціальностей.

Для успішного професійного становлення особистості викладачам необхідно пам'ятати про те, що одна з головних ролей в даному процесі належить творчому потенціалу, який необхідно не тільки розвивати, але й заохочувати і підтримувати у студентів в процесі навчання.

Всі описані умови та методи розвитку творчого мислення студентів можливі лише при відповідному відношенні викладачів до даної проблеми, тому що процес підготовки до творчих занять набагато складніше і забирає більше часу. Тому необхідно усвідомити, що ті професіонали – фінансисти, економісти, бухгалтеря, яких ми випустимо сьогодні, визначать вектор розвитку нашої країни в недалекому майбутньому, а то, наскільки ефективно і швидко вони будуть вирішувати виникаючі, поки ще невідомі професійні питання та проблеми, залежить від якості отриманої освіти і рівня розвитку їх творчого мислення.

Література

1. Богоявленская Д. Б. Интеллектуальная активность как психологический аспект изучения творчества / Д. Б. Богоявленская. – М., 1983.
2. Осика О. Гештальт – терапія як фактор морального розвитку особливості школяра / О. Осика [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://social-science.com.ua/article/552>
3. Електронна бібліотека студента. [Електронний ресурс] – Режим доступу: http://www.Bibliofond.ru/download_list.aspx?id=6118
4. Развитие творческого мышления в процессе обучения и воспитания в высшей школе. [Електронний ресурс] – Режим доступу: / <http://www.twirpx.com/file/233109>
5. Синанон. [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://www.psyoffice.ru/6-978-sinanon.htm>
6. Туркот Т. І. Синанон-метод як засіб підготовки до професійної діяльності в системі «людина-людина»/ Педагогіка вищої школи. Кондор. [Електронний ресурс] – Режим доступу: http://pidruchniki.com/14890410/pedagogika/sinanon-metod_zasib_pidgotovki_profesiyanoi_yalnosti_sistemi_lyudina-lyudina
7. Формы обучения в высшей школе [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://www.bibliofond.ru/view.aspx?id=6118>
8. Blumberg A., Golembiewski R. Learning and change in groups. N.Y., 1976

Поліщук К. В. Основи формування творчої активності студентів в процесі підготовки майбутніх фахівців економічних спеціальностей.

У статті розглянуто основоположні засади поєднання «Синанон-методу» як засобу підготовки до професійної діяльності в системі «людина-людина» та гештальт-терапії Ф. Перлза «Гарячий стілець» для майбутніх фахівців економічних спеціальностей. Висвітлено мету, позицію викладача, вимоги й очікування від студентів, розглянуто структуру семінарського заняття. «Синанон-метод» і гештальт-терапію репрезентовано як фактор морального розвитку особистості студента, що дає можливість випускникам вищих навчальних закладів фінансово-економічного напрямку бути готовими до професійної діяльності «бінарного характеру», тобто, фахівець, по-перше, повинен добре орієнтуватись у галузі професійних знань, а, по-друге, що дуже важливо, бути підготовленим до плідної взаємодії з людьми як керівник трудового колективу і його член. Така діяльність передбачає високе розумове, емоційне, вольове напруження, і тому майбутніх фахівців слід психологічно готувати до неї.

Викладання таких предметів, як «Податкова система», «Податкове право», «Банківські операції», «Страхові послуги», «Фінанси підприємств» мають свою специфіку. Нестабільна законодав-

ча база вимагає бути в руслі останніх подій щодо змін в законодавстві. З метою підвищення рівня навчання та виховання студентів необхідно регулярно аналізувати свою педагогічну діяльність, виділяти її сильні та слабкі сторони, знаходитись в постійному пошуку засобів підвищення рівня знань, мотиваційної сфери потреб у знаннях із дисциплін.

Добираючи теоретичний і практичний матеріал для занять, необхідно враховувати дидактичні завдання, мету заняття, індивідуальні та психологічні особливості студентів. На заняттях намагається створити особливий мікроклімат взаєморозуміння, співпраці та творчості студентів.

Поряд з традиційними формами роботи застосовувати інноваційні методи навчання з метою активізації пізнавальної діяльності студентів. Цьому позитивно сприяє проведення семінарських занять із застосуванням «Синанон-метод» і гештальт-терапії «Гарячий стілець». Поєднання цих методик дає можливість одночасно і в нетрадиційній формі залучати до роботи всіх студентів групи. Переваги такого типу семінарського заняття: студенти вчаться мислити, задавати питання, висловлювати свої думки, розмовляти. Необхідно намагатися того, щоб на заняттях студенти відчували зв'язок з життям. Тому необхідно розробляти шляхи інтегрування викладання дисциплін не лише шляхом взаємного ілюстрування, а й нерозривного поєднання причин і наслідків тих чи інших подій і новацій на рівні усвідомлення глибокого поєднання теорії і практики.

Ключові слова: гештальт-терапія, Ф. Перлз, «Синанон-метод», семінарське заняття, моральний розвиток, особистість, творчі здібності.

Полищук К. В. Основы формирования творческой активности студентов в процессе подготовки будущих специалистов экономических специальностей.

В статье рассмотрены основополагающие принципы сочетания «Синанон-метода» как средства подготовки к профессиональной деятельности в системе «человек-человек» и гештальт-терапии Ф. Перлза «Горячий стул» для будущих специалистов экономических специальностей. Освещены цели, позиция преподавателя, требования и ожидания от студентов, рассмотрена структура семинарского занятия. «Синанон-метод» и гештальт-терапия представлены как фактор нравственного развития личности студента, что дает возможность выпускникам высших учебных заведений финансово-экономического направления быть готовыми к профессиональной деятельности «бинарного характера», то есть специалист, во-первых, должен хорошо ориентироваться в области профессиональных знаний, а, во-вторых, что очень важно, быть подготовленным к плодотворному взаимодействию с людьми как руководитель трудового коллектива и его член. Такая деятельность предполагает высокое умственное, эмоциональное, волевое напряжение, и поэтому будущих специалистов следует психологически готовить к ней.

Преподавания таких предметов, как «Налоговая система», «Налоговое право», «Банковские операции», «Страховые услуги», «Финансы предприятий» имеют свою специфику. Нестабильная законодательная база требует быть в русле последних событий об изменениях в законодательстве. С целью повышения уровня обучения и воспитания студентов необходимо регулярно анализировать свою педагогическую деятельность, выделять ее сильные и слабые стороны, находится в постоянном поиске способов повышения уровня знаний, мотивационной сферы потребностей в знаниях по дисциплинам.

Подбирая теоретический и практический материал для занятий, необходимо учитывать дидактические задачи, цель занятия, индивидуальные и психологические особенности студентов. На занятиях пытаться создать особый микроклимат взаимопонимания, сотрудничества и творчества студентов.

Наряду с традиционными формами работы применять инновационные методы обучения с целью активизации познавательной деятельности студентов.

Этому положительно способствует проведение семинарских занятий с применением «Синанон-метод» и гештальт-терапии «Горячий стул». Сочетание этих методик дает возможность одновременно и в нетрадиционной форме привлекать к работе всех студентов группы. Преимущества такого типа семинарского занятия: студенты учатся мыслить, задавать вопросы, высказывать свои мысли, говорить. Необходимо стараться, чтобы на занятиях студенты чувствовали связь с жизнью. Поэтому необходимо разрабатывать пути интегрирования преподавания дисциплин не только путем взаимного иллюстрирования, но и неразрывного сочетания причин и последствий тех или иных событий и новацій на уровне осознания глибокого сочетание теории и практики.

Ключевые слова: гештальт-терапия, Ф. Перлз, «Синанон-метод», семинарское занятие, нравственное развитие, личность, творческие способности.

Polischuk K. V. Principles of creative activity formation of students in the training process of future specialists of economic specialties.

In the article it is considered the basic principles of «Synanon method» combination as a mean of preparation for professional careers in the system «man-man» and Gestalt therapy by F. Perls «hot chair» for future specialists in economy. It is highlighted purpose, the position of teacher, requirements and expectations of students, it is examined the structure of seminars. «Synanon method» and Gestalt therapy are represented as factors in the moral development of student's personality, which allows graduates of higher educational institutions of the financial and economic department to be prepared for professional activity of «binary nature», ie, an expert firstly should be well oriented in the field of professional knowledge, and, secondly, that it is important to be prepared for fruitful interaction with people as the head of the staff and its members. This activity provides a high mental, emotional, volitional tension, and therefore future professionals should be mentally prepared for it.

Teaching subjects such as «Tax system», «Tax Law», «Banking», «Insurance services», «Finance companies» have their own specifics. Unstable legislative framework need to be in line with the latest developments regarding changes in the law. In order to improve training and education of students we should regularly analyze our pedagogical activity, highlight its strengths and weaknesses, and be in constant search of improving knowledge, of motivational sphere of the knowledge needs of the disciplines.

Selecting the theoretical and practical material for the class, it should be considered educational goals, objectives of training, individual psychological peculiarities of students. It is necessary to create special climate of mutual understanding, cooperation and creativity of students.

Along with traditional forms of teaching, innovative teaching methods in order to enhance students' cognitive activity should be applied.

Using «Synanon method» and Gestalt therapy «hot chair» in seminars contributes positively. The combination of these techniques makes it possible both in non-traditional forms to attract all students. The advantages of this type of seminar: students learn to think, to ask questions, to express their opinions, to talk. It is necessary to try students should feel the connection with life. It is therefore necessary to develop ways of integrating teaching subjects, not only through the exchange of illustration, but inseparable combination of causes and consequences of certain events and innovations on the level of awareness of deep combining theory and practice.

Keywords: gestalt therapy, F. Perls, «Synanon method», seminars, moral development, personality, creativity.

УДК 378.147

Рудевіч Наталія Валентинівна,
кандидат технічних наук, доцент,
доцент кафедри «Автоматизація енергосистем»,
Національний технічний університет
«Харківський політехнічний інститут»,
61002, м. Харків, вул. Кирпичова, 21

Национальный технический университет
«Харьковский политехнический институт»,
61002, м. Харьков, ул. Кирпичева, 21

National technical University
«Kharkiv Polytechnic Institute»,
61002, city Kharkiv, ul. Kirpicheva, 21

ЗАСОБИ ФОРМУВАННЯ ЕКСПЛУАТАЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ З АВТОМАТИЗАЦІЇ ЕНЕРГОСИСТЕМ

Постановка проблеми. З метою прискорення процесу засвоєння навчального матеріалу в педагогіці широко використовують різноманітні засоби навчання. Застосування тих чи інших засобів навчання нерідко орієнтується на методи, які використовуються у навчанні. Деякі засоби навчання створюються цілеспрямовано для певних методів навчання. Професійна підготовка майбутніх інженерів з автоматизації

енергосистем передбачає використання спеціальних методів навчання для формування професійної компетентності, що потребує, у свою чергу, розроблення відповідних засобів навчання.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. За складом об'єктів засоби навчання поділяються на дві групи: матеріальні та ідеальні. До матеріальних засобів відносяться: підручники

і посібники, таблиці, моделі, макети, засоби наочності, навчально-технічні засоби, навчально-лабораторне обладнання тощо. Ідеальні засоби навчання – це ті засвоєні раніше знання і уміння, які використовує викладач та студент, для засвоєння нових знань, вони, перш за все, пов'язані з логікою міркувань та розумінням матеріалу. До ідеальних засобів навчання, зокрема, можна віднести мову, схеми, умовні позначення, креслення, діаграми тощо [1].

В роботі [2] в якості ефективного методу формування експлуатаційної компетентності у майбутніх інженерів з автоматизації енергосистем запропоновано метод навчання на основі причинно-наслідкової моделі знань. Практична реалізація даного методу дозволила отримати відповідну методику навчання [3], яка потребує розробки ідеальних засобів навчання, що будуть відображати причинно-наслідкові зв'язки між різними підсистемами знань.

Метою статті є розроблення ідеальних засобів навчання для формування експлуатаційної компетентності у майбутніх інженерів з автоматизації енергосистем на основі причинно-наслідкової моделі знань та відповідної методики навчання.

Виклад основного матеріалу. Методика формування експлуатаційної компетентності майбутніх інженерів з автоматизації енергосистем на основі причинно-наслідкової моделі знань передбачає три етапи: ознайомлення з системою управління (СУ); формування знань, умінь, навичок з перевірки характеристик СУ; формування знань, умінь, навичок з виявлення та усунення причин некоректної роботи СУ [3]. Розробимо засоби навчання для трьох етапів методики навчання щодо технічного обслуговування приладового модулю релейного захисту та автоматики (ПМ РЗА) з основних захистів і автоматики синхронного генератора [4].

1. *Етап ознайомлення з СУ.* На цьому етапі, перш за все, у студента повинні сформуватись навички роботи з технічною документацією на СУ, уміння читати схеми, визначати структуру, принцип дії та характеристики згідно з обсягом та завданням щодо технічного обслуговування СУ. Усі названі підсистеми знань повинні утворювати причинно-наслідковий ланцюг знань [3] (рис.1)

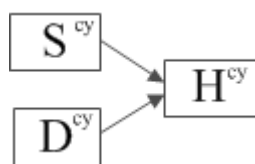


Рис. 1. Причинно-наслідковий ланцюг знань першого етапу

На рис.1 прийняті наступні знакові позначення: S^cy – підсистема знань, що стосується побудови СУ; D^cy – підсистема знань, що стосується принципу функціонування СУ; H^cy – підсистема знань, що стосується характеристик СУ. З урахуванням наведеного причинно-наслідкового ланцюгу знань першого етапу розробимо засіб навчання першого етапу для ознайомлення з ПМ РЗА синхронного генератора (рис. 2)

Виклад матеріалу згідно рис. 2 повинен здійснюватись в наступній послідовності підсистем: $1 \rightarrow 3, 2 \rightarrow 3$. На рис. 2 прийняті наступні позначення: ЦП – центральний процесор, LCD – модуль LCD (матричний рідкокристалічний індикатор, світлодіодні індикатори), КР – клавіатура, АЦП – аналого-цифровий перетворювач, ПСН – перетворювач сигналів напруги, ПСТ – перетворювач сигналів струму, ЭНЗУ – енергонезалежний запам'ятовуючий пристрій, ФМ – формувач магістралі, БЭК – блок гальванічно розв'язаних силових електронних комутаторів та реле, ДО – блок гальванічно розв'язаних силових електронних комутаторів дискретних вихідних сигналів, ДІ – блок гальванічно розв'язаних дискретних вхідних сигналів, RS232-opto – елемент оптичної розв'язки каналів RS-232 та USB, RS485-opto – перетворювач RS-232 в RS-485

2. Етап формування знань, умінь, навичок з перевірки характеристик СУ. На цьому етапі у студента повинні сформуватись знання, уміння, навички з перевірки характеристик СУ, що визначаються характеристиками функцій, які закладені до принципу дії СУ. Причинно-наслідковий ланцюг знань другого етапу має вигляд [3] (рис. 3).

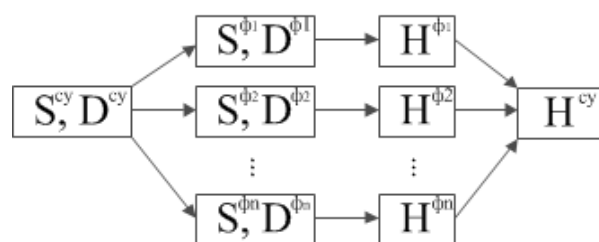


Рис. 3. Причинно-наслідковий ланцюг знань другого етапу

На рис. 3 прийняті наступні знакові позначення: H^phi – підсистема знань, що стосується характеристики функції, D^phi – підсистема знань, що стосується принципу дії функції, S^phi – підсистема знань, що стосується реалізації функції.

До принципу функціонування ПМ РЗА синхронного генератора, що розглядається, закладені наступні функції [4] (рис. 4).

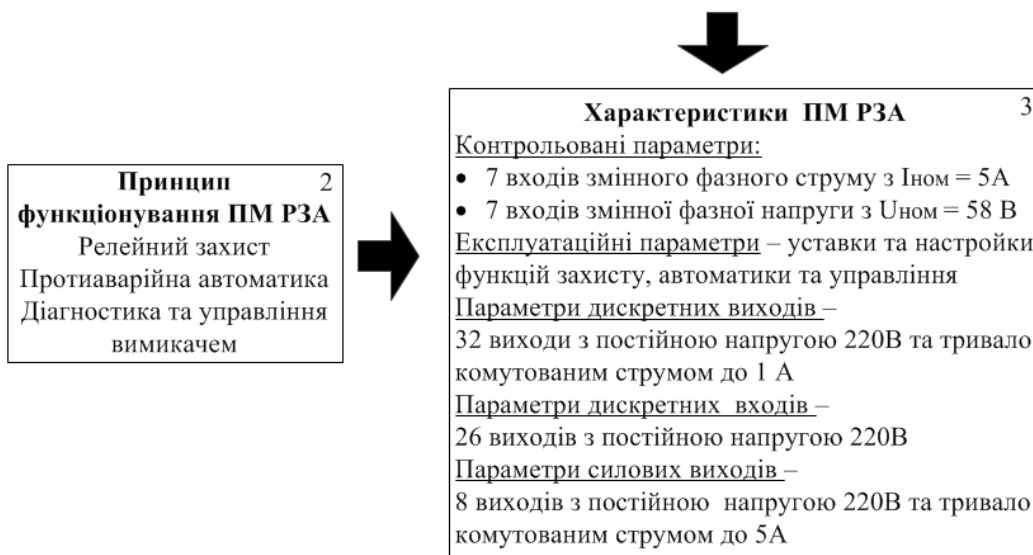
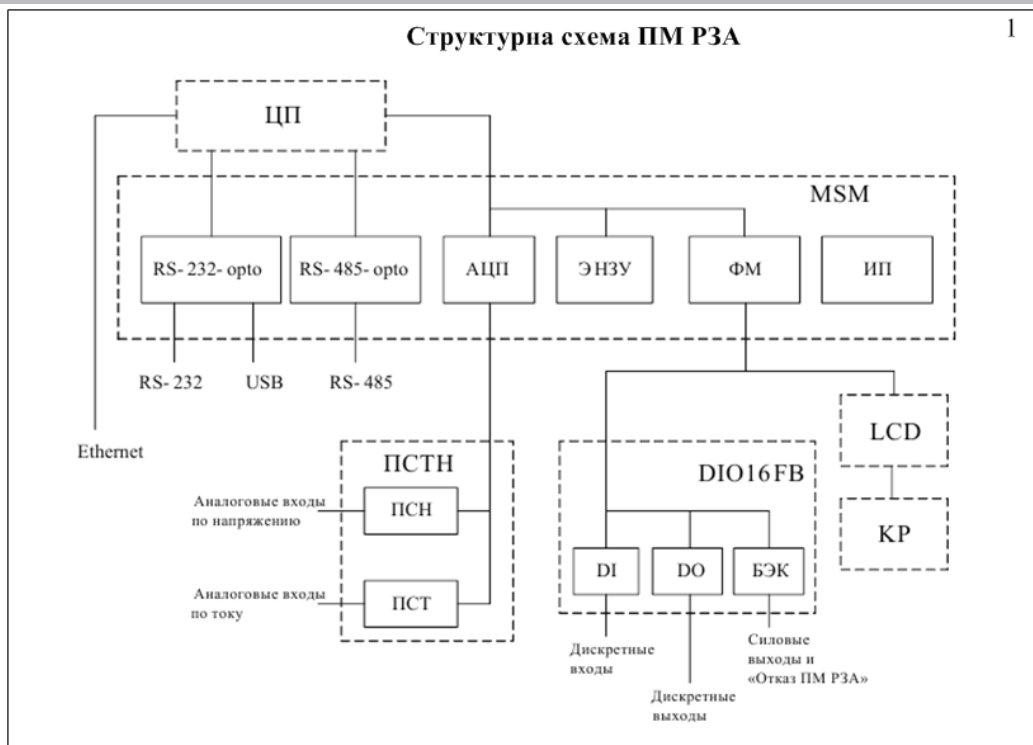


Рис.2. Засіб навчання першого етапу щодо ознайомлення з ПМ РЗА синхронного генератора

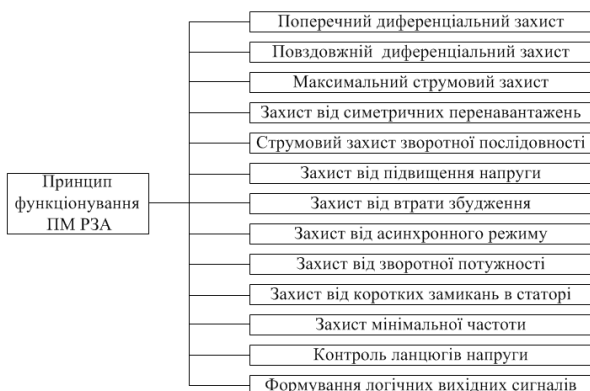


Рис. 4. Засіб навчання другого етапу щодо структури функцій ПМ РЗА синхронного генератора

В якості прикладу розробимо засіб навчання для вирішення завдання перевірки характеристик поперечного диференціального захисту ПМ РЗА (рис. 5). Виклад матеріалу згідно рис. 5 повинен здійснюватись в наступній послідовності підсистем: 2→4, 1→4, 3→4.

Аналогічним чином можуть бути розроблені засоби навчання для вирішення завдань перевірки характеристик інших функцій ПМ РЗА.

3. Етап формування знань, умінь, навичок з виявлення та усунення причин некоректної роботи СУ. На цьому етапі у студентів повинні сформуватися знання, уміння, навички з перевірки характеристик елементів СУ. Особливістю мікропроцесорних пристроїв є те, що

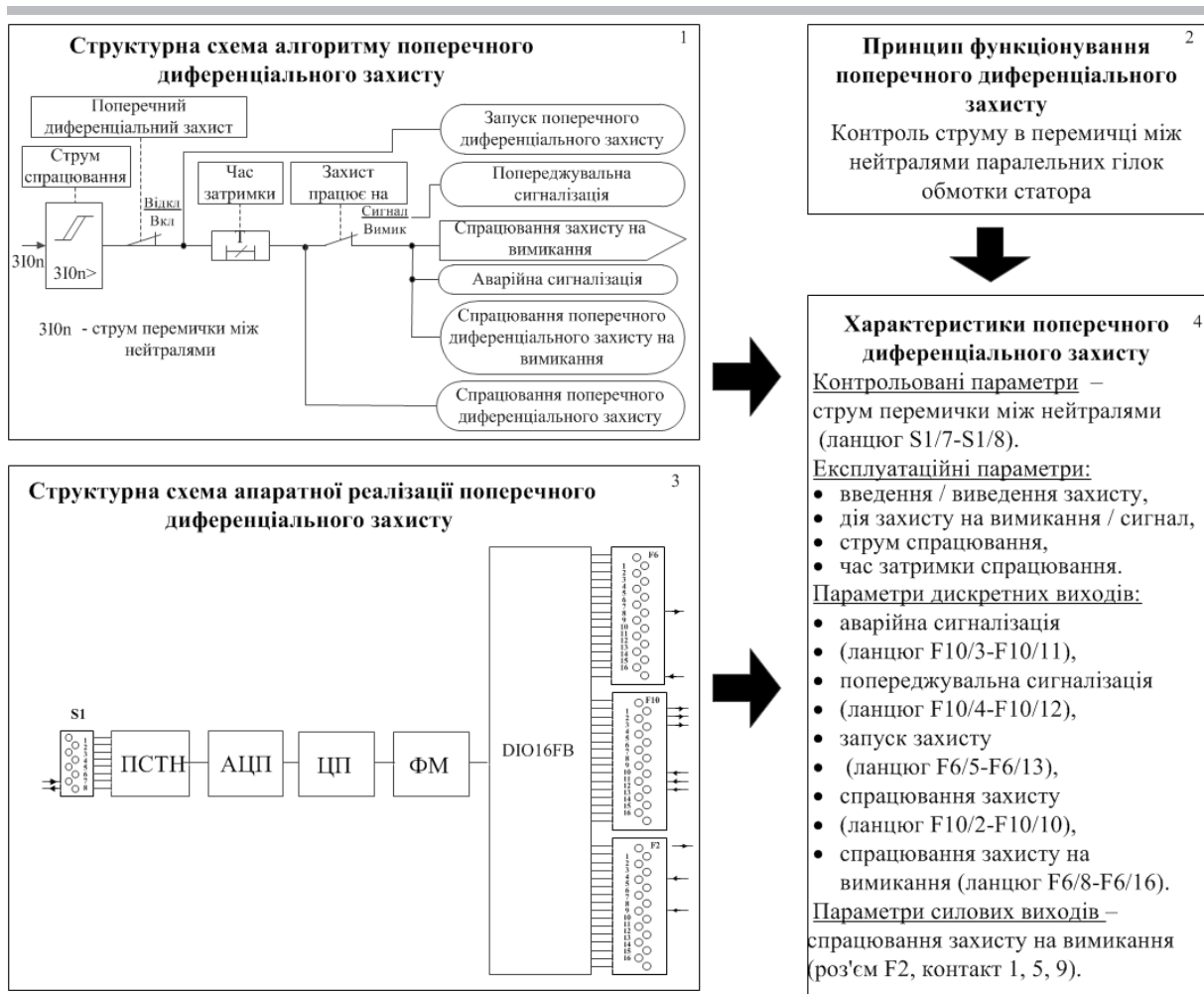


Рис. 5. Засіб навчання другого етапу щодо перевірки характеристик поперечного диференціального захисту ПМ РЗА синхронного генератора

реалізація різних функцій забезпечується одними і тими ж самими елементами, але за різними каналами зв'язку. Отже, для виявлення причин некоректної роботи СУ необхідно перевірити характеристики елементів, що обумовлюються їхньою реалізацією та принципом функціонування.

Причинно-наслідковий ланцюг знань третього етапу в такому випадку буде мати вигляд [3] (рис. 6)

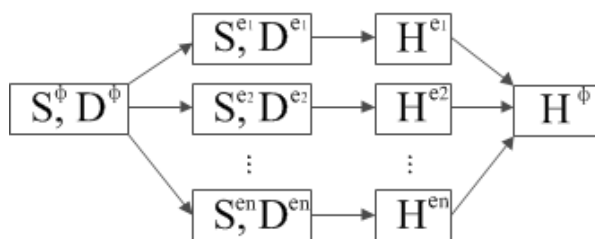


Рис. 6. Причинно-наслідковий ланцюг знань третього етапу

На рис. 6 прийняті наступні знакові позначення: H_e – підсистема знань, що стосується характеристик елементів, S_e – підсистема знань, що стосується реалізації елемента, D_e – підсистема знань, що стосується принципу

функціонування елемента.

Припустимо, що характеристики поперечного диференціального захисту ПМ РЗА не відповідають нормі. Розробимо засоби навчання для вирішення задачі виявлення причини некоректної роботи функції поперечного диференціального захисту. Схема послідовно з'єднаних елементів, що забезпечують реалізацію функції поперечного диференціального захисту, представлена на рис. 7.

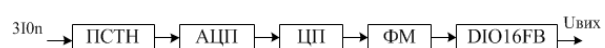


Рис. 7. Засіб навчання третього етапу щодо визначення елементів, які реалізують функцію поперечного диференціального захисту ПМ РЗА синхронного генератора

Побудуємо засіб навчання для перевірки, наприклад, характеристик АЦП, що реалізований на мікросхемі K572ПВ3 (рис. 8).

Виклад матеріалу згідно рис. 8 повинен здійснюватись в наступній послідовності підсистем: 1→3, 2→3.

Аналогічним чином можуть бути розроблені засоби навчання для вирішення завдань перевірки характеристик інших елементів.

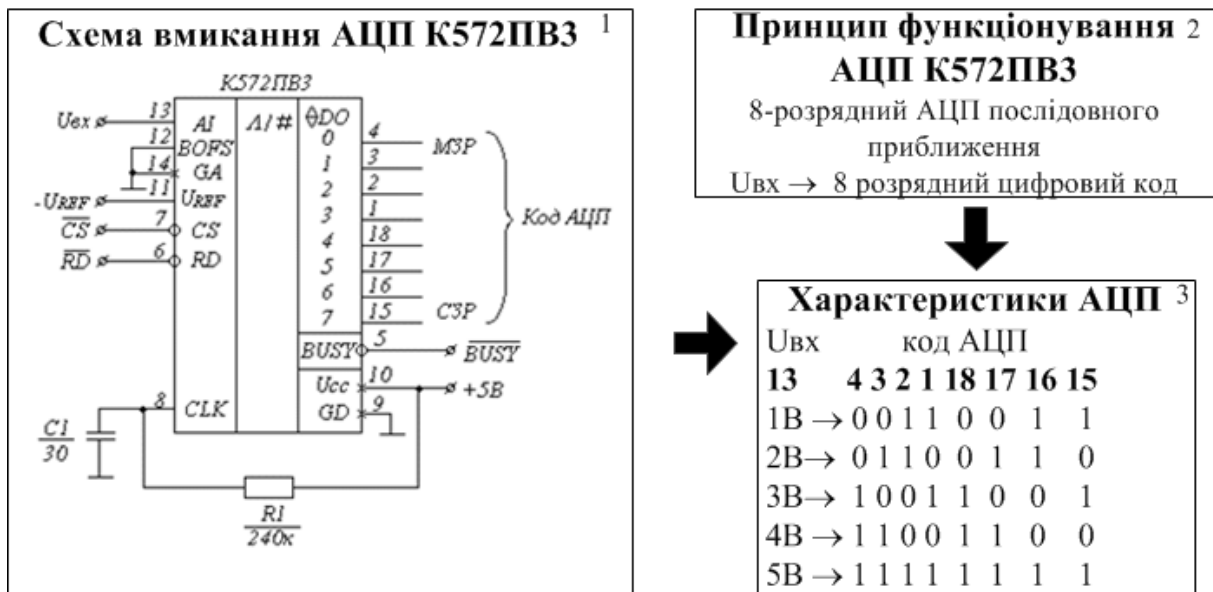


Рис. 8. Засіб навчання третього етапу щодо перевірки АЦП ПМРЗА синхронного генератора

Загалом для будь-яких СУ, що вивчаються в дисциплінах професійної підготовки майбутніх інженерів з автоматизації енергосистем, можуть бути розроблені засоби навчання на основі причинно-наслідкової моделі знань.

Висновки. В роботі розроблено ідеальні засоби формування експлуатаційної компетент-

ності у майбутніх інженерів з автоматизації енергосистем на основі причинно-наслідкової моделі знань. Використання подібних засобів навчання дозволить успішно застосовувати методику навчання для формування експлуатаційної компетентності у майбутніх інженерів з автоматизації енергосистем.

Література

1. Педагогика: учебник для студентов педагогических учебных заведений / под ред. П. И. Пидкасистого. – М. : Педагогическое общество России, 2006. – 608 с.
2. Рудевич Н. В. Метод навчання для формування експлуатаційної компетентності майбутніх інженерів з автоматизації енергосистем / Н. В. Рудевич // Проблеми інженерно-педагогічної освіти: зб. наук. пр. Укр. інж. – пед. акад. – Харків, 2015. – Вип. 46. – С. 137–145.
3. Рудевич Н. В. Методика формування експлуатаційної компетентності у майбутніх інженерів з автоматизації енергосистем / Н. В. Рудевич // Інженерні та освітні технології. Щоквартальний науково-практичний журнал [Електронний журнал] – Кременчук : КрНУ, 2016. – Вип. 2 (14). – Режим доступу: <http://eetecs.kdu.edu.ua>
4. Приборный модуль релейной защиты и автоматики. Основные защиты и автоматика генераторов. Руководство по эксплуатации. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://hartron-inkor.com/osnovnyye-zashchity-i-avtomatika-generatorov>.

Рудевич Н. В. Засоби формування експлуатаційної компетентності у майбутніх інженерів з автоматизації енергосистем.

Професійна підготовка майбутніх інженерів з автоматизації енергосистем передбачає використання спеціальних методів навчання для формування професійної компетентності, що потребує розроблення відповідних засобів навчання. Однією зі складових професійної компетентності майбутнього інженера з автоматизації енергосистем виступає експлуатаційна компетентність. У попередніх роботах автора було розроблено метод навчання для формування експлуатаційної компетентності і, як наслідок, відповідну методику навчання на основі причинно-наслідкової моделі знань. Стаття присвячена розробленню ідеальних засобів навчання для формування експлуатаційної компетентності у майбутніх інженерів з автоматизації енергосистем на основі причинно-наслідкової моделі знань та відповідної методики навчання. Розроблено засоби навчання для вивчення матеріалу щодо проведення технічного обслуговування приладового модуля ре-

лейного захисту та автоматики синхронного генератора, а саме: перевірки характеристик функції поперечного диференціального захисту. Засоби навчання розроблені згідно основних етапів методики навчання для формування експлуатаційної компетентності у майбутніх інженерів з автоматизації енергосистем: ознайомлення з системою управління; формування знань, умінь, навичок з перевірки характеристик системи управління; формування знань, умінь, навичок з виявлення та усунення причин некоректної роботи системи управління. На першому етапі розроблені засоби навчання відображають залежність характеристик приладового модуля релейного захисту та автоматики синхронного генератора від його устрою та закладеного принципу функціонування. Для другого етапу методики навчання побудовано засоби навчання щодо перевірки характеристик поперечного диференціального захисту приладового модуля релейного захисту та автоматики синхронного генератора. На третьому етапі засоби навчання ілюструють причинно-наслідковий зв'язок між характеристиками аналого-цифрового перетворювача та його устроєм і принципом дії. Загалом для будь-яких систем управління, що вивчаються в дисциплінах професійної підготовки майбутніх інженерів з автоматизації енергосистем, можуть бути розроблені засоби навчання на основі причинно-наслідкової моделі знань. Використання подібних засобів навчання дозволить успішно застосовувати методику навчання для формування експлуатаційної компетентності у майбутніх інженерів з автоматизації енергосистем.

Ключові слова: засоби навчання, система управління, інженер з автоматизації енергосистем

Рудевич Н. В. Средства формирования эксплуатационной компетентности у будущих инженеров по автоматизации энергосистем.

Профессиональная подготовка будущих инженеров по автоматизации энергосистем предусматривает использование специальных методов обучения для формирования профессиональной компетентности, что требует разработки соответствующих средств обучения. Одной из составляющих профессиональной компетентности будущего инженера по автоматизации энергосистем выступает эксплуатационная компетентность. В предыдущих работах автора был разработан метод обучения для формирования эксплуатационной компетентности и, как следствие, соответствующая методика обучения на основе причинно-следственной модели знаний. Статья посвящена разработке средств обучения для формирования эксплуатационной компетентности у будущих инженеров по автоматизации энергосистем на основе причинно-следственной модели знаний и соответствующей методики обучения. Разработаны средства обучения для изучения материала относительно проведения технического обслуживания приборного модуля релейной защиты и автоматики синхронного генератора, а именно проверки характеристик функции поперечной дифференциальной защиты. Средства обучения разработаны согласно основным этапам методики обучения для формирования эксплуатационной компетентности у будущих инженеров по автоматизации энергосистем: ознакомление с системой управления; формирование знаний, умений, навыков по проверке характеристик системы управления; формирование знаний, умений, навыков из выявления и устранения причин некорректной работы системы управления. На первом этапе разработанные средства обучения отображают зависимость характеристик приборного модуля релейной защиты и автоматики синхронного генератора от его устройства и заложенного принципа функционирования. Для второго этапа методики обучения построены средства обучения относительно проверки характеристик поперечной дифференциальной защиты приборного модуля релейной защиты и автоматики синхронного генератора. На третьем этапе средства обучения иллюстрируют причинно-следственную связь между характеристиками аналого-цифрового преобразователя и его устройством и принципом действия. В целом для любых систем управления, которые изучаются в дисциплинах профессиональной подготовки будущих инженеров по автоматизации энергосистем, могут быть разработаны средства обучения на основе причинно-следственной модели знаний. Использование подобных средств обучения позволит успешно применять методику обучения для формирования эксплуатационной компетентности у будущих инженеров по автоматизации энергосистем.

Ключевые слова: средства обучения, система управления, инженер по автоматизации энергосистем

Rudevich N. V. Forming facilities of operating competence for future grid automation engineers.

Professional preparation of future grid automation engineers envisages the use of the special teaching methods for forming of professional competence, which requires development of corresponding teaching facilities. One of the components of professional competence of the future grid automation engineers speaks operating competence. In previous works of author the teaching method for forming of operating

competence and, as a result, corresponding teaching methodology was worked out on the basis of cause and effect model. The article is sanctified to development of teaching facilities for forming of operating competence for future grid automation engineers on the basis of cause and effect model of knowledge and corresponding methodology of educating. The teaching facilities are worked out for the study of material in relation to servicing of the device module of relay protection and automation of synchronous generator, namely verifications of descriptions of function of transversal differential protection. The teaching facilities are worked out in obedience to the basic stages of teaching methodology for forming of operating competence for future grid automation engineers: acquaintance with control system; forming of knowledge, abilities, skills for verifications of descriptions of control system; forming of knowledge, abilities, skills from an exposure and removal of reasons of improper work of the control system. On the first stage the worked out teaching facilities represent dependence of descriptions of the device module of relay protection and automation of synchronous generator on his device and stopped up principle of functioning. For the second stage of teaching methodology teaching facilities in relation to verification of descriptions of transversal differential protection of the device module of relay protection and automation of synchronous generator are built. On the third stage teaching facilities illustrate cause and effect connection between descriptions of analog-to-digital transformer and his device and principle of action. On the whole for any control systems that is studied in disciplines of professional preparation of future grid automation engineers, teaching facilities can be worked out on the basis of cause and effect model of knowledge. The use of similar teaching facilities will allow successfully to apply teaching methodology for forming of operating competence for future grid automation engineers.

Key words: the teaching facilities, the control systems, the grid automation engineers

УДК 377. 091.12.011.3

Саганець Олена Сергіївна,
соціальний педагог, викладач
Білоцерківського коледжу сервісу та дизайну.
09117, Київська обл., м. Біла Церква, вул. Шевченка, 91;
аспірант Інституту професійно-технічної освіти
Національної академії педагогічних наук України.

Белоцерковский колледж сервиса и дизайна.
09117, Киевская обл., г. Белая Церковь, ул. Шевченко, 91

Bila Tserkva College of service and design.
09117, Kiev region. m. White Church, Shevchenka str., 91

ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ МОЛОДШИХ СПЕЦІАЛІСТІВ ПЕРУКАРСЬКОГО МИСТЕЦТВА ТА ДЕКОРАТИВНОЇ КОСМЕТИКИ ЯК КОМПОНЕНТУ ПРОФЕСІЙНОЇ КУЛЬТУРИ

Постановка проблеми. Нині сучасна освіта звернена до особистості учня та студента професійно-технічного навчального закладу. Головним у навчанні є те, яку роль відіграє особа у навчальному процесі. Особистість людини, яка представляє суспільство, вільно й відповідально визначає свою позицію серед людей. Така особистість формується у взаємодії з навколишнім світом, системою суспільних і людських відносин, культурою, професійними та морально-етичними цінностями.

Реформування освітнього процесу в Україні стимулює пошук нових підходів до професійної підготовки майбутніх фахівців. Метою професійної освіти є підготовка фахівця високої кваліфікації. У процесі навчання у професійному навчальному закладі студенти розвивають духовні, вольові, інтелектуальні якості, підвищують свою культуру. Однією з центральних

проблем у цілісній системі професійно-технічної освіти є проблема підвищення рівня професійної культури студентів – майбутніх спеціалістів своєї справи.

У розвитку людства досить часто вирішували питання: як жити, для чого жити, як бути щасливим, як поводити себе в тій чи іншій ситуації, як поводити себе у трудовому колективі, як стати успішною та впевненою в собі особистістю, як навчатися ефективно спілкуватися, мати високі комунікативні компетенції.

Під час вивчення курсу «Етика ділового спілкування» на основі закономірностей спілкування та взаємодії людей під час праці, міжособистісних відносин в колективі, етики ділового спілкування, студенти мають навчитися сприяти розвитку та підвищенню творчого потенціалу, створенню ділової атмосфери у виробничому процесі, забезпечувати своєчасне

виконання директивних рішень щодо надання послуг з перукарського мистецтва та декоративної косметики з урахуванням сучасних етичних та естетичних вимог до предмету діяльності. Більш глобальною метою є розкриття краси, гармонії людських стосунків, зокрема у сфері ділового спілкування, спонукання до формування особистісних морально-етичних принципів, формування професійної культури, яка стала б основою всієї трудової діяльності людини.

Професійна культура є найважливішою частиною загальної культури, що містить у собі розвиненість і розмаїтість здібностей, їхнє багатство, гармонію розумового й емоційного початку професійної діяльності і поведінки людини.

Професійна культура визначає не лише пізнавальні інтереси студента – вона обумовлює його світоглядні установки, ціннісні орієнтації, загальне життєве кредо. Таким чином, професійну культуру можна розглядати як інтегровану якість особистості.

Актуальність проблеми формування професійної культури майбутніх фахівців зумовлена наявністю потреби суспільства у висококультурних кадрах, перегляду організації, змісту, методик і технологій професійної освіти у вищих навчальних закладах.

Оскільки сучасний висококваліфікований фахівець має бути не лише спеціалістом у професійній сфері, а й високоморальною, духовною, культурною людиною, цілеспрямований процес формування професійної культури повинен сприяти підвищенню рівня професійно-культурологічної компетентності майбутніх фахівців.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Сьогодні проблеми як загальної, так і професійної культури викликають особливий інтерес у філософів, психологів, культурологів і педагогів. Різні підходи до поняття культури розглядаються в працях філософів: А. Арнольдова, М. Бахтіна, Л. Буєвої, П. Гуревича, Н. Гусєвої, В. Крисаченка та ін. Питанням загальної і професійної підготовки майбутніх фахівців присвячені праці вчених у галузі педагогіки вищої школи (А. Алексюк, Т. Бугайко, І. Зязюн, В. Козаков, Б. Ліхачов, А. Марушкевич, О. Мороз, Н. Ничкало, О. Плахотнік, Г. Тарасенко, Л. Рувінський, А. Сергєєв, В. Сластьонін та ін.). У педагогіці проблеми професійної культури висвітлені у дослідженнях Г. М. Кочетова, І. М. Моделя, Л. І. Бейєра, І. Ісаєва, В. А. Канкалика, К. Д. Борича, Р. Брунера, Дж. А. Паганно, Л. Тробріджа, В. Файнберга, В. Цифройнда та ін.

Формулювання цілей статті. Однак, поза межами досліджень залишаються невірше-

ними ще ряд питань. Незважаючи на те, що деякі аспекти професійної культури майбутніх спеціалістів перукарського мистецтва та декоративної косметики в професійно-технічних навчальних закладах знайшли своє відбиття в дослідженнях соціологів, педагогів, культурологів, істориків й економістів, виникає об'єктивна необхідність вивчення професійної культури, тому що:

1. Недостатньо розроблений теоретичний зміст поняття «професійна культура спеціаліста перукарського мистецтва та декоративної косметики».

2. Відсутній структурно-функціональний аналіз у наявних в цей час дослідженнях професійної культури спеціаліста перукарського мистецтва та декоративної косметики.

3. Не визначені можливості впливу на професійну культуру майбутнього спеціаліста перукарського мистецтва та декоративної косметики з метою її вдосконалення викладача з «Етики ділового спілкування».

Виклад основного матеріалу. Огляд наукової літератури з проблеми формування професійної культури вказує на те, що в останні роки це питання займає одне з провідних місць у дослідженнях процесу формування особистості майбутнього спеціаліста. Про це свідчить велика кількість публікацій, введення різних програм, спецкурсів у професійно-технічних та вищих навчальних закладах, які орієнтують майбутніх фахівців на удосконалення їх професійної культури. Проте саме недостатня розробленість проблеми, її теоретичного і практичного значення для розвитку та вдосконалення викладання етики ділового спілкування в майбутніх спеціалістів перукарського мистецтва та декоративної косметики обумовили вибір теми статті.

Професійна культура, як основа професійної компетентності, охоплює індивідуально відпрацьовані стратегії, засоби та прийоми розв'язання різноманітних завдань професійної діяльності. Найбільш важливими її компонентами є:

- системний світогляд і модельне мислення;
- конкретно-предметні знання, уміння, навички;
- праксеологічний, рефлексивний та інформаційний елементи;
- організаційно-діяльнісна компетентність праці, спілкування і саморозвитку;
- професійна творча діяльність.

Відтак цілеспрямований розвиток кожного з цих компонентів повинен відбуватися під час навчання студента у ПТНЗ [1].

Під час спілкування зі студентами в процесі навчально-виховного процесу, зрозуміло, що для успішного формування професійної куль-

тури їм не вистачає саме компоненту комунікативних якостей. Студенти не вміють ефективно спілкуватися, у них недостатня сформованість комунікативних якостей, малий запас знань з культури спілкування, не розвинута мовна виразність, проте ці якості можна розвивати.

Поняття «комунікація» тлумачиться філософами і соціологами сучасності (В. Бубером, Ш. Дюїнім, М. Коганом) як особлива сфера діяльності людини і система відносин суб'єктів. В короткому соціологічному енциклопедичному словнику «комунікація» визначається як особлива форма соціальної взаємодії, що реалізується у процесі двостороннього обміну інформацією та забезпечує взаєморозуміння всіх її учасників [2, с. 243].

Існує безліч різноманітних прийомів, які допомагають студентам розвивати ці здібності. Проте одними з найефективніших методів навчання, що засновані на взаємодії учасників освітнього процесу, під час якої формуються навички спільної діяльності, є – інтерактивні.

Слово – «інтерактивний» походить від англійського слова «interact». «Inter» – це «взаємний», «act» – «діяти». Інтерактивний означає сприятливий тому, щоб взаємодіяти чи знаходитися в режимі бесіди, діалогу з будь-чим чи з будь-ким.

Аналіз робіт, у яких досліджувалася теорія і практика інтерактивного навчання (К. О. Баханов, О. І. Пометун, Л. В. Пироженко) доводить – таке навчання ефективно сприяє міцному засвоєнню знань, формуванню навичок та умінь, виробленню цінностей. Дослідники розглядають інтерактивне навчання як сукупність технологій [3]. Вони зазначають, що «суть інтерактивного навчання полягає в тому, що навчальний процес відбувається за умови постійної, активної взаємодії всіх учнів. Це співнавчання, взаємонавчання (колективне, групове, навчання в співпраці), де і учень, і вчитель є рівноправними, рівнозначними суб'єктами навчання» [4].

Комунікативні якості майбутнього спеціаліста перукарського мистецтва та декоративної косметики – це, в першу чергу, взаємодія у спілкуванні з клієнтами, при якій відбувається обмін інформацією для досягнення найкращого результату, визначення особливостей особистості, характеру, настрою співрозмовника, його інтересів та почуттів в даний момент.

Саме тому викладачам у свої діяльності постійно потрібно впроваджувати інтерактивні форми роботи. Серед них відомі всім активні методи навчання, такі як робота в групах, мозковий штурм, ситуативні вправи, які сприяють підготовці та ухваленню рішень у складних ситуаціях і формуванню вміння використовувати набуті теоретичні знання, незакінчене речення,

акваріум, дискусія, брейнстормінг (метод ще називають «мозковим штурмом» або «мозковою атакою»), що допомагає досить швидко зібрати максимальну кількість ідей і поглядів щодо визначеної проблеми. Цей метод не тільки впорядковує ідеї, але є досить ефективним при розв'язанні проблем, який полягає у всебічному та об'єктивному аналізі всіх пропозицій і виборі найбільш оптимальних з них, аналіз конкретної ситуації, який цікавий тим, що забезпечує розвиток абстрактного і творчого мислення.

Проте найбільш цікавими є такі методи роботи, як інсценування, під час якого обирається професійна ситуація та обігріється. Цей метод забезпечує студентам такі умови для занять, які не в змозі створити інші методи навчання – випробувати на собі результати своїх рішень і дій, активно спілкуватися.

Як ефективний інструмент підвищення інтересу студентів до дисциплін доцільно застосовувати ділові ігри. Даючи можливість гратися на заняттях, можна не лише мотивувати студентів, а й сприяти отриманню нових знань. Під час проведення ділової гри в учасників відпрацьовується вміння вербально та невербально спілкуватися, вміння зосередитися, мислити самостійно, розвивати увагу і прагнення до знань, формується впевненість у собі як оратора, виступаючого [5]. Захопившись, студент не відчуває, що вчиться – він пізнає, запам'ятовує нове, орієнтується у надзвичайній ситуації.

Театр-експромт – ще одна форма роботи, що полягає у розігруванні п'єс, попередньо не знаючи змісту. Експромт звільняє від страху перед неуспіхом, психологічно розкріпає учасників, розвиває в них вміння застосовувати невербальну комунікацію, а також поводити себе у різноманітних, невідомих ситуаціях. Під час таких вправ студенти розкриваються, проявляють себе з іншої сторони, стають більш комунікабельними, активно обговорюють та аналізують.

Тестові дуелі до відповідної теми хоча і не є новим методом, проте є дуже активним для самостійної роботи. Студентам пропонується самостійно опрацювати тему, створюючи до неї тестові питання вдома, а потім, на парі прийняти участь у тестових дуелях, задаючи питання одному супротивнику та відповідаючи на запитання іншого. Це сприяє не лише пізнанню нових знань, а й зосередженості, впевненості в собі під час спілкування, вміння правильно формулювати питання.

Однією з форм роботи, яку доцільно використовувати на семінарах, підсумкових заняттях, заліках, є пізнавальний батл. Студенти заздалегідь самостійно двома групами опрацьовують відповідні теми, а під час заняття

між групами відбувається батл під девізом «А чи знаєте ви?». Група проти групи змагається за найцікавіший відомий факт з теми. Перемагає найактивніша та найвитриваліша група. Це сприяє зацікавленості у вивченні дисципліни, розвиває комунікативні якості учасників, формує творчу самостійність студентів, привчає до роботи з різними джерелами знань.

Для поточного контролю на заняттях дисциплін можна використовувати складання кросвордів. Робота виконується як самостійно так і групами, залежно від обсягу тем. В процесі роботи з кросвордами в учнів та студентів розвивається логічне мислення, формуються такі якості, як терпіння, охайність, зосередженість, під час розгадування студенти стають впевненішими у собі.

Сучасний підхід до вивчення професійних дисциплін припускає не тільки отримання якоїсь суми знань, але й становлення власної позиції, власного відношення до морально-етичних норм у спілкуванні. Для привчання до такої роботи варто використовувати такий вид роботи, як написання есе.

Словник коротких термінів літературознавства трактує поняття «есе» як різновид нарису, в якому головну роль виконує не відтворення факту, а зображення вражень, роздумів, асоціацій [1]. На заняттях студенти аналізують обрану проблему, відстоюють свою позицію. Вони повинні вміти критично оцінювати зібрану інформацію, письмово висловлювати думки згідно поставленої проблеми, навчитися відстоювати свою точку зору і усвідомлено ухвалювати власне рішення, чому сприяє написання есе. Така діяльність розвиває логічне і аналітичне мислення і, що є важливим, вміння робити висновки на підставі зібраної інформації, розвиває усне та письмове мовлення студентів.

Одним із шляхів поглиблення навчальних знань студентів є інтеграція навчальних дисциплін в процесі навчання. Міжгалузева інтеграція дає можливість систематизувати і узагальнювати знання студентів в суміжних дисциплінах. Дослідження показують, що підвищення освітнього рівня навчання за допомогою міжгалузевої інтеграції підсилює виховні функції навчання. Основною метою інтеграції дисциплін є вміння використовувати на практиці отримані знання в систематизації і поглибленні знань і обміні цими знаннями в процесі навчання і підготовці до майбутньої професійної діяльності.

З цією метою можна застосовувати такі форми роботи, як підготовка студентами мультимедійних презентацій. Під час цього завдання вони використовують не лише знання з однієї дисципліни чи предмету, а й знання з комп'ютерної грамоти, ділової української

мови тощо. Інтригує саме бачення ними цих тем, а також взаємозв'язок з іншими дисциплінами.

Також цікавим підходом є використання таких форм роботи, як навчально-естетичні виставки, суть полягає в тому, щоб для захисту повідомлення чи виступу малювати рисунки тем, що вивчаються. На занятті кожен закріплює свою роботу на дошці, з чого і утворюється виставка. По черзі роботи захищаються. У цьому завданні студенти зобов'язані скористатися знаннями з української мови, рисунку, психології тощо. Така форма роботи дає можливість цікаво та безпосередньо отримати нові знання, шляхом зорової пам'яті, розвиває вміння виступати перед аудиторією, захищаючи свій проект, формує естетичні погляди, розвиває почуття прекрасного.

Дуже вдалою формою роботи є психологічні тренінги, під час яких в ігровій формі, невимушеній, приємній психологічній атмосфері студенти можуть закріпити знання, набуті нового певного професійного досвіду, поспілкуватися з одногрупниками.

Варто постійно використовувати елементи тренінгу під час занять. Розпочинати їх вправою «Вітання», під час якої учні та студенти налаштовуються на позитивний лад, створюється ситуація успіху. Використовувати ситуації фантазії, уявних подорожей, онлайн-співбесід, роботу в групах, що дає змогу налаштуватися на суб'єкт-суб'єктивну взаємодію. Завершувати заняття доцільно завжди рефлексією, що не лише сприяє моніторингу якості заняття, а й налаштовує студентів на довіру у спілкуванні.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Це лише основні форми інтерактивного навчання, які можна застосовувати для навчання студентів з метою формування їх комунікативних якостей. Використовуючи їх в комплексі, можна не просто підвищувати рівень професійної спілкування майбутнього спеціаліста, а й розвивати увагу і прагнення до знань, формувати впевненість у собі як оратора, виступаючого.

Інтерактивні форми проведення занять дають можливість не тільки підвищити інтерес студентів до дисципліни, що вивчається, але й розвивати ті компоненти професійної культури, які менш розвинені.

Такі форми проведення занять урізноманітнюють традиційність навчання, пожваблюють думку. Проте необхідно відзначити, що дуже часто звернення до подібних форм організації навчального процесу недоцільно, так як нетрадиційне може швидко стати традиційним, що призведе до послаблення інтересу у студентів до дисципліни.

1. Сидоренко Н. С. Технологія формування професійної культури державних службовців [Електронний ресурс] / Н. С. Сидоренко // Публічне адміністрування: Теорія та практика. – 2010. – Вип. 2 (4). / ред. кол. : С. М. Серьогін (голов. ред.) [та ін.]. – Режим доступу: [http://www.dbuara .dp.ua/zbirnik/2010-02/10snskds.pdf](http://www.dbuara.dp.ua/zbirnik/2010-02/10snskds.pdf).
2. Соціологія: короткий енциклопедичний словник / укл.: В.І. Волович, В. І. Тарасенко, М. В. Захарченко та ін., за заг. ред. В.І. Воловича. – К.: Укр. Центр духовн. Культури, 1998. – 736 с.
3. Короткий словник літературознавчих термінів [Електронний ресурс] / Режим доступу: <https://docs.google.com/document/d/15DN3qHemxJ473Jkv7pFpROQBaygfLzRUmw6vrfp4Bo/edit?pref=2&pli=1>
4. Мартинець А. М. Нові педагогічні технології: інтерактивне навчання / А. М. Мартинець // Відкритий урок: розробки, технології, досвід. – 2003. – № 7/8. – С. 28-31.
5. Пометун О. І. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання: / О. І. Пометун, Л. В. Пироженко. – К. : Вид-во А.С.К., 2004. – 192 с.
6. Хруцький Є. А. Організація проведення ділових ігор : [навч. посібник для викладачів середовищ. спец. навч. закладів] // Є. А. Хруцький М. : Вища школа, 2005 . – 320 с.

Саганець О. С. Формування комунікативної компетентності майбутніх молодших спеціалістів перукарського мистецтва та декоративної косметики як компоненту професійної культури.

В даній статті розглянуто питання розвитку комунікативних якостей викладача «Етики ділового спілкування» у студентів – майбутніх спеціалістів перукарського мистецтва та декоративної косметики. Нині сучасна освіта звернена до особистості студента професійно-технічного навчального закладу. Головним у навчанні є особистість, яка формується у взаємодії з навколишнім світом, системою суспільних і людських стосунків, культурою, професійними та морально-етичними цінностями.

У розвитку людства досить часто вирішувались такі питання: як жити, для чого жити, як бути щасливим, як поводити себе в тій чи іншій ситуації, як поводити себе у трудовому колективі, як стати успішною та впевненою в собі особистістю, як навчатися ефективно спілкуватися, мати високі комунікативні компетенції.

Автор зауважує, що професійна культура є найважливішою частиною загальної культури, яка містить у собі розмаїтість здібностей, їхнє багатство, гармонію розумового й емоційного початку професійної діяльності і поведінки людини.

Під час спілкування зі студентами в процесі навчального-виховного процесу, розуміємо, що для успішного формування професійної культури їм не вистачає саме компоненту комунікативних якостей. Студенти не вміють ефективно спілкуватися, у них недостатня сформованість комунікативних якостей, малий запас знань з культури спілкування, не розвинута мовна виразність, проте ці якості можна і потрібно розвивати.

Саме досліджуючи комунікативні якості, автор ділиться власним досвідом використання інтерактивних методів для розвитку комунікативних компетентностей як одного з компонентів професійної культури.

Автор зауважує, що інтерактивні форми проведення занять дають можливість не тільки підвищити інтерес студентів до дисципліни, що вивчається, але й розвивати ті компоненти професійної культури, які менш розвинені.

Такі форми проведення занять урізноманітнюють традиційність навчання, пожвавлюють думку. Проте необхідно відзначити, що дуже часте звернення до подібних форм організації навчального процесу недоцільно, так як нетрадиційне може швидко стати традиційним, що призведе до послаблення інтересу у студентів до дисципліни.

Ключові слова: професійна культура, комунікація, інтерактивні методи навчання.

Саганець А. С. Формирование коммуникативной компетентности будущих младших специалистов парикмахерского искусства и декоративной косметики как компонента профессиональной культуры.

В данной статье рассмотрен вопрос развития коммуникативных качеств преподавателя «Этики делового общения» у студентов – будущих специалистов парикмахерского искусства и декоративной косметики. Сейчас современное образование обращено к личности студента профессионально-технического учебного заведения. Главным в обучении является личность, которая формируется во взаимодействии с окружающим миром, системой общественных и человеческих отношений, культурой, профессиональными и морально-этическими ценностями.

В развитии человечества довольно часто решались такие вопросы: как жить, для чего жить, как быть счастливым, как вести себя в той или иной ситуации, как вести себя в трудовом коллективе, как стать успешной и уверенной в себе личностью, как учиться эффективно общаться, иметь высокие коммуникативные компетенции.

Автор отмечает, что профессиональная культура является важнейшей частью общей культуры, которая содержит в себе разнообразие способностей, их богатство, гармонию умственного и эмоционального начала профессиональной деятельности и поведения человека.

Во время общения со студентами в процессе учебного-воспитательного процесса понимаем, что для успешного формирования профессиональной культуры им не хватает именно компонента коммуникативных качеств. Студенты не умеют эффективно общаться, у них недостаточная сформированность коммуникативных качеств, малый запас знаний по культуре общения, не развита языковая выразительность, однако эти качества можно и нужно развивать.

Именно исследуя коммуникативные качества, автор делится собственным опытом использования интерактивных методов для развития коммуникативных компетентностей как одного из компонентов профессиональной культуры.

Автор отмечает, что интерактивные формы проведения занятий дают возможность не только повысить интерес студентов к дисциплине, которая изучается, но и развивать те компоненты профессиональной культуры, которые менее развиты.

Такие формы проведения занятий разнообразят традиционность обучения, оживляют мысль. Однако необходимо отметить, что слишком частое обращение к подобным формам организации учебного процесса нецелесообразно, так как нетрадиционное может быстро стать традиционным, что приведет к ослаблению интереса у студентов к дисциплине.

Ключові слова: професійна культура, комунікація, інтернативні методи навчання.

Saganets A. S. Formation of communicative competence of future Junior specialists of hair-dressing art and decorative cosmetics as a component of professional culture.

This article posted vision of the development of communication skills teacher «Business Ethics» in students future professionals hairdressing and makeup. Currently contemporary education addressed to individual student vocational institution. Central to the study is the role played by the person in the educational process. Such a person is formed in interaction with the environment, social system and human relations, culture, professional, moral and ethical values.

In human development often decide the question: how to live, what to live, how to be happy, how to behave in a given situation, how to behave in the workplace, how to become successful and confident personality as learn to communicate effectively, have high communicative competence.

The author notes that professional culture is an important part of the overall culture that includes the sophistication and diversity of abilities, their wealth, harmony, mental and emotional beginning professional activity and behavior.

While talking with students in the educational process, it is clear that the successful formation of professional culture they notlack component is communication skills. Students are not able to communicate effectively in their undeveloped communication skills, a small stock of knowledge of the culture of dialogue, expressive language is not developed, but these qualities can be developed.

It is investigating the communication quality by sharing their experience using interactive methods to develop communicative competence as a component of professional culture.

In summary, the author notes that the form of interactive sessions provide an opportunity not only to increase the interest of students to the discipline being studied, but also to develop the components of professional culture that are less developed.

Such forms of studies diversify traditional teaching, enliven the mind. However, it should be noted that too frequent recourse to such forms of educational process impractical as unconventional can quickly become traditional, leading to a weakening of interest in students to the discipline.

Keywords: professional culture, communication, internatyvni methods.

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КУЛЬТУРИ КВАЛІФІКОВАНИХ РОБІТНИКІВ СФЕРИ ТОРГІВЛІ

Постановка проблеми. Підвищення ролі комунікації в перетворювальних процесах усіх галузей суспільного розвитку спонукають до активізації процесу формування комунікативної культури майбутніх фахівців. В умовах становлення ринкових відносин торгівля, як одна із важливих складових сфер економіки, набуває все більшого розвитку і масштабів. Сьогодні вимагає від кваліфікованого робітника підприємства торгівлі високої творчої самостійності, умінь знаходити оптимальні методи і засоби вирішення питань шляхом самоосвіти, самоорганізації. Сучасні вимоги роботодавців до професійних якостей працівників підприємств торгівлі досить високі. Для досягнення високого рівня професійної такі принципи професійної поведінки, як з клієнтами, так і з колегами: доброзичливість, толерантність, комунікабельність, культура спілкування, здатність до швидких раціональних рішень, готовність до змін професійних завдань і ситуацій, вміння працювати у команді тощо.

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

Роль спілкування, засоби комунікативного процесу висвітлено в працях А. Бойко, Г. Ковальова, Л. Кондрашова, Т. Яценко.

Необхідність взаємодії у процесі навчання і виховання відображено в наукових працях Ш. Амонашвілі, С. Гончаренка, В. Кременя, Н. Ничкало, В. Радкевич, В. Лугового.

Водночас мусимо констатувати недостатньо глибоке вивчення проблеми формування комунікативної культури майбутніх кваліфікованих робітників підприємств торгівлі.

Метою статті є розгляд та аналіз різних підходів науковців до особливостей формування комунікативної культури, необхідною складо-

вою процесу формування фахової комунікативної культури курсантів військових інститутів у процесі навчання дисциплін гуманітарного циклу.

Виклад основного матеріалу. Одним із компонентів комунікативної культури кваліфікованого робітника підприємства торгівлі є культура спілкування.

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

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

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

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

Варто зазначити, що навіть саме трактування поняття спілкування у словниках не має однозначних визначень. Спілкування, як один із найважливіших факторів формування і розвитку людини, розглядається науковцями з різних напрямків: психологічному, педагогічному, філософському, соціальному тощо.

У психологічному словнику за редакцією В. Войтка спілкування визначається як один із універсальних способів вияву групової форми буття людей. У понятті спілкування відобража-

ються суб'єктивні стосунки соціальних відносин індивідів. У процесі спілкування стає можливим виявлення мотивів учасників спільної діяльності, постановка мети, планування, прийняття рішень, досягнення взаєморозуміння при виконанні дій та операцій [10, с. 105].

Педагогічний енциклопедичний словник за редакцією Б. Бім-Бада визначає, що спілкуванням є взаємодія двох або більше людей з метою встановлення і підтримання міжособистісних відносин, досягнення спільного результату діяльності. Розвиток мотивів спілкування відбувається в тісному взаємозв'язку з основними потребами дитини [9, с. 175].

У філософському словнику за редакцією С. Аверинцева феномен спілкування визначено як процес взаємозв'язку і взаємодії суспільних суб'єктів (класів, груп, особистостей), в якому відбувається обмін діяльністю, інформацією, досвідом, здібностями, уміннями і навичками, а також результатами діяльності; одна з необхідних і загальних умов формування та розвитку суспільства і особистості. Воно відображає не тільки суспільну, але й особистісну необхідність індивідів один для одного в процесі суспільного відтворення самої людини з її особистісними здібностями, потребами, цінностями та іншими характеристиками [11, с. 433].

Соціологічний енциклопедичний словник за редакцією Г. Осипова визначає особливості спілкування з точки зору соціології і трактує як обмін діяльністю, навичками, уміннями, досвідом, інформацією, що задовольняє потреби людини в контактах з іншими людьми [2, с. 210].

З вищесказаного можна зазначити, що спілкування – це взаємодія людей, змістом якої є обмін інформацією за допомогою різних засобів комунікації. У процесі спілкування велику роль грає й та інформація, обмін якої відбувається, і самі засоби, які вибирають для встановлення міжособових стосунків учасники комунікації.

О. Леонт'єв визначає спілкування як один із різновидів діяльності. Науковець виділяє таку систему критеріїв, за якими відбувається класифікація видів діяльності спілкування: 1) орієнтованість діяльності спілкування; 2) психологічна динаміка діяльності спілкування; 3) семіотична спеціалізація діяльності спілкування; 4) ступінь опосередкованості діяльності спілкування. За критерієм орієнтованості автор розрізняє такі типи спілкування: особистісно-орієнтоване (модальне та диктальне), предметно-орієнтоване та соціально-орієнтоване [4].

За критерієм психологічної динаміки спілкування автор виділяє можливі зміни в партнера по спілкуванню в когнітивній, ціннісно-мотиваційній, процесуально-діяльнісній сферах.

Я. Коломінський вважає, що спілкування –

спосіб виявлення й актуалізації відносин. При цьому залежно від ситуації спілкування виявлення тих самих або різних взаємин у тієї самої людини чи різних людей помітно відрізняються [3].

Б. Ломов наполягає на тому, що спілкування є процес взаємодії суб'єктів, які вступають у нього як партнери. Науковець виокремлює у спілкуванні три функції: інформаційно-комунікативну, регуляційно-комунікативну і афективно-комунікативну [6]. Інформаційно-комунікативна функція охоплює процеси формування, передавання та прийому інформації, її реалізація має кілька рівнів: на першому здійснюється вирівнювання розбіжностей у вихідній інформованості людей, що вступають у психологічний контакт; другий рівень передбачає передавання інформації та прийняття рішень; третій рівень пов'язаний із прагненням людини зрозуміти інших. Друга функція – регуляційно-комунікативна – полягає в регуляції поведінки. Завдяки спілкуванню людина здійснює регуляцію не лише власної поведінки, а й поведінки інших людей, і реагує на їхні дії, тобто відбувається процес взаємного налагодження дій. За таких умов виявляються феномени, властиві спільній діяльності, зокрема сумісність людей, їх спрацьованість, здійснюються взаємна стимуляція й корекція поведінки. Цю функцію виконують такі феномени, як імітація, навіювання тощо. Третя функція – афективно-комунікативна характеризує емоційну сферу людини, в якій виявляється ставлення індивіда до навколишнього середовища, в тому числі й соціального.

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

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

Активний обмін інформацією, при якому особливу роль відіграє значущість того або іншого повідомлення, є комунікативною стороною спілкування. Від того, на якому рівні відбуватиметься взаємодія між фахівцем і клієнтом, залежить конкретне вирішення того виду діяльності, елементом якого є спілкуван-

ня. Це означає, що без кваліфікованого рівня володіння культурою спілкування робітник підприємства торгівлі не досягне мети у конкретній справі, не вирішить проблеми конкретного клієнта. Майбутній кваліфікований робітник торгівлі повинен розуміти, що ефективність і результативність його діяльності залежить від взаєморозуміння між ним та клієнтом.

О. Мудрик визначає культуру спілкування як уміння: переносити знання, навички, варіанти вирішення, прийоми спілкування в умови нової комунікативної ситуації, трансформуючи їх відповідно до конкретних умов, знаходити нові рішення для комунікативної ситуації уже відомих ідей, знань, прийомів, навичок, створювати нові способи і прийоми для вирішення конкретної комунікативної ситуації [8, с. 110].

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

Слід зазначити, що становлення культури професійного спілкування кваліфікованого робітника підприємства торгівлі – це тривалий процес, результативність якого виявляється під час самостійної діяльності фахівця. Отже, саме професійне спілкування стає однією з найважливіших проблем у підготовці майбутніх кваліфікованих робітників підприємств торгівлі.

На думку В. Михайлюк, професійне спілкування «відбувається в умовах конкретної діяльності та є її засобом. Воно вбирає в себе особливості цієї діяльності та є її важливою частиною. Професійне спілкування, спираючись на загальні норми, часто має індивідуальний характер і виявляється у способах спілкування, що їх вибирає суб'єкт у певних комунікативних ситуаціях» [7]. Як бачимо, в даному означенні синтезуються поняття ділового та професійного спілкування.

З метою якісної оцінки рівнів сформованості комунікативної культури майбутніх кваліфікованих робітників підприємств торгівлі необхідно визначити структуру та компоненти комунікативної культури.

У своєму дослідженні О. Гаврилюк вирізняє наступні компоненти комунікативної культури: мотиваційний, пізнавально-операційний, емоційно-вольовий, оцінний. Дослідником визначено показники комунікативної культури, до числа яких віднесено: інтереси, потреби, установку на комунікативну діяльність; знання, що розкривають теоретичні засади комунікативної культури; комунікативні вміння та навички;

нестандартність мислення в складних комунікативних ситуаціях; рефлексивність і креативність дій; самостійність дій під час виконання комунікативних завдань; емоційну сприйнятливність; оцінку та самооцінку особливостей комунікативної діяльності [1].

В. Лівенцова виокремлює чотири компоненти культури професійного спілкування менеджера: мотиваційно-ціннісний, перцептивний, комунікативний, інтерактивний. Перший забезпечується системою ціннісних орієнтацій та смислових установок фахівця і визначає спрямованість спілкування. Перцептивний компонент розкриває, передусім, уміння об'єктивно сприймати і правильно розуміти партнерів по спілкуванню, швидко орієнтуватися у професійних ситуаціях. Комунікативний компонент у аналізі професійного спілкування демонструє високу комунікативну культуру, а інтерактивний показує здатність будувати конструктивні відносини з партнерами на основі спільних інтересів [5].

Розглядаючи компоненти культури професійного спілкування менеджера, ми погоджуємося з думкою В. Лівенцової, але така структура розглядає комунікативну культуру в досить вузькому сенсі, вважає її компонентом культури професійного спілкування і практично отожднює з культурою мовлення. На нашу думку, культура спілкування – це здатність використовувати мовні засоби, оптимальні для конкретної ситуації. Таким чином, культура професійного спілкування є складовою комунікативної культури фахівця.

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

Отже, когнітивний компонент – це сукупність професійно важливих та загальнокультурних знань, комунікативних умінь, які характеризують професійну діяльність кваліфікованого робітника підприємства торгівлі, а також складають її теоретичне підґрунтя, забезпечують ціннісне відношення до реалізації особистості в обраній професійній сфері.

Висновки. На основі аналізу психологопедагогічної літератури, практики діяльності професійно-технічних навчальних закладів ми можемо стверджувати, що процес формування комунікативної культури майбутніх інженерів

є складним, тривалим, багатофакторним, цілеспрямованим процесом.

Формування комунікативної культури майбутніх кваліфікованих робітників потребує поглибленого дослідження та запровадження різних форм, методів виховання, педагогічних умов залежно від професійної діяльності фахівців.

Загалом комунікативна культура є багато-

плановим явищем становлення і розвитку контактів між людьми, яка базується не тільки на особистих якостях, рисах характеру, організаторських здібностях, а й формується на основі отриманих знань і вмінь.

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

Література

1. Гаврилюк О. О. Формування комунікативної культури майбутніх учителів засобами позааудиторної роботи: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Гаврилюк Оксана Олександрівна: Кіровоград. держ. педаг. ун-т імені Володимира Винниченка. – Кіровоград, 2007. – 22с.
2. Енциклопедичний соціологічний словник / [за ред. акад. РАН Г.В. Осипова] – М.: ІСПИРАН, 1995. – С. 357]
3. Коломинский Я. Л. Психология детского коллектива: система личных взаимоотношений / Я. Л. Коломинский. – 2-е изд. доп. и перераб. – Минск : Нар. асвета, 1984. – 239 с.
4. Леонтьев А. Н. Проблемы развития психики / А. Н. Леонтьев. – [4-е изд.]. – М.: Изд-во МГУ, 1981. – 584 с.
5. Лівенцова В. А. Формування культури професійного спілкування у майбутніх менеджерів невиробничої сфери: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Вікторія Анатоліївна Лівенцова: Терноп. держ. пед. ун-т ім. В. Гнатюка. – Тернопіль, 2002. – 20 с.
6. Ломов Б. М. Методологические и теоретические проблемы психологии / Б. М. Ломов – М., 1984. — 249 с.
7. Михайлюк В. О. Українська мова професійного спілкування: навч. посібник / В. О. Михайлюк – К.: ВД «Професіонал», 2005. – 496 с.
8. Мудрик О. Основные проблемы и современное состояние психологии отношений человека / О. Мудрик // Психологическая наука. – М., 1960. – С. 110–125.
9. Педагогический энциклопедический словарь / [ред. коллегия: Б. М. Бим-Бад, М. М. Безруких и др.] – М.: Большая Российская энциклопедия, 2003. – 528 с.
10. Психологічний словник / [за ред. В. І. Войтка] – К.: Вища школа, 1996. – С. 48.
11. Философский энциклопедический словарь / [ред. коллегия: С.С. Аверинцев и др.] – 2-е изд. – М.: Советская энциклопедия, 1989. – 815с.

Циганок О. А. Особливості формування комунікативної культури кваліфікованих робітників сфери торгівлі.

Стаття присвячена актуальним проблемам вивчення формування комунікативної культури у майбутніх кваліфікованих робітників підприємств торгівлі. Розглянуто компоненти комунікативної культури кваліфікованого робітника підприємства торгівлі, одним із яких є культура спілкування. Значну увагу приділено аналізу особливостей професійного спілкування фахівців цієї галузі.

Проаналізовано результати сучасних досліджень вітчизняних і закордонних науковців, які досліджували цю тематику.

Досліджено сутність комунікативної культури та необхідність формування комунікативної компетентності. Також проаналізовано особливості формування комунікативної культури майбутніх кваліфікованих робітників підприємств торгівлі.

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

Цыганок О. А. Особенности формирования коммуникативной культуры квалифицированных рабочих предприятий торговли.

Статья посвящена актуальным проблемам изучения формирования коммуникативной культуры у будущих квалифицированных рабочих предприятий торговли. Рассмотрены компоненты коммуникативной культуры квалифицированного рабочего предприятия торговли, одним из которых является культура общения. Значительное внимание уделено анализу особенностей профессионального общения специалистов этой отрасли.

Проанализированы результаты современных исследований отечественных и зарубежных ученых, которые исследовали эту тему.

Исследовано сущность коммуникативной культуры и необходимость формирования коммуникативной компетентности. Также проанализированы особенности формирования коммуникатив-

ной культури будучих кваліфіцированих робочих підприємств торгівлі.

Ключевые слова: культура, комунікативна культура, культура спілкування, професійне спілкування.

Tsyganok O. A. Features of formation of communicative culture of the skilled workers of trade enterprises.

The article is devoted to actual problems of study of formation of communicative culture at the future skilled workers trade enterprises. We consider the components of communicative culture of the skilled manual trade enterprises, one of which is the culture of communication. Considerable attention is paid to the analysis of features of professional communication specialists of the industry.

The results of modern studies of domestic and foreign scientists who have investigated the subject.

The essence of communicative culture and the need for formation of communicative competence. Also analyzes the features of formation of communicative culture of the future skilled workers trade enterprises.

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

УДК 378.147:744

Цись Олег Олександрович,
асистент кафедри загальнотехнічних дисциплін
та професійного навчання
Криворізького педагогічного інституту
*ДВНЗ «Криворізький національний університет»,
50086, м. Кривий Ріг, пр. Гагаріна, 54.*

*Криворожский педагогический институт
ГВУЗ «Криворожский национальный университет»,
50086, г. Кривой Рог, пр. Гагарина, 54.*

*Kryvyi Rih Pedagogical Institution
SHEI «Kryvyi Rih National University»,
50086, Kryvyi Rih, Gagarin Ave., 54*

ОРГАНІЗАЦІЯ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ ПРИ ВИВЧЕННІ ДИСЦИПЛІНИ «ІНЖЕНЕРНА ГРАФІКА»

Постановка проблеми. На сьогодні у вищих навчальних закладах України спостерігається стійка тенденція щодо перерозподілу годин навантаження з навчальних дисциплін в бік збільшення самостійної роботи студентів і відповідно – зменшення аудиторного навантаження. Ця тенденція бере початок із часів приєднання України до Болонського процесу і введення кредитно-модульної системи навчання, про що свідчать Закони України «Про освіту», «Про вищу освіту» та інші нормативні документи. Аналіз навчальних планів вищих навчальних закладів показав, що частка аудиторного навантаження з різних дисциплін коливається в межах від 35% до 55% від загальної кількості годин.

Особливо гостро відчувається нестача аудиторних занять на технічних і технологічних напрямках підготовки, адже більшість дисциплін, що там вивчаються, є точні науки прикладного характеру. Якісне вивчення таких дисциплін передбачає активну практичну діяльність студентів під керівництвом викладача. А у разі самостійного опрацювання виникає потреба в

розробці спеціального (адаптованого до специфіки дисципліни) якісного методичного супроводу організації самостійної роботи.

Аналіз досліджень і публікацій. Проблемі самостійності в навчанні у різних типах закладів освіти присвячено багато педагогічних досліджень. Так, визначенню поняття «самостійна робота» присвячені публікації А. Алексюка, В. Єсіпова, В. Козакова, П. Підкасистого та ряду інших учених. Класифікація самостійної роботи здійснена в працях Г. Асонова, В. Буряка, І. Малкіна, Г. Усової. Форми організації самостійної роботи знайшли відображення в дослідженнях С. Гончаренка, А. Дьоміна, О. Малихіна, П. Олійника.

Графічна підготовка, є однією зі складових багатогранної системи становлення майбутнього вчителя трудового навчання. Значну увагу їй приділено в працях вітчизняних та зарубіжних учених – П. Атутова, В. Буринського, Р. Гуревича, В. Гусєва, В. Мадзігона, В. Сидоренка, В. Шешенка, Д. Тхоржевського, М. Янцура та багатьох інших. Не перебільшеного значення набувають розробки вчених у напрямі підви-

шення якості графічної підготовки студентів в аудиторний та позааудиторний час, у тому числі засобами самостійної роботи.

Формулювання цілей статті. Метою статті є висвітлення проблеми організації самостійної роботи студентів технолого-педагогічних спеціальностей в умовах перерозподілу годин навчального навантаження, піднесення ролі та місця самостійної роботи в освітньому процесі вищого навчального закладу.

Постановка завдання. Доцільним є визначення особливостей організації самостійної роботи студентів при вивченні дисципліни «Інженерна графіка».

Виклад основного матеріалу. Аналіз першоджерел у напрямі особливостей організації самостійної роботи майбутніх учителів трудового навчання в процесі графічної підготовки виокремив розробки В. Буринського. Дослідником було опитано викладачів інженерної графіки та встановлено, що близько 20 % з них прагнуть якнайповніше завантажувати графічною діяльністю студентів у процесі аудиторних занять. Приблизно 30 % опитаних вважають достатнім здійснювати графічну роботу в аудиторії. Періодичним самостійним завданням віддають перевагу біля 40 % опитаних викладачів. Забезпечують систематичну і планомірну самостійну роботу студентів з креслення не більше, ніж 10 % від загальної кількості [1]. Як бачимо, більше половини викладачів вважає самостійну роботу студентів під час їх графічної підготовки обов'язковою й невід'ємною умовою якісного вивчення дисципліни. Але та частина викладачів, яка забезпечує систематичну і планомірну самостійну роботу студентів з креслення, є досить незначною.

Для дослідження доцільного змісту й обсягу самостійної роботи ми обрали саме інженерну графіку, адже вона належить до базових загальнотехнічних дисциплін підготовки бакалаврів і магістрів для більшості ВНЗ технічно-технологічного спрямування, а також закладів професійної освіти. Як цілком слушно зазначає О. Дашкевич, «Інженерна графіка – це мова технічного спілкування, інструмент передачі конструкторської інформації» [2, с. 301].

В. Сяська, розглядаючи в своїй роботі проблему формування творчої особистості за допомогою методики інтеграційно-спеціалізованого навчання зі зворотним зв'язком при вивченні курсу «Інженерна графіка», наголошує: «З огляду на зростаючий потік інформації, труднощі предмета «Інженерна графіка» вчені актуалізують дослідження з вибору змісту, методів, форм, засобів, підходів до його вивчення в педагогічній теорії і практиці ВНЗ» [3, с. 12]. Проте аналіз якості знань студентів свідчить про те, що використовувані сьогодні методики

викладання інженерної графіки не повною мірою відповідають змісту та особливостям професійної діяльності майбутніх фахівців.

Окрім цього, не можна залишити поза увагою те, що дана дисципліна формує систему загальнопрофесійних компетенцій, професійну спрямованість майбутніх фахівців, здатність до інноваційної інженерної діяльності, має значний вплив на їх професійне і особистісне становлення, сприяє розвитку просторової уяви, творчого і конструктивного мислення.

Слід зауважити, що інженерна графіка – це комплекс навчальних дисциплін, що включає в себе нарисну геометрію й технічне креслення. Вивчення інженерної графіки дозволяє студенту виконувати і читати креслення, розвиває просторове уявлення і логічне мислення, адже доказ багатьох теоретичних положень інженерної графіки здійснюється саме за допомогою логічних міркувань.

Як показують спостереження, на заняттях з інженерної графіки, викладач фізично не в змозі донести всю інформацію з усіх розділів, передбачених нормативною навчальною програмою. Частина матеріалу студенти мають вивчати самостійно, а також виконувати графічні роботи, максимально проявляючи свої творчі здібності.

Необхідно зазначити, що самостійна робота формує самостійність студента не тільки як сукупність умінь і навичок, але й як рису характеру, що відіграє істотну роль в структурі особистості майбутнього вчителя. Водночас, на думку Н. Чопової, «самостійна робота сприяє формуванню професійної компетентності майбутніх фахівців, забезпечує процес розвитку їх методичної зрілості, навичок самоорганізації й самоконтролю освітньої діяльності» [4, с. 106]. Це є особливо важливим, бо передбачає становлення майбутнього фахівця як суб'єкта професійної діяльності, здатного до саморозвитку, планування та втілення своїх дій.

Дослідники (В. Буряк, Б. Єсіпов, В. Козаков, П. Підкасистий та ін.) розглядають самостійну роботу студента як самостійну пізнавальну діяльність – учіння, яку науково-педагогічний працівник планує разом зі студентом, але виконує її студент за завданнями та під методичним керівництвом і контролем науково-педагогічного працівника без його безпосередньої участі [5; 6].

Відтак у студента природно виникають труднощі при виконанні самостійної роботи. Передусім, це труднощі змістового характеру, зумовлені новими формами і методами учіння у вищому навчальному закладі. До того ж, на відміну від шкільного навчання, у виші самостійна робота є регламентованим видом навчальної діяльності з передбаченим навчальною програ-

мою обсягом. Першокурсники випробують і труднощі організаційного характеру, викликані особливостями організації самостійної роботи, способами контролю за нею з боку викладачів. Унаслідок, досить часто самостійна робота носить епізодичний і несистемний характер.

Методика викладання у вищій школі рекомедує:

- ознайомити студентів-першокурсників із психолого-педагогічними та організаційними особливостями навчання у вищій школі;

- допомогти їм в оволодінні методами і прийомами навчальної роботи, здійснюваної як в аудиторний, так і позааудиторний час;

- дотримуватися спеціальної методики читання лекцій для студентів-першокурсників у перші два-три місяці, поступово нарощуючи їх структуру і темп та вводячи до її змісту елементи роботи з навчальною інформацією;

- навчати студентів прийомам слухання лекцій, занотовування її змісту, методиці підготовки до семінарських, практичних і лабораторних занять, роботі з додатковою літературою та інформаційними ресурсами, прийомам самоконтролю та самооцінки навчальних дій;

- чітко дозувати завдання на кожне заняття та виокремлювати обсяг самостійної роботи;

- толерантно здійснювати контроль й коректно оцінювати самостійну роботу [7].

Що стосується дисципліни «Інженерна графіка», то її зміст ґрунтується на великій кількості правил та нормативних положень та передбачає оволодіння спеціальними вміннями. Тому в студентів виникає об'єктивна потреба регулярно самотужки опрацьовувати навчальну та довідкову літературу з креслення, щоб поглиблювати та систематизувати знання, і розвивати самостійно графічні уміння та навички. Крім цього, зазвичай, студенти вивчають курс креслення за різних стартових умов, оскільки переважна більшість з них не вивчали його в школі. Відсутність початкових графічних знань та умінь не дає змоги таким студентам активно засвоювати вищівський курс. Отже, заповнювати прогалини у своїх знаннях вони повинні самостійно.

Як відомо, зміст умінь та навичок читати графічні зображення та креслення включає в себе вміння уявляти об'ємну форму предмета за його зображеннями; знання щодо умовності й спрощення, які застосовуються при виконанні і читанні креслень; уміння давати словесну характеристику зображуваного предмета в певній послідовності. Зі свого боку, навчання читанню креслень проходить кілька стадій, кожна з яких має свій специфічний зміст. Перша стадія передбачає широке застосування реальних предметів (моделі, деталі). На другій стадії – реальні предмети замінюються наочними зо-

браженнями. Третя стадія передбачає читання креслень за певною послідовністю [1].

Ґрунтуючись на класифікації самостійних робіт студентів технічних спеціальностей, розробленої В. Козаковим, виокремлюємо при вивченні інженерної графіки текстові та суто графічні види самостійних робіт. До текстових робіт включаємо: складання пояснювальних записок та аналітичних оглядів; виконання розрахунків, написання реферату, доповіді тощо [6].

Отже, ми поділяємо думку В. Буринського, В. Буряка, Б. Єсипова, В. Козакова та інших стосовно того, що для забезпечення належного рівня сформованості графічних умінь і навичок студентів, організація їх самостійної роботи має здійснюватися за певних обставин і передбачати створення певних умов у навчальному процесі. З-поміж них:

- 1) чітке визначення мети і завдань самостійної роботи як викладачем, так і студентом;

- 2) усвідомлене позитивне, внутрішньо вмотивоване ставлення студентів до самостійної роботи як засобу їх професійного саморозвитку;

- 3) наявність обґрунтованого змісту та засобів виконання самостійної роботи;

- 4) диференціація студентів за рівнем сформованості самостійної навчально-пізнавальної діяльності відповідно до типу мотивації та ступеня сформованості умінь організації самостійної роботи;

- 5) чітке уявлення кожним студентом того обсягу самостійних текстових і графічних робіт, які він повинен виконати за певний проміжок навчального часу (за семестр чи навчальний рік);

- 6) ознайомлення студентів зі змістом і обсягом передбачених самостійних графічних робіт та бюджетом часу на їх виконання;

- 7) наявність і доступність зразків виконуваних графічних робіт різного рівня і рекомендацій щодо їх виконання;

- 8) усвідомлення вимог і критеріїв оцінювання кожної роботи викладачем;

- 9) педагогічна підтримка організації самостійної роботи, що може здійснюватися шляхом запланованих консультацій, а також в online-режимі;

- 10) створення студентам реальних можливостей для планування власних дій у виконанні самостійної роботи та забезпечення можливостей коректувати свої дії на основі самоконтролю й аналізу інформації про результативність виконання тої чи тої дидактичної одиниці самостійної роботи [1; 6].

Висновки та перспективи подальших досліджень. Таким чином, проблема самостійної роботи студентів вищого навчального закладу

завжди перебувала в полі зору дослідників, але активізувалася вона сьогодні в зв'язку із нормативним збільшенням її обсягу до 60 % від обсягу навчальної дисципліни. Цінність і значущість самостійної роботи полягає в її спроможності формувати виняткові риси й властивості кваліфікованого фахівця, зокрема – пізнавальну активність і самостійність, здатність до самоосвіти й саморозвитку. Окрім того, відсутність у студентів сформованих навичок самостійної роботи ускладнюють процес навчання. Осо-

бливого значення набуває самостійна робота в процесі графічної підготовки студентів, що передбачає виконання студентом за опосередкованим керівництвом викладача текстових і суто графічних завдань. Ефективність і результативність самостійної роботи студентів при вивченні інженерної графіки забезпечується сукупністю педагогічних засобів, які визначають зміст та методику їх навчально-пізнавальної діяльності та процес управління нею.

Література

1. Буринський В. М. Самостійна робота як засіб удосконалення графічної підготовки майбутніх учителів трудового навчання: автореф. дис. ... к-та пед. наук; спец. : 13.00.02 «Теорія та методика навчання креслення» / В. М. Буринський. – Київ, 2001. – 19 с.
2. Дашкевич О. С. Творчий підхід при викладанні курсу «Інженерна графіка» / О. С. Дашкевич // Проблеми інженерно-педагогічної освіти: збірник наук. праць. – Харків, 2014. – Вип. 42-43. – С. 300–304.
3. Сяська В. Н. Методика вивчення інженерної графіки у вищих технічних навчальних закладах водогосподарчого профілю : Дис... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 / Сяська Валентина Никифорівна. – Київ, 2006. – 240 с.
4. Чопова Н. В. Экспериментальная модель преподавания инженерной графики в системе формирования профессиональных качеств личности будущих специалистов при обучении в техническом вузе / Н. В. Чопова // Вестник ТГПУ. – Томск, 2011. – Вып 2 (104). – С. 105–110.
5. Буряк В. К. Самостоятельная работа учащихся : [книга для учителя] / В. К. Буряк. – Москва: Просвещение, 1984. – 64 с.
6. Козаков В. А. Самостоятельная работа студентов и ее информационно-методическое обеспечение / В. А. Козаков. – Київ : Вища школа, 1990. – 248 с.
7. Ортинський В. Л. Педагогіка вищої школи: навч. посіб. [для студ. вищ. навч. закл.] / В. Л. Ортинський. – Київ: Центр учбової літератури, 2009. – 472 с.

Цись О. О. Організація самостійної роботи студентів при вивченні дисципліни «Інженерна графіка».

Стаття розкриває проблему організації самостійної роботи студентів технолого-педагогічних спеціальностей при вивченні дисципліни «Інженерна графіка», що активізується в умовах перерозподілу годин навчального навантаження, піднесення ролі та місця самостійної роботи в освітньому процесі вищого навчального закладу.

Наголошується, що інженерна графіка належить до базових загальнотехнічних дисциплін вищих навчальних закладів технічного й технологічного спрямування, формує в майбутніх фахівців систему загальнопрофесійних компетенцій, професійну спрямованість, здатність до інноваційної інженерної діяльності, сприяє розвитку їх просторової уяви, творчого й конструктивного мислення. Проте, як вказує автор, виконання студентами самостійної роботи з інженерної графіки зіштовхується з низкою труднощів змістового та організаційного характеру, внаслідок чого досить часто носить епізодичний і несистемний характер.

Автором статті подано рекомендації до подолання труднощів в організації самостійної роботи, зокрема для студентів-першокурсників; розкрито своєрідність самостійної роботи з інженерної графіки і провідні типи завдань, які при цьому застосовуються, – текстові та графічні; сформульовано зміст умінь і навичок читати і виконувати графічні зображення, що мають бути поетапно сформовані в студентів засобами самостійної роботи.

У статті узагальнюються існуючі розробки і подається система організаційно-педагогічних умов, які забезпечують належний рівень сформованості графічних умінь і навичок студентів, ефективну і результативну організацію їх самостійної роботи при вивченні інженерної графіки.

Автором робиться висновок про цінність і значущість самостійної роботи при вивченні інженерної графіки з огляду на її спроможність формувати виняткові риси й властивості кваліфікованого фахівця, що потребує введення педагогічних засобів управління цим процесом.

Ключові слова: дисципліна «Інженерна графіка», самостійна робота студентів, уміння і навички читати і виконувати графічні зображення.

Цысь О. А. Организация самостоятельной работы студентов при изучении дисциплины «Инженерная графика»

Статья раскрывает проблему организации самостоятельной работы студентов технологического и педагогического специальностей при изучении дисциплины «Инженерная графика», которая активизируется в условиях перераспределения часов учебной нагрузки, повышения роли и места самостоятельной работы в образовательном процессе высшего учебного заведения.

Подчеркивается, что инженерная графика относится к базовым общетехническим дисциплинам высших учебных заведений технического и технологического направлений, формирует у будущих специалистов систему общепрофессиональных компетенций, профессиональную направленность, способность к инновационной инженерной деятельности, содействует развитию их пространственного воображения, творческого и конструктивного мышления. Тем не менее, как указывает автор, выполнение студентами самостоятельной работы по инженерной графике сталкивается с рядом трудностей содержательного и организационного характера, вследствие чего довольно часто носит эпизодический и несистемный характер.

Автором статьи представлены рекомендации к преодолению трудностей в организации самостоятельной работы, в частности для студентов-первокурсников; раскрыта специфика самостоятельной работы по инженерной графике и ведущие типы задач, которые при этом применяются, – текстовые и графические; сформулировано содержание умений и навыков читать и выполнять графические изображения и конкретизированы этапы их формирования у студентов средствами самостоятельной работы.

В статье обобщаются существующие разработки и подается система организационно-педагогических условий, которые обеспечивают надлежащий уровень сформированности графических умений и навыков студентов, эффективную и результативную организацию их самостоятельной работы при изучении инженерной графики.

Автор приходит к выводу о ценности и значимости самостоятельной работы при изучении инженерной графики, поскольку такая деятельность способна формировать исключительные черты и свойства квалифицированного специалиста, что предполагает введение педагогических средств управления этим процессом.

Ключевые слова: дисциплина «Инженерная графика», самостоятельная работа студентов, умение и привычки читать и выполнять графические изображения.

Tsys O. O. Organization of independent work of students when studying discipline «Engineering graphics».

The article opens a problem of the organization of independent work of students of technological and pedagogical specialties when studying discipline «Engineering graphics» which becomes more topical in the conditions of redistribution of academic works' hours.

It is emphasized that the engineering graphics belongs to basic all-technical disciplines of higher educational institutions of the technical and technological directions, creates system of all-professional competences, a professional orientation, a capability to innovative engineering activities at future specialists, promotes development of their spatial imagination. Nevertheless, as the author specifies, accomplishment by students of independent work on engineering graphics faces a number of difficulties of substantial and organizational nature owing to what, quite often has incidental and not system character.

The author of article presents recommendations to overcoming of difficulties to the organizations of independent work; discloses of independent works' specific on engineering graphics and the leading types of textual and graphic tasks; formulates the matter of skills for reading and performance of graphics.

In article the existing developments are generalized and the system of organizational and pedagogical conditions which provide the proper level of formation students' graphical skills, the effective and productive organization of their independent work when studying engineering graphics moves.

The author comes to a conclusion about the value and the importance of independent work when studying engineering graphics that, assumes entering of pedagogical controls this process.

Key words: discipline «Engineering graphics», independent work of students, ability and habits to read and carry out graphics.

РОЗДІЛ III

Кадрове забезпечення професійної освіти і навчання

УДК 377.1 : 37.025 : 331.45

Абільтарова Ельвіза Нуріївна,
кандидат педагогічних наук, доцент
*Республіканський вищий навчальний заклад
«Кримський інженерно-педагогічний університет»,
95015, АРК, м. Сімферополь, вул. Севастопольська, пров. Учебний, 8*
*Республиканское высшее учебное заведение
«Крымский инженерно-педагогический университет»,
95015, АРК, м. Симферополь, ул. Севастопольская, проул. Учебный, 8*
*Republican higher educational institution
«Crimean engineering -pedagogical University»,
95015, ARC, Simferopol, Sevastopolskaya str., prov. Training, 8*

ОРГАНІЗАЦІЯ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ ІНЖЕНЕРІВ-ПЕДАГОГІВ ОХОРОНИ ПРАЦІ ЗАСОБАМИ КОМП'ЮТЕРНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

Постановка проблеми. Сучасна модель навчання вищої освіти повинна підготувати конкурентоздатного фахівця, який вміє творчо мислити і самостійно приймати рішення, а також навчити студента самостійно одержувати знання і реалізовувати їх в своїй професійній діяльності. Майбутній фахівець має бути комунікабельним, мобільним та мати такі якості, як цілеспрямованість, здатність до самооцінки, самоаналізу. У зв'язку з цим особливого значення набуває самостійна робота студентів, яка спрямована на формування професійно-орієнтованих умінь і навичок та має бути якісно та методично сплановано викладачем вищої школи.

В умовах ефективного впровадження у навчальний процес вищої школи інформативно-комунікативних технологій, форми, методи та засоби самостійної діяльності студентів розширюються. Водночас постають питання методичного забезпечення та організації самостійної роботи за допомогою цих технологій. Досліджувана проблема застосування комп'ютерних технологій під час організації самостійної роботи інженерів-педагогів охорони праці є актуальною у професійній освіті.

Аналіз досліджень і публікацій. Першим напрямом нашого дослідження був аналіз психолого-педагогічних джерел з проблеми організації самостійної роботи студентів, який показав, що теоретичні та методичні аспекти зазначеної проблеми були розглянуті в роботах А. М. Алексюка, В. К. Буряка, Е. Я. Галанта, Є. Б. Єсіпова, П. І. Підкасистого, В. Д. Мороза, В. М. Вергасова. Водночас питанням вдосконалення форм та методів самостійної роботи присвячено багато досліджень вітчизняних вчених. Так, В. М. Буринським самостійна робота розглядається як засіб удосконалення графічної підготовки майбутніх учителів трудового навчання [1].

Формуванню вмінь самостійної роботи у майбутніх інженерів засобами ігрових форм присвячена кандидатська дисертація І. В. Хом'юк [2].

Вченою М. Г. Гордієнко було здійснено дослідження з формування умінь і навичок самостійної роботи з іноземною фаховою літературою у майбутніх інженерів [3], а науковцями Л. І. Васильєвою та М. Ю. Кадемією запропоновані підходи щодо застосування комп'ютерних технологій, інтернет ресурсів під час організації самостійної діяльності студентів [4, 5].

Заслугує уваги навчально-методична робота О. Е. Коваленко та Є. В. Шматкова. Авторами розроблені тестові завдання для самостійної роботи з дисципліни «Методика професійного навчання», які спрямовані на формування професійно-орієнтованих умінь і навичок у студентів інженерно-педагогічних спеціальностей [6].

Одним із напрямом нашого дослідження був пошук літературних джерел з створення, впровадження та застосування в освіті програмних і технічних засобів навчання та інформаційно-комунікаційних технологій.

Аналіз науково-педагогічних праць показав, що психолого-педагогічним та методологічним проблемам комп'ютеризації навчання присвячені роботи Л. В. Брескіної, Б. С. Гершунського, Н. О. Голівер, А. А. Дзюбенко, М. І. Жалдака, І. Г. Захарової, Г. О. Козлакової, В. М. Монахова, Н. Ф. Талізінної, С. М. Яшанова.

Ведучими новаторами у галузі розробки та застосування програмних засобів навчання залишаються науковці Інституту інформаційних технологій і засобів навчання Національної академії педагогічних наук України (В. Ю. Биков, В. М. Дем'яненко, Ю. О. Жук, Н. Т. Задорожна, С. А. Раков). Результати досліджень цих вчених ми можемо побачити у таких наукових журналах, як «Інформаційні техноло-

гії і засоби навчання», «Комп'ютер у школі та сім'ї», «Інформаційні бюлетені інформаційно-аналітичного відділу педагогічних інновацій».

Окрім того, особливості застосування комп'ютерних технологій у процесі навчання інженерів-педагогів досліджуються А. Т. Ашерим, Т. Л. Богдановою, Є. В. Громовим, В. С. Кошелевою, Г. І. Сажко, С. В. Хоменко.

Спираючись на проведений аналіз літературних джерел, бачимо широкий спектр досліджень, які пов'язані з формами, методами, засобами організації самостійної роботи та процесом інформатизації освіти. Разом з тим у педагогічній теорії і практиці проблема формування знань з питань охорони праці у майбутніх інженерів-педагогів під час виконання самостійних робіт мало досліджена. А тому ця проблема актуальна та заслуговує нашої уваги.

Мета статті – розкрити методичні підходи щодо організації самостійної роботи інженерів-педагогів з дисципліни «Основи охорони праці» засобами комп'ютерних технологій.

Виклад основного матеріалу. Відомо, що однією з головних форм організації навчального процесу у вищій школі, що сприяє розвитку пізнавальної активності студентів, є самостійна робота.

Самостійна робота студентів – це навчальна діяльність студента, яка планується, виконується за завданням, під методичним керівництвом і контролем викладача, але без його прямої участі [7, с. 309].

Як зазначає В. М. Вергасов, самостійна робота активізує мислення, сприяє створенню власних поглядів і думок. Фахівець, що не навчився працювати самостійно, не зможе запровадити ідеї, що виникли, в проекти і конструкції [8, с. 48].

Ефективність самостійної роботи студентів багато в чому залежить від умов і засобів її організації, від мотивації навчання та навчально-методичного забезпечення, від змісту і характеру знань та логіки їх викладу, контролю і оцінювання знань.

На думку О. М. Демченко, у процесі організації самостійної роботи студентів необхідно керуватися такими принципами [9, с. 67-70]:

– *системність та послідовність* (система організації самостійної роботи студентів має відповідати таким вимогам, як поступове ускладнення роботи, логічний зв'язок між усіма елементами, відносна логічна завершеність кожного елемента системи, поетапність подання матеріалу, формування навичок);

– *посильність* (необхідність подання на кожному етапі організації самостійної роботи завдань, що відповідали б рівню знань і вмінь студентів та враховували б їхній рівень розвитку навичок самостійної роботи на певному етапі навчання);

– *індивідуалізація та диференціація* (необ-

хідність поділу студентів на групи за якісними показниками їхньої самостійності на кожному етапі навчання, потреба врахування особливостей організації самостійної роботи сильних і слабких студентів, їхніх особистих інтересів та спеціалізації);

– *успішність та позитивність* (необхідно пропонувати завдання, що передбачають самостійність роботи студентів, а рівень складності завдань відповідає рівню розвитку навичок самостійної роботи студентів та рівню їхніх знань. Це, у свою чергу, сприятиме формуванню позитивного ставлення до подальшого навчання);

– *активність та інтерактивність* (у процесі організації самостійної роботи студентів поступово має підвищуватися ступінь їхньої безпосередньої участі в плануванні та реалізації навчального завдання. Під активною позицією студента розуміється його свідоме ставлення до виконання самостійної роботи, право визначити методи роботи над завданням. Водночас інтерактивність розглядається як здатність студента до колективної праці);

– *оптимальність* (використання таких видів, форм і методів самостійної роботи студентів, що сприяють швидкому зростанню якісних показників розвитку самостійності студентів).

Для того, щоб самостійна діяльність студентів була успішною, її необхідно спланувати і організувати. Важлива роль в цьому питанні відводиться викладачу. Саме він повинен відібрати навчальний матеріал, який необхідно засвоїти самостійно, повинен підібрати методи і способи самостійної роботи.

У нашому дослідженні ми ставили собі за мету організувати самостійну діяльність інженерів-педагогів охорони праці за допомогою комп'ютерних технологій. Під час пошуку засобів комп'ютерних технологій нами була надана перевага комп'ютерній навчальній системі у вигляді електронного підручника. Цей комп'ютерний засіб було обрано на підставі того, що він представляє собою програмно-методичний комплекс, який забезпечує можливість самостійно освоювати навчальний матеріал та може поєднувати різні навчальні блоки: інформаційний, призначений для надання теоретичних відомостей з курсу; тренувальний, спрямований на формування відповідних вмінь; контролюючий, призначений для контролю рівня сформованості знань та вмінь.

Враховуючи викладене вище, нами було зроблено електронний підручник з дисципліни «Основи охорони праці», який інтегрований з контролюючою програмою для перевірки знань з питань охорони праці та лабораторним практикумом.

У процесі здійснення експериментального дослідження на основі аналізу науково-педагогічних праць нами було з'ясовано, що для за-

безпечення самостійної діяльності студентів у електронному підручнику з дисципліни «Основи охорони праці» має бути сплановано методичне забезпечення самостійної роботи. Відповідно до цього нами у програмному засобі було створено блок самостійної роботи студентів, який містить такі структурні компоненти: загальні положення, тематика завдань для самостійної роботи, методичні рекомендації щодо виконання самостійної роботи.

Так, у рубриці «Загальні положення» визначено основні види та форми самостійної роботи студентів з вивчення дисципліни «Основи охорони праці».

Одним із головних компонентів блоку самостійної роботи студентів є методичні рекомендації щодо її виконання. Цей компонент містить основні вимоги до написання реферату або конспекту, вимоги до розв'язання задачі або проблемної ситуації, правила оформлення звіту про самостійну роботу. На нашу думку, це дасть змогу студенту дотримуватися такого головного критерію якості звіту, як культура оформлення матеріалу.

У ході роботи над цим блоком ми виходили з того, що структурування змісту навчального матеріалу з дисципліни «Основи охорони праці» має здійснюватися за принципом диференціації. Згідно з цим у процесі структурування змісту дисципліни «Основи охорони праці» у компоненті «Тематика завдань для самостійної роботи» нами було передбачено виконання диференційованих завдань за трьома рівнями складності: репродуктивним, евристичним та творчим.

Як завдання репродуктивного рівня складності нами було запропоновано написання конспекту. Наприклад, до модуля «Правові та організаційні питання охорони праці, основи фізіології, гігієни праці та виробничої санітарії» можна виділити такі питання для конспектування: соціальне-економічне значення охорони праці, роль і місце комісії з питань охорони праці у діяльності підприємства, праця та її фізіолого-психологічні особливості тощо.

У завданнях для самостійної роботи за евристичним рівнем складності ми пропонуємо інженерам-педагогам підготувати реферат з таких тем: «Досвід зарубіжних країн у реалізації заходів з охорони праці», «Актуальні проблеми гігієни праці та виробничої санітарії», «Травматизм на виробництві та його соціально-економічні наслідки».

З метою реалізації особистісно орієнтованого та диференційованого підходу до навчання майбутніх інженерів-педагогів у галузі охорони праці нами було розроблено завдання творчого рівня під час організації самостійної роботи, які мають забезпечити самоосвіту, саморозвиток та самореалізацію студентів. Відповідно до цього даний вид завдань передбачає

розв'язання задач або проблемних ситуацій. Наприклад:

Працівник державного підприємства щодня приїжджає на роботу і виїжджає з роботи додому на власному транспортному засобі (місце роботи розташоване далеко від місця проживання). Коли він ставив машину у гараж після роботи, на нього було здійснено хуліганський напад, в результаті якого працівник отримав значні тілесні ушкодження, унаслідок чого тривалий час лікувався в лікарні. Чи потрібно розслідувати такі випадки, але якщо так, то за якою формою необхідно скласти акт?

Отже, на основі вище визначеного, вважаємо, що блок самостійної роботи студентів, який представлений у електронному підручнику, сприятиме формуванню творчої, ерудованої особистості інженера-педагога.

Надалі обґрунтуємо методику організації самостійної роботи з застосуванням засобів комп'ютерних технологій на прикладі модуля «Правові та організаційні питання охорони праці, основи фізіології, гігієни праці та виробничої санітарії».

Зазначимо, що основними формами самостійної роботи інженерів-педагогів з вивчення дисципліни «Основи охорони праці» є: розробка реферату; складання конспекту питань, винесених на самостійне опрацювання; розв'язання проблемних ситуацій; вирішення задач; підготовка до лабораторно-практичних занять; підготовка до контрольних заходів.

На основі аналізу наукової, психолого-педагогічної літератури було розроблено методичні рекомендації щодо виконання даних видів робіт, які передбачають вимоги до написання реферату та конспекту. Так, згідно з визначеними вимогами структура реферату має включати такі компоненти: титульний аркуш; план реферату; вступ, у якому має бути висвітлено актуальність дослідження; основна частина, яка розкриває зміст проблемного дослідження; висновки та рекомендації; список використаних джерел, який має бути оформлений відповідно до стандарту. Водночас у змісті реферату має бути відображено знання сучасного стану проблеми; обґрунтування вибраної теми; актуальність поставленої проблеми; аналіз літературних джерел з обраної теми; навчальний матеріал, який підтверджує наукове або практичне значення в сучасних умовах.

Вважаємо, що під час підготовки реферату студенти можуть використовувати законодавчі та нормативно-правові акти з охорони праці, представлені у програмному засобі до відповідної теми; наукові статті; статистичні дані з журналів «Охорона праці», «Технополіс», «Охорона праці та соціальне страхування від нещасних випадків на виробництві», «Промислова безпека праці» за останні 2-3 роки. Додатковим необхідно вважати здійснення аналізу

рекомендованих у електронному підручнику навчальних посібників з охорони праці.

Наступним кроком нашого дослідження є обумовлення основних вимог до складання конспекту.

Аналіз наукової літератури з педагогіки вищої школи дав змогу виокремити вимоги до написання конспекту [7, с. 336-337]: у конспекті можна записувати тези, виписки, цитати, цифрові матеріали, таблиці, графіки, окремі малюнки; виклад конспективного запису має бути послідовним, логічно зв'язаним; для підтвердження окремих положень необхідно записувати найбільш яскраві приклади; ефект дає фіксація результатів аналізу й синтезу прочитаного.

Вважаємо, що майбутні фахівці мають враховувати вищенаведені методичні поради щодо конспектування, при цьому структура конспекту може бути такою: заголовок (назва конспекту); джерело (автор, назва навчального посібника, видавництво або назва законодавчого або нормативно-правового акту з охорони праці); основна частина тексту; висновки.

Значимо, дисципліна «Основи охорони праці» є специфічною, вимагає точних знань законів, нормативно-правових актів з охорони праці, а тому основним джерелом здобуття знань з питань охорони праці під час розробки конспекту має бути теоретичний та нормативний матеріал, представлений в електронному підручнику. Водночас майбутні інженери-педагоги мають здійснювати аналіз наукових журналів та додаткової літератури з теми дослідження.

У ході формувального експерименту нами було з'ясовано, що підготовка реферату або конспекту забезпечує розвиток пошукових та дослідницьких умінь у майбутніх інженерів-педагогів у галузі охорони праці, але недостатньо формує вміння аналітичного міркування, логіки мислення та творчого підходу до вирішення проблеми. А тому в процесі наукового дослідження нами було запроваджено ще одну форму самостійної роботи інженерів-педагогів з дисципліни «Основи охорони праці», що пов'язана з розв'язанням задач та вирішенням проблемних ситуацій. Так, у межах цієї форми самостійної роботи студентам пропонувалося здійснити розрахунок шуму, освітлення та вентиляції виробничих приміщень та вирішити проблемні ситуації з організації роботи з охорони праці, розслідування та обліку нещасних випадків, навчання та перевірки знань з питань охорони праці, атестації робочих місць за умовами праці. Під час розв'язання задач та вирішення проблемних ситуацій окрім теоретичного матеріалу, наведеного в інформативно-теоретичних блоках електронного підручника, рекомендовано студентам здійснювати аналіз додаткової літератури і законодавчих та нормативно-правових актів з охорони праці. Напри-

клад, одним із завдань для самостійної роботи студентів нами було запропоновано таку проблемну ситуацію:

Хто призначається головою комісії з розслідування нещасного випадку, якщо на малому підприємстві крім робітників працюють директор, заступник директора, який безпосередньо здійснює керівництво виробничим процесом, та бухгалтер? На заступника директора з виробництва наказом по підприємству покладено виконання функцій спеціаліста з охорони праці.

Для успішного розв'язання зазначеної проблемної ситуації ми рекомендували студентам використовувати Закон України «Про охорону праці» та Положення про порядок розслідування та ведення обліку нещасних випадків, професійних захворювань і аварій на виробництві, затвердженого постановою Кабінету Міністрів від 30 листопада 2011 р. № 1232.

Одним із видів самостійної навчальної пізнавальної діяльності інженерів-педагогів з дисципліни «Основи охорони праці» є їх підготовка до лабораторно-практичних занять, яка передбачає послідовне виконання студентами таких дій: відповідно до теми лабораторно-практичної роботи опрацювати лекційний матеріал, здійснити пошук основної та додаткової інформації щодо виконання лабораторно-практичної роботи, підготувати тези навчального матеріалу за темою лабораторно-практичної роботи, за методичними рекомендаціями здійснити аналіз еталону розв'язання розрахункових задач, ознайомитися з вимогами до оформлення звіту з лабораторно-практичної роботи, оформити звіт з лабораторно-практичної роботи, підготуватися до захисту лабораторно-практичної роботи.

Під час організації самостійної роботи студентам було запропоновано використовувати навчальний матеріал, пов'язаний з темою лабораторно-практичної роботи, та методичні вказівки щодо її виконання, які представлені в електронному підручнику.

Вважаємо, що результатом підготовки інженерів-педагогів до лабораторно-практичних робіт має стати сформоване уявлення про майбутню тему дослідження та успішне виконання лабораторно-практичної роботи.

Важливе місце в самостійній діяльності студентів посідає підготовка до контрольних заходів, що формує в майбутніх інженерів-педагогів у галузі охорони праці такі якості самостійності, як самоаналіз, самокорекція. У нашому дослідженні в даному напрямку було виділено такі форми самостійної роботи студентів: підготовка до поточного контролю, підготовка до проміжного модульного контролю, підготовка до підсумкового контролю.

Розглянемо докладніше представлені форми самостійної діяльності студентів. Так, під-

готовка до поточного контролю передбачає закріплення лекційного матеріалу та опрацювання окремих питань лекційного матеріалу, винесених на самостійне ознайомлення, за рекомендованою літературою і законодавчими та нормативно-правовими актами з охорони праці; складання звітів з лабораторно-практичних робіт відповідно до методичних рекомендацій; розробка рефератів та конспектів згідно з визначеними вимогами.

Підготовка до проміжного тестового контролю вимагає закріплення знань та вмінь з питань охорони праці за навчальним матеріалом лекції, опрацювання лабораторно-практичних робіт, здійснення аналізу питань для самоперевірки та контролю засвоєння знань, представленими в електронному підручнику.

Важливою формою самостійної діяльності є підготовка до підсумкового контролю, яка передбачає наступну послідовність роботи студента: аналіз екзаменаційних питань; ознайомлення з конспектом лекцій; опрацювання необхідного навчального матеріалу за рекомендованою літературою і законодавчими та нормативно-правовими актами з охорони праці; складання конспекту з екзаменаційних питань з фіксацією основних положень теми та необхідного ілюстративного матеріалу (схеми, малюнки); глибоке усвідомлення навчального матеріалу та його запам'ятовування; систематизація та повторення навчального матеріалу; взаємоперевірка рівня засвоєння і розуміння навчального матеріалу в груповій формі.

На наш погляд, така систематична та по-

слідовна підготовка майбутніх інженерів-педагогів до контрольних заходів засобами комп'ютерних технологій сприяє глибокому усвідомленню знань з питань охорони праці, їх систематизації, позитивно впливає на процес самоосвіти, самоорганізації.

Висновки та перспективи подальших досліджень.

Отже, узагальнюючи викладене вище, можна сказати, що самостійна робота – це важлива форма організації навчального процесу під керівництвом і контролем викладача, під час якої здійснюється формування у студентів вмінь та навичок самоосвіти, самоорганізації, самоконтролю. Водночас ефективність самостійної роботи студентів багато в чому залежить від умов і засобів її організації, від мотивації навчання та навчально-методичного забезпечення, від змісту і характеру знань та логіки їх викладу, контролю і оцінювання знань.

Вважаємо, що запропоновані методичні підходи щодо організації самостійної роботи інженерів-педагогів з дисципліни «Основи охорони праці» засобами комп'ютерних технологій сприяють успішній адаптації студентів до самостійної навчальної роботи, забезпечують реалізацію дидактичного принципу систематичності та послідовності навчання, впливають на розвиток інтелектуальних та особистих якостей майбутнього інженера-педагога.

До подальших напрямів пошуку відносимо дослідження, які пов'язані з формуванням професійних якостей у майбутніх інженерів-педагогів охорони праці.

Література

1. Буринський В. М. Самостійна робота як засіб удосконалення графічної підготовки майбутніх учителів трудового навчання : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теорія та методика навчання креслення» / Володимир Модестович Буринський. – К., 2001. – 20 с.
2. Хом'юк І. В. Формування вмінь самостійної роботи у майбутніх інженерів засобами ігрових форм : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Ірина Володимирівна Хом'юк. – К., 2003. – 22 с.
3. Гордієнко М. Г. Формування умінь і навичок самостійної роботи з іноземною фаховою літературою у майбутніх інженерів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Майя Григорівна Гордієнко. – К., 2008. – 24 с.
4. Васильєва Л. И. Использование компьютерных технологий в самостоятельной работе студентов / Л. И. Васильева, А. А. Журавский // Проблеми інженерно-педагогічної освіти : зб. наук. праць. – 2012. – № 34-35. – С. 111-119.
5. Кадемія М. Ю. Використання ресурсів Інтернету в самостійній роботі студентів / М. Ю. Кадемія // Проблеми інженерно-педагогічної освіти : зб. наук. праць. – 2012. – № 34-35. – С. 141-146.
6. Коваленко О. Є. Методика професійного навчання. Тестові завдання для самостійної роботи : навчальний посібник для студентів інженерно-педагогічних спеціальностей / О. Є. Коваленко, Є. В. Шматков. – Х. : УПА, 2005. – 440 с.
7. Кузьмінський А. І. Педагогіка вищої школи: навч. посібник / А. І. Кузьмінський. – К. : Знання, 2005. – 486 с.
8. Вергасов В. М. Активизация мыслительной деятельности студента в высшей школе / В. М. Вергасов. – К. : Вища школа, 1979. – 216 с.
9. Демченко О. М. Дидактична система організації самостійної роботи студентів / О.М. Демченко // Рідна школа. – 2006. – № 5. – С. 68-70.

Абильтарова Е.Н. Организация самостоятельной работы инженерів-педагогов охорони праці засобами комп'ютерних технологій.

Стаття присвячена проблемі організації самостійної роботи студентів засобами комп'ютерних технологій. Розглядаються різні форми самостійної діяльності інженерів-педагогов з дисципліни «Основи охорони праці», одними з яких є: вивчення законодавчої та нормативної бази з охорони праці, аналіз журналів з охорони праці, розробка рефератів та підготовка конспектів, розв'язання проблемних ситуацій та задач. Розкриті дії студентів під час підготовки їх до лабораторно-практичних робіт та контрольних заходів на основі застосування електронного підручника. Встановлено, що організація самостійної роботи студентів засобами комп'ютерних технологій сприяє формуванню у студентів вмінь та навичок самоосвіти, самоорганізації, самоконтролю.

Ключові слова: самостійна робота, комп'ютерні технології, професійна підготовка, інженер-педагог, методика викладання питань охорони праці.

Абильтарова Э. Н. Организация самостоятельной работы инженеров-педагогов охраны труда средствами компьютерных технологий.

Статья посвящена проблеме организации самостоятельной работы студентов средствами компьютерных технологий. Рассматриваются различные формы самостоятельной деятельности инженеров-педагогов дисциплины «Основы охраны труда», одними из которых являются: изучение законодательной и нормативной базы по охране труда, анализ журналов по охране труда, разработка рефератов и подготовка конспектов. Раскрыты действия студентов в процессе подготовки их к лабораторно-практическим работам и контрольным мероприятиям на основе применения электронного учебника. Установлено, что организация самостоятельной работы студентов средствами компьютерных технологий способствует формированию у студентов умений и навыков самообразования, самоорганизации, самоконтроля.

Ключевые слова: самостоятельная работа, компьютерные технологии, профессиональная подготовка, инженер-педагог, методика преподавания вопросов охраны труда.

Abiltarova E. N. Organization of independent work of Labour Safety Engineers-Teachers by Means of Computer Technologies.

The article deals with the problem of organizing students' independent work by means of computer technologies. It was revealed that independent work is an important form of organizing the academic process under the guidance and supervision of a professor, during which the students' abilities and skills of self-education, self-organization, self-control are formed. Its effectiveness depends largely on the conditions and means of organization, on learning motivation and teaching and methodological support, on the content and nature of knowledge and the logic of its presentation, monitoring and evaluation of knowledge. The article considers various forms of independent activity of engineers-teachers on the subject «Fundamentals of labour safety», some of which are the study of the legal and regulatory framework for labour safety, the analysis of journals on labour safety, development of reports and preparation of summaries, resolving problem situations and tasks, preparation for laboratory and practical works and control measures. The requirements for compiling summaries or abstracts are defined. The actions of students while preparing for laboratory and practical works and control measures basing on the use of electronic textbooks are disclosed. It is revealed that methodological approaches to organizing students' independent work on the subject «Fundamentals of labour safety» by means of computer technologies facilitate the successful adaptation of students to independent academic work, ensure the implementation of the didactic principle of regularity and consistency of training.

Keywords: independent work, computer technology, professional training, engineer-teacher, methods of teaching labour protection issues.

Бекірова Адиле Рустемовна,
доцент, кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри початкової освіти,
*Республіканський вищий навчальний заклад
«Кримський інженерно-педагогічний університет»
95015, м. Сімферополь, пров. Учебний, 8*
*Республиканское высшее учебное заведение
«Крымский инженерно-педагогический университет»
95015, м. Симферополь, пров. Учебный, 8*
*Crimean engineering-pedagogical University
95015, Simferopol, Prov. Training, 8*

ПРОБЛЕМА СУБ'ЄКТА І СУБ'ЄКТНОСТІ ПЕДАГОГІВ У ПСИХОЛОГІЧНИХ І ПЕДАГОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕННЯХ

Актуальність проблеми суб'єкта та професійної суб'єктності вчителів початкових класів витікає з того факту, що вони для реалізації своїх посадових компетенцій як суб'єктів педагогічної діяльності мають бути, з одного боку, справжніми особистостями з великої літери (тобто суб'єктами), а з іншого – інтегральною метою сучасної освіти в початковій школі є формування учня як суб'єкта навчальної діяльності. Набуття суб'єктності, у тому числі й навчальної, соціальної та професійної, а також утвердження педагога як суб'єкта творчої діяльності поступово стає одним із методологічних принципів сучасних досліджень. Але результати аналізу дисертаційних досліджень показують, що дослідники переважно продовжують традиційно сприймати педагогів і студентів педагогічних ВНЗ як суб'єктів та об'єктів навчально-виховного процесу, недостатньо уваги звертають на формування культури їх суб'єкт-суб'єктної взаємодії, на розвиток культури педагогічної діяльності викладачів і культури навчальної діяльності студентів – майбутніх педагогів. На нашу думку, така ситуація є критичною для майбутніх вчителів початкових класів, які мають бути справжніми соціальними та професійними суб'єктами в соціальному та педагогічному середовищі, бути прикладом для соціального та педагогічного середовища, найголовніше – формувати молодших школярів навчальними та соціальними суб'єктами. Тут суб'єктність майбутнього педагога початкової школи нами розуміється згідно з провідною методологічною думкою С. Рубінштейна щодо категорії «суб'єкт»: «...категорія суб'єкта багатомодальна: вона виявляє не тільки різні... характеристики самого суб'єкта, а і його різні ставлення до світу» [11, с. 40].

Результати аналізу й узагальнення результатів психологічних і педагогічних досліджень проблеми суб'єкта та суб'єктності педагогів показують, що проблема формування суб'єкта та професійної суб'єктності майбутніх вчителів початкових класів у процесі набуття вищої пе-

дагогічної освіти не має достатнього теоретичного, методологічного та методичного обґрунтування у науці. А. Деркач слушно підкреслює, що «високого рівня розвиненості людини як суб'єкта потребують соціономічні професії...» [5, с. 10], до яких і належить професія педагога.

Мета статті: аналіз та узагальнення результатів психологічних і педагогічних досліджень проблеми формування професійної суб'єктності майбутніх педагогів, у тому числі і учителів початкових класів.

Аналіз результатів досліджень. Проблему суб'єкта і суб'єктності людини досліджували В. Зеньківський, П. Зінченко, О. Запорожець, І. Сікорський, Г. Челпанов, С. Рубінштейн, Д. Узнадзе, Б. Ананьєв, Г. Костюк, В. Роменець, А. Брушлінський, а нині її досліджують К. Абульханова-Славська, В. Ведіяпина, А. Деркач, В. Петровський, В. Татенко, В. Ягупов та ін.

Для усвідомлення сутності понять «суб'єкт», «суб'єктність», «професійна суб'єктність» щодо педагогів взагалі та учителів початкових класів, зокрема, існує гостра необхідність з'ясування їх сутності взагалі і виокремлення в них педагогічного аспекту. Генеза цих понять у науці відбувалося протягом таких етапів:

Перший етап (20-30 роки ХХ ст.) виник як альтернатива безсуб'єктній парадигмі в науці, яка абсолютизувала матерію без людини, а пізнання і діяльність пояснювала без суб'єкта. Але і цей період поступово поширюються антропологічна парадигма, основа суб'єктного підходу.

Другий етап (40-80 рр. ХХ ст.) пов'язаний з такими видатними психологами, як Д. Узнадзе (теорія настанови), С. Рубінштейн (концепція людини) і Б. Ананьєв (людина як система індивідних, особистісних і суб'єктних властивостей і рис), які дали обґрунтування поняттю «суб'єкт» у вітчизняній психології. Наприклад, С. Рубінштейн дав методологічне обґрунтування категорії суб'єкта, під яким він розумів спосіб реалізації людиною своєї людської сутності, та обґрунтував філософсько-психологічну кон-

цепцію людини. У його концепції особистість є безумовним суб'єктом, насамперед своєї діяльності: «...особистість, безумовно, є суб'єктом діяльності і свідомості – тим, хто мислить, відчуває, хто ініціює дію» [11, с. 175]

Третій етап. У 80-90-х роках ХХ ст. розпочинаються фундаментальні дослідження проблеми суб'єкта та суб'єктності. Найбільший вклад внесли К. Абульханова-Славська та А. Брушлінський, які розвинули концепцію людини С. Рубінштейна. Так, К. Абульханова-Славська відзначає, що «Психологічна категорія суб'єкт дає змогу знайти у різних особистостей різну міру їхньої активності, різну міру інтегративності, різний ступінь самовизначення; розкрити співвідношення ідеалу розвитку і реально досягнутого рівня, можливостей особистості і реальної міри її активності. Так здійснюється синтез понять суб'єкт, особистість, індивідуальність...» [1, с. 49]. А. Брушлінський обгрунтував цілісний, оригінальний і сформований варіант розуміння психології суб'єкта. Він не просто розвинув суб'єктно-діяльнісний підхід С. Рубінштейна, а висунув принципово нові ідеї щодо наукових основ психології суб'єкта [2–3]. Суб'єктом він визначав людину, яка перебуває на вищому для неї рівні розвиненості, що забезпечує її активність, цілісність і автономність: «Найважливіша якість людини – це бути суб'єктом» [3, с. 30].

Достатньо змістовні та цікаві дослідження здійснили В. Петровський, А. Осницький, В. Татенко. Так, А. Осницький підкреслює першість усвідомленості в суб'єктних проявах людини та визначає суб'єкта як свідомого та самостійного носія власної активності. Він виокремлює п'ять взаємопов'язаних і взаємодіючих компонентів: ціннісний досвід; досвід рефлексії; досвід звичної активізації; операційний досвід; досвід співробітництва [9, с. 16].

Сучасний етап характеризується численними дослідженнями проблеми суб'єкта і суб'єктності, в тому числі й педагогів (Г. Аксьонова, О. Аксьонов, В. Ведіняпіна, О. Волкова, С. Годнік, Л. Закірова, Г. Звездіна, Т. Зобніна, Д. Зубов, І. Купцов, Т. Маркелова, В. Сластьонін, В. Ягупов), які у своїх роботах підкреслюють необхідність суб'єктного підходу до професійного становлення майбутнього вчителя. Проблему щодо вчителів початкових класів досліджували Ю. Журат, В. Ушмарова.

Суттєвим позитивним аспектом на сучасному етапі є те, що людина досліджується комплексно як суб'єкт і водночас різностороннє – як суб'єкт діяльності, суб'єкт спілкування, суб'єкт пізнання, суб'єкт життєвого шляху, колективний суб'єкт. Це пов'язано, на нашу думку, з тим, що провідним стає гуманістичне ставлення до особистості, що зумовлює внесення змін

у смисл і результати педагогічної діяльності вчителів, суттєвої корекції взаємовідносин вчителів й учнів, перехід від суб'єкт-об'єктних взаємин до суб'єкт-суб'єктних, тобто вчитель має перестати бути над учнем, перестати жорстко регламентувати й однозначно визначати його розвиток і пізнання, а стати поряд з ним і співпрацювати, допомагати йому реалізувати індивідуальний шлях пізнання світу, формуватися та розвиватися як навчальному та професійному суб'єктові на основі врахування його потенціалів, життєвих цінностей, настанов і перспектив.

На основі узагальнення думок і ставлень вищезазначених авторів можна зауважити, що найголовніше у професійній підготовці майбутніх учителів початкових класів у ВНЗ слід усвідомити те, що кожен студент тільки будучи суб'єктом процесу навчання в ВНЗ потенційно зданий змінювати самого себе, а потім у педагогічній діяльності змінювати учня. Цю провідну ідею чітко сформулювала К. Абульханова-Славська: «У психології суб'єкт є не просто суб'єктом активності, розвитку, самодіяльності, а такої міри активності, яка забезпечує його розвиток і самодіяльність, такої міри інтегрованості, яка забезпечує його розвиток і активність... Як методологічна категорія суб'єкт зникається з принципом детермінізму, сформульованим С. Рубінштейном через діалектику зовнішніх і внутрішніх умов: суб'єкт виступає як інстанція, визначаючи це зіставлення так, що забезпечує його активність, розвиток, самодіяльність, і в цьому полягає його самодетермінація, яка здійснюється через розв'язання суперечностей зовнішнього і внутрішнього, залежного і незалежного від нього» [10, с. 9].

Таким чином, аналіз змісту цих етапів показує, що окремі проблемні питання формування суб'єктності майбутніх педагогів у процесі їх професійної підготовки розв'язувалися в контексті вирішення таких проблем: розвитку особистості як суб'єкта психічної активності, саморозвитку і творчості (К. Абульханова-Славська, А. Адлер, В. Андрєєв, А. Брушлінський, А. Маслоу, Н. Олександрова, В. Петровський та ін.); суб'єкта та суб'єктності особи в професійній освіті (А. Акопов, Ю. Поваренков, В. Іванов, В. Шадріков, В. Ягупов та ін.), розвитку особи як суб'єкта в діяльності, навчанні та пізнанні (Б. Ананьєв, О. Асмолов, А. Брушлінський, Н. Обозов, А. Осницький, В. Селіванов та ін.); змісту суб'єктності студентів (слухачів) (В. Варданян, М. Енесєва, А. Жорнікс, Ю. Журат, Ф. Мухаметязнова, В. Осьодло, О. Яркіна та ін.).

На основі узагальнення наукових праць цих та інших науковців можна зробити висновки про те, що формування професійної

суб'єктності учителів початкових класів як суб'єктів педагогічної діяльності відбувається під час набуття ними в педагогічному ВНЗ професійної освіти, усвідомлення та свідомого сприйняття цілей, смислу, цінностей, методик і результатів майбутньої педагогічної діяльності. Це свідчить про те, що актуальними стають як діяльнісний, так і суб'єктний підходи до професійної підготовки майбутніх педагогів. Так, Г. Аксьонова, О. Аксьонов, В. Ведіняпіна, О. Волкова, С. Годнік, Л. Закірова, Г. Звездіна, Т. Зобніна, Д. Зубов, Ю. Журат, Купцов, Т. Маркелова, В. Слатьонін, В. Ушмарова в своїх роботах підкреслюють необхідність суб'єктного підходу до професійного становлення майбутнього вчителя, у тому числі й вчителів початкових класів.

Суб'єктний підхід до професійної підготовки майбутнього вчителя передбачає з'ясування змісту поняття «суб'єктність педагога», яке науковцями розуміється як: особистісне утворення (О. Волкова) [4]; складова професійної компетентності педагога (А. Маркова) [8]; інтегративна властивість особистості педагога (І. Зимня) [6], інтегральна професійно важлива якість педагога [13].

Так, Ю. Журат вперше з'ясувала зміст поняття «професійна суб'єктність майбутнього педагога початкових класів», «яка формується в процесі набуття педагогічної освіти та представляє собою закономірні системні зміни його особистісних, професійно важливих і суб'єктних якостей у навчальній і навчально-професійній діяльності; основними проявами професійної суб'єктності є такі: усвідомлення сутності, вимог і специфіки педагогічної діяльності в початкових класах та їх сприйняття; формування провідних суб'єктних якостей педагога початкових класів: професійне «Я» та культура педагогічної діяльності; суб'єктна позиція педагога початкових класів на всіх етапах професіоналізації; визнання професії педагога початкових класів як основного способу самоактуалізації як фахівцю; аутопсихологічна компетентності» [7, с. 4]

На думку В. Ушмарової та О. Каданер, «суб'єктність – це властивість, яка розкриває сутність людського способу буття, що полягає в усвідомленому і діяльному ставленні до світу і себе в ньому, і здатність відтворювати взаємобумовлені зміни у світі, інших людях, в собі. Суб'єктність людини виявляється в її діяльності» [12, с. 369].

О. Волкова у своїй дисертації наголошує про те, що формування суб'єктного ставлення педагога не тільки до себе, але й до інших людей відбувається в спілкуванні з іншою людиною, яка володіє суб'єктністю [4].

Отже, як показують результати аналі-

зу наукових джерел, поняття «суб'єкт», «суб'єктність» і «професійна суб'єктність», поперше, належать до таких категорій, які складають основу суб'єктного та діяльнісного підходів до розуміння їх смислу і змісту; по-друге, має місце розширене застосування принципу суб'єктності в багатьох науках, у тому числі й педагогіці, наслідком якого є не чітке виокремлення основних критеріїв оцінювання, наприклад, суб'єктності конкретного педагога; по-третє, відбувається пошук «єдиного» суб'єкта, який би об'єднував в собі всі сфери діяльності та буття особи – повсякденну, навчальну, соціальну, професійну та фахову. Безумовним позитивом є те, що більшість дослідників однозначно характеризують поняття «суб'єкт» такими показниками, як самосвідомість, самооцінка, самовизначення, самодетермінація, саморегуляція, саморефлексія, Я-концепція, професійна Я-концепція тощо, які складають підвалину його активності: «В психології суб'єкт не просто суб'єкт активності, розвитку, самодіяльності, але такої міри активності, яка забезпечує його розвиток і самодіяльність, такої міри інтегрованості, яка забезпечує його розвиток і активність... суб'єкт виступає як інстанція, визначаючи це співставлення таким чином, який забезпечує його активність, розвиток, самодіяльність, і в цьому полягає його самодетермінація, яка здійснюється через розв'язання протиріч зовнішнього і внутрішнього, залежного і незалежного від нього» [10, с. 9].

Таким чином, виокремлення проблеми суб'єкта і професійної суб'єктності майбутніх педагогів початкових класів у педагогічній науці та її усвідомлення є актуальним науковим завданням для професійної педагогіки, оскільки це дає можливість зрозуміти важливість суб'єктного та суб'єктивного для них. «Психологічна категорія суб'єкт дає змогу знайти у різних особистостей різну міру їхньої активності, різну міру інтегративності, різний ступінь самовизначення; розкрити співвідношення ідеалу розвитку і реально досягнутого рівня, можливостей особистості і реальної міри її активності. Так здійснюється синтез понять суб'єкт, особистість, індивідуальність...» [1, с. 49]. Усвідомлення цих процесів як викладачами, так і студентами педагогічних ВНЗ дає їм можливість усвідомлювати актуальність проблеми суб'єктності студентів, а для розвитку їх професійної суб'єктності доцільно використовувати суб'єктно орієнтований навчальний матеріал і для його опанування застосувати суб'єктно-діяльнісні педагогічні методики і технології.

Безумовно, ці аспекти необхідно враховувати при усвідомленні смислу понять «суб'єкт» і «професійна суб'єктність» щодо майбут-

ніх учителів початкових класів. Під поняттям «*суб'єкт педагогічної діяльності*» розуміємо вищий рівень розвиненості педагога початкових класів, а під професійною суб'єктністю – інтегральну професійно важливу якість педагога як суб'єкта педагогічної діяльності в початкових класах. У понятті «*професійна суб'єктність*» найголовніше, на нашу думку, – **це ставлення до самого себе, до учнів і до педагогічної діяльності в початковій школі.**

Отже, *професійна суб'єктність учителів початкових класів* – це їх інтегральна професійно важлива якість як суб'єктів педагогічної діяльності в початковій школі, сутність якої полягає в наявності власної громадянської позиції, ставленні до педагогічної діяльності згідно з прийнятими в українському суспільстві і педагогічному середовищі цінностями, нормами та принципами, прийнятті педагогічної етики та самокеруванні ними у процесі реалізації своїх посадових компетенцій як педагога початкових класів.

Наступна проблема, яка широко дискутується в наукових дослідженнях. Як співвідносяться поняття «*суб'єкт*» і «*професійна суб'єктність*» з поняттям «*особистість*»? У психологічній науці ця проблема однозначно не вирішена. А. Брушлінський наголошував, що «...суб'єктами можуть бути тільки люди, а не тварини і не машини» [2, с. 129]; «всупереч поширеним думкам, суб'єкт – це не психіка людини, а людина, яка володіє психікою, не ті чи інші психічні властивості, види активності і т. д., а самі люди – ті, що діють, спілкуються. Суб'єкт – якісно визначений спосіб самоорганізації...» [3, с. 43]. Отже, суб'єктом діяльності є і може бут тільки людина як представник суспільства та соціальна істота.

А особистість – це, на нашу думку, своєрідна оболонка суб'єкта, яка оточує сферу суб'єктного змісту конкретної людини, а нашому випадку майбутнього педагога початкових класів, як соціального, професійного та фахового суб'єкта в суспільстві. Головною властивістю особистості є атрибутивність: особистість є не суб'єктом, а атрибутом. Отже, власне до суб'єкта особистість виступає як зовнішня «оболонка», яка може як транслювати, так і трансформувати істинні суб'єктні прояви педагога залежно від різноманітних об'єктивних і суб'єктивних чинників. Серед суб'єктивних чинників провідне місце, яке відіграє стратегічну роль в набутті професійної суб'єктності педагога початкових класів, посідає система мотиваційних ставлень, яку має майбутній педагог як суб'єкт поведінки, спілкування, навчальної та майбутньої педагогічної діяльності.

Отже, наголошуючи про суб'єкта поведінки, спілкування, навчальної та майбутньої педаго-

гічної діяльності, маємо на увазі певні універсальні риси та прояви, які є переконливими показниками професійної суб'єктності педагогів початкових класів. На основі аналізу їх педагогічної діяльності таким критерієм може бути визначена самодетермінація своєї педагогічної діяльності, результатом якої є його автономність (як один із основних проявів професійної суб'єктності) у цій діяльності. Тут ми звертаємося до принципу детермінізму, який сформулював С. Рубінштейн. Самодетермінація педагогічної діяльності педагога початкових класів здійснюється через діалектику зовнішніх і внутрішніх умов педагогічної діяльності як її суб'єкта: «суб'єкт виступає як інстанція, визначаючи це співставлення таким чином, який забезпечує його активність, розвиток, самодіяльність, і в цьому полягає його самодетермінація, яка здійснюється через розв'язання протиріч зовнішнього і внутрішнього, залежного і незалежного від нього» [10, с. 9].

Отже, аналіз психолого-педагогічних джерел й узагальнення результатів наукових пошуків дослідників дає можливість виокремити основні наукові аспекти, які необхідні для **характеристики професійної суб'єктності педагогів початкових класів:**

– це їх інтегральна професійно важлива якість;

– це важливий інтегральний показник їх професійної підготовленості й готовності до успішної педагогічної діяльності в початковій школі;

– це ознака автономності у педагогічній системі початкової школи;

– це інтегральний прояв професійного самовизначення учителя початкових класів як педагога у педагогічній професії;

– це підвалина суб'єктної поведінки та діяльності у процесі реалізації посадових компетенцій як педагога початкових класів.

Водночас слід наголосити, що у педагогічних дослідженнях проблема суб'єкта та професійної суб'єктності досліджується недостатньо. Хоча суб'єктність наголошується як основна детермінанта неперервної професійної освіти людини [14]. У зв'язку з цим існує необхідність продовження дослідження проблеми суб'єкта і професійної суб'єктності в педагогічному аспекті, що викликана з такими тенденціями в системі освіти:

– поступовою гуманізацією системи освіти згідно з європейськими та світовими освітніми стандартами, оскільки в центрі гуманізаційних процесів стоїть постать суб'єктів педагогічного процесу – педагогів і учнів;

– зростанням ролі суб'єктного чинника, тобто суб'єктної позиції та суб'єктного ставлення спочатку студентів до навчальної діяльності в

педагогічному ВНЗ, а потім як педагогів у педагогічній діяльності в початковій школі, оскільки цей чинник був, є і буде надійним фундаментом його успішності в педагогічній діяльності;

– соціальним дозріванням студентів як соціальних суб'єктів і професійним самовизначенням в студентському віці як майбутніх педагогів у початковій школі;

– вирішальною роллю особистості педагога початкових класів у його педагогічній діяльності та його суб'єктивних проявів у цій діяльності, від чого безпосередньо залежить ефективність його міжсуб'єктивної взаємодії з учнями, успішність особистісного впливу на учнів і становлення як справжнього суб'єкта специфічної педагогічної діяльності; у зв'язку з цим для них характерними й обов'язковими мають бути такі професійно важливі якості, як толерантність і гуманізм, віра в свою справу та віра в учнів, об'єктивність і індивідуальний підхід до учнів, переконливість аргументуван-

ня і щирість почуттів, пильність і професійна спостережливість, любов до дітей і повна відданість до своєї праці.

Отже, узагальнюючи вищевикладений матеріал можна наголошувати, що суб'єктивне педагога початкових класів – це те, що належить йому як суб'єктові педагогічної діяльності, а його особистість є носієм суб'єктивного, самобутності якого щодо педагога початкових класів проявляється в його неповторній індивідуальності, а його професійна суб'єктивність проявляється в неповторному професійному «Я», в унікальності та неповторності його педагогічної діяльності в початкових класах та автономності в ній, відповідно, в індивідуальному творчому стилі педагогічної діяльності.

Предмет подальшого нашого дослідження становить обґрунтування методологічних засад формування професійної суб'єктивності майбутніх педагогів початкових класів у процесі набуття вищої педагогічної освіти.

Література

1. Абульханова К. О. Методологічне значення категорії суб'єкта для сучасної психології / К. О. Абульханова // Людина. Суб'єкт. Вчинок: Філософсько-психологічні студії / За заг. ред. В. О. Татенка. – К.: Либідь, 2006. – С. 37-51.
2. Брушлинский А. В. Деятельность субъекта и психическая деятельность / А. В. Брушлинский // Деятельность: теория, методология, проблемы. – М.: Изд-во полит. лит-ры, 1990. – С. 129-142.
3. Брушлинский А. В. Психология субъекта: некоторые итоги и перспективы / А. В. Брушлинский // Известия Российской академии образования. – М.: Магистр, 1999. – С. 30-41.
4. Волкова Е. Н. Субъектность педагога: теория и практика: автореф. дис. ... д-ра психол. наук / Елена Николаевна Волкова. — М., 1998. — 42 с.
5. Деркач А. А. Профессиональная субъектность как психолого-акмеологический феномен / А. А. Деркач // Акмеология: научно-практический журнал. – 2015. – № 2 (54). – С. 8-22.
6. Зимняя И. А. Педагогическая психология [учебное пособие] / И. А. Зимняя. – Ростов-на-Дону: Изд-во «Феникс», 1997. – 480 с.
7. Журат Ю. В. Педагогічні умови формування професійної суб'єктивності у майбутніх вчителів початкових класів: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Юлія Василівна Журат. – Київ: Б.в., 2012. – 20 с.
8. Маркова А. К. Психология профессионализма [монография] / А. К. Маркова. – М.: Просвещение, 1996. – 308 с.
9. Осницкий, А.К. Проблемы исследования субъективной активности / А. К. Осницкий // Вопросы психологии. – 1996. – № 1. – С. 5–20.
10. Психология субъективной активности личности: [текст] / Мат. міжнар. наук. конф. [«Підростаюча особистість як суб'єкт психічної активності, саморозвитку і творчості»], (12-14 жовтня 1992 р., м. Київ). – К., 1993. – 227 с.
11. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер, 2002. – 720 с.
12. Ушмарова Вікторія. Суб'єктивність як методологічний принцип формування готовності вчителів початкової школи до роботи зі здібними учнями / Ушмарова Вікторія, Каданер Оксана // Зб. наук. праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини. – 2015. – Частина 1. – С. 362-370.
13. Ягупов В. В. Педагог як суб'єкт викладання / В.В. Ягупов, В.І. Свистун // Теоретичні та методичні засади розвитку педагогічної освіти: педагогічна майстерність, творчість, технології : [зб. наук. пр. / за заг. ред. Н.Г. Ничкало]. — Харків: НТУ «ХПІ», 2007. — С. 368-374.
14. Ягупов В. В. Суб'єктивність як основна детермінанта неперервної професійної освіти людини / В. В. Ягупов // Проблеми освіти : [наук.-метод. зб. / гол. ред. Зайчук В. О.]. – К. : Наук.-метод. центр вищої освіти, 2002. — Вип. 27. – С. 160-170.

Бекірова А. Р. Проблема суб'єкта і суб'єктності педагогів у психологічних і педагогічних дослідженнях.

Стаття присвячена аналізу й узагальненню результатів психологічних і педагогічних досліджень проблеми суб'єкта та суб'єктності педагогів. Наголошується, що маються результати досліджень, які стосуються формування і розвитку суб'єкта та суб'єктності педагогів як у процесі професійної підготовки, так і в системі підвищення кваліфікації. Виокремлено основні етапи.

Для усвідомлення сутності понять «суб'єкт», «суб'єктність», «професійна суб'єктність» щодо педагогів взагалі та учителів початкових класів з'ясовано їх сутність і виокремлено педагогічний аспект. Виділені такі основні етапи:

Перший етап (20-30 роки ХХ ст.) виник як альтернатива безсуб'єктній парадигмі в науці, яка абсолютизувала матерію без людини, а пізнання і діяльність пояснювала без суб'єкта.

Другий етап (40-80 рр. ХХ ст.) пов'язаний з такими видатними психологами, як Д. Узнадзе (теорія настанови), С. Рубінштейн (концепція людини) і Б. Ананьєв (людина як система індивідних, особистісних і суб'єктних властивостей і рис), які дали обґрунтування поняттю «суб'єкт» у вітчизняній психології. С. Рубінштейн дав методологічне обґрунтування категорії суб'єкта, під яким він розумів спосіб реалізації людиною своєї людської сутності, та обґрунтував філософсько-психологічну концепцію людини.

Третій етап. У 80-90-х роках ХХ ст. розпочинаються фундаментальні дослідження проблеми суб'єкта та суб'єктності. Найбільший вклад внесли К. Абульханова-Славська та А. Брушлінський, які розвинули концепцію людини С. Рубінштейна.

Сучасний етап характеризується численними дослідженнями проблеми суб'єкта і суб'єктності, в тому числі й педагогів, в яких підкреслюються необхідність суб'єктного підходу до професійного становлення майбутнього вчителя. Суттєвим позитивним аспектом на сучасному етапі є те, що людина досліджується комплексно як суб'єкт і водночас різностороннє – як суб'єкт діяльності, суб'єкт спілкування, суб'єкт пізнання, суб'єкт життєвого шляху, колективний суб'єкт.

Дослідниками підкреслюється необхідність суб'єктного підходу до професійної підготовки майбутніх педагогів, у тому числі й учителів початкових класів. З'ясовано, що професійна суб'єктність учителів початкових класів – це їх інтегральна професійно важлива якість як суб'єктів педагогічної діяльності в початковій школі, сутність якої полягає в наявності власної громадянської позиції як соціального та професійного суб'єкта до педагогічного буття, ставленні до педагогічної діяльності згідно з прийнятими в українському суспільстві і педагогічному середовищі цінностями, нормами та принципами, прийнятті педагогічної етики та самокеруванні ними у процесі реалізації своїх посадових компетенцій як педагогів початкових класів.

Ключові слова: суб'єкт, суб'єктність, професійна суб'єктність, учитель початкових класів, формування.

Бекирова А. Р. Проблема субъекта и субъектности педагогов в психологических и педагогических исследованиях.

Статья посвящена анализу результатов психологических и педагогических исследований относительно субъекта и субъектности педагогов. Акцентируется внимание на том, что имеются результаты исследований, которые касаются формирования и развития субъекта и субъектности педагогов как в процессе профессиональной подготовки, так и в системе повышения квалификации.

Для осознания сущности понятий «субъект», «субъектность» и «профессиональная субъектность» относительно педагогов вообще и учителей начальных классов в частности, определено их сущность и выделено педагогический аспект. Выделены такие основные этапы:

Первый этап (20-30 гг. ХХ ст.) возник как альтернатива бессубъектной парадигме в науке, которая абсолютизировала материю без человека, а познание и деятельность объясняла без субъекта.

Второй этап (40-80 гг. ХХ ст.) связан с такими выдающимися психологами, как Д. Узнадзе (теория установок), С. Рубинштейн (концепция человека) и Б. Ананьев (человек как система индивидных, личностных и субъектных свойств и черт), которые дали обоснование понятию «субъект» в отечественной психологии. С. Рубинштейн дал методологическое обоснование категории субъект, под которым он понимал способ реализации человеком своей человеческой сущности, и обосновал философско-психологическую концепцию человека.

Третий этап. В 80-90 годах ХХ ст. начинаются фундаментальные исследования проблема субъекта и субъектности. Самый великий вклад на этом этапе внесли К. Абульханова-Славская и А. Брушлинский, которые развивали философско-психологическую концепцию человека С. Рубинштейна.

Современный этап характеризуется большим количеством исследований проблемы субъекта

и субъектности, в том числе и педагогов, в которых подчёркивается необходимость субъектного подхода до профессионального становления будущего учителя. Существенным позитивным аспектом на современном этапе является то, что человек исследуется комплексно как субъект и одновременно всесторонне – как субъект деятельности, субъект общения, субъект познания, субъект жизненного пути, коллективный субъект.

Исследователями подчёркивается необходимость субъектного подхода к профессиональной подготовке будущих педагогов, в том числе и учителей начальных классов. Определено, что профессиональная субъектность учителей начальных классов – это их интегральное профессионально важное качество как субъектов педагогической деятельности в начальной школе, сущность которого заключается в наличии своей гражданской позиции как социального и профессионального субъекта к педагогической действительности, отношении к педагогической деятельности согласно с принятыми в украинском обществе и педагогической среде ценностями, нормами и принципами, принятии педагогической этики и самоуправление ими в процессе реализации своих должностных компетенций как педагогов начальных классов.

Ключовые слова: субъект, субъектность, профессиональная субъектность, учитель начальных классов, формирование.

Bekirova A. R. The problem of the subject and subjectivity of teachers in psychological and pedagogical researches.

The article is devoted to analysis and generalization of the results of psychological and pedagogical research concerning actor and autonomy of pedagogues. It stresses that there are research results concerning formation and development of actor and autonomy of pedagogues both in professional training and in the upgrading qualification system. It singles out the main stages.

In order to better understand the notions “actor”, “autonomy” and “professional autonomy” as to the pedagogues in general, and primary school teachers in particular, it gives their definition and singles out the pedagogical aspect.

The first stage (20-30s of the 20th century) appeared as the option to “non-autonomy paradigm” in the science which accounted the matter, cognition and activity as those having no actor.

The second stage (40-80s of the 20th century) is connected with such outstanding psychologists as D. Uznadze (theory of attitude), S. Rubinstein (human concept) and B. Ananyev (human as a system of individual, personal and autonomous traits and features), who explained notion “actor” in the national psychology. S. Rubinstein provided methodological substantiation of the actor category under which he understood the way of human’s implementation of his human being, and substantiated the philosophical and psychological concept of human.

The third stage. The 80-90s of the 20th century started fundamental research of the problems concerning actor and autonomy. The biggest contribution was made by K. Abulkhanova-Slavska and A. Brushlinsky, who developed S. Rubinstein’s human concept.

The modern stage is characterized by numerous researches of the problem of actor and autonomy including those of pedagogues, focusing on the necessity of the autonomy approach to the professional development of the would-be teacher. The essential positive aspect at the modern stage is that the human is regarded comprehensively as an actor and in the different ways as the actor of activity, actor of communication, actor of cognition, actor of life way, collective actor.

The researchers underline the necessity of actor approach to the professional training of the would-be pedagogues including the primary school teachers. It is found out that the professional autonomy of the primary school teachers is their integral professionally significant quality as the actors of pedagogical activity in the primary school, which include one’s own social position as of social and professional actor to pedagogical being, attitude to the pedagogical activity according to the values, standards and principles, pedagogical ethics, accepted in the Ukrainian society and pedagogical environment as well as their self-management in the process of implementation of their functional competences as the primary school teachers.

Key words: actor, autonomy, professional autonomy, primary school teacher, formation

ДИФЕРЕНЦІАЦІЯ СЕГМЕНТІВ КОМУНІКАТИВНО-ПРАГМАТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛЯ-СЛОВЕСНИКА

Постановка проблеми. Проблему природи, сутності, умов формування комунікативної компетентності фахівця не можна назвати новою в сучасному науковому дискурсі. Особливо привабливим є дослідження комунікативного підходу до навчання того студентського середовища, фах якого в майбутньому буде пов'язаний із педагогікою, а більш конкретно – з професією вчителя мови та літератури, для якого рівень комунікативної грамотності та комунікативної поведінки є умовою професійного успіху.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Формування особистості вчителя української мови і літератури – процес двосторонній, що передбачає паралельну професійно-діяльницьку та комунікативно-діяльницьку підготовку. До уваги дослідники беруть, з одного боку, формування фахової психолого-педагогічної компетентності (у тому числі лінгводидактичної), а з іншого – професійної мовнокомунікативної, що має розгалужену систему інших компетентностей. У вітчизняній лінгводидактиці вказана проблема представлена працями А. Богуш, М. Вашуленка, Н. Голуб, О. Горошкіної, І. Дроздової, С. Карамана, А. Коваль, О. Копусь, Л. Мамчур, Л. Мацько, А. Нікітіної, Н. Остапенко, М. Пентилюк, О. Семенов, Т. Симоненко, Г. Шелехової та ін.

У системі обґрунтованих науковцями компетентностей вчителя-словесника (мовної, мовленнєвої, комунікативної, соціокультурної, дискурсивної, мовної дослідницької, риторичної, крос-культурної, іншомовної, культуромовної тощо) набуває чинності прагматична компетентність (Л. Бахман, Ф. Бацевич, Р. Дорохов, Ю. Данюшина, М. Максимова, Р. Мілруд, Н. Мінакова, В. Міщенко, С. Павлова, С. Омельчук, Н. Остапенко, Т. Симоненко, В. Руденко, А. Щукін та ін.), що пов'язане з актуалізацією антропоцентричного, функційного, дискурсивного, текстоцентричного підходів до навчання мови, а також пріоритету формування успішного учасника комунікативного акту.

Мета нашого дослідження – диференціювати сегменти комунікативно-прагматичної компетентності, серед завдань – проаналізувати ступінь дослідження вказаного поняття в сучасному науковому дискурсі, подати власне тлумачення комунікативно-прагматичної компетентності вчителя мови і літератури, довести доцільність виділення пропонованих сегментів у формуванні комунікативно-прагматичної компетентності вчителя-словесника.

Аналіз наукових праць з проблеми дозволяє зробити висновок про деяку невпорядкованість та неоднозначність тлумачення вказаного терміну, варіативність у використанні понять із значенням комунікативно-прагматичної компетентності, а також різнобій у виокремленні структурних компонентів. Нами проаналізовано використання у різних наукових дослідженнях понять «прагматична компетентність», «прагматичний складник (або компонент) комунікативної компетентності», «ілокутивна компетентність», «перлокутивна компетентність», «лінгвопрагматична компетентність» як синонімічних до поняття комунікативно-прагматичної компетентності; зафіксовано розуміння науковцями прагматичної компетентності як різновиду комунікативної компетентності або складника мовної, комунікативної, мовно-комунікативної, соціокультурної; виявлено різноманітність поглядів на проблему структурних компонентів вказаного поняття [4]. Незважаючи на багатозначне тлумачення комунікативно-прагматичної компетентності, очевидними є основні характеристики вказаного феномену: функційність, вибірковість, інтенційність, ілокутивність, перлокутивність, інтерактивність, ситуативність, контекстуальність.

Виклад основного матеріалу. Важливим для нашого дослідження є поняття комунікативно-прагматичної компетентності вчителя української мови і літератури, яке пропонуємо розглядати як складне багатфункційне явище, що має вияв у професійній педагогічній діяльності, позначене суб'єктивним та інтенційним

маркерами реалізації комунікативного наміру та досягнення успішного результату в комунікативній взаємодії наставника з учнівським середовищем, зумовлене врахуванням ситуації та конкретних контекстних умов; це сукупність пізнавальних (когнітивних) знань та комплекс сформованих комунікативних умінь і навичок індивідуального, особистісного вибору й реалізації тактико-стратегічної комбінації вербальних і невербальних засобів з метою досягнення мети спілкування – впливу на учнівське середовище або окремого учня (досягнення перлокутивного ефекту) та позитивної, безконфліктної взаємодії (інтерації, кооперації) з ним [там же].

На наш погляд, прагматичний компонент – це той елемент, що дозволяє об'єднання лінгводидактичної та мовнокомунікативної компетентностей у єдиний комплекс професійної компетентності вчителя української мови і літератури. Це припущення вважаємо істинним на основі ланцюжка логічних висновків, у якому кожний наступний висновок є наслідком попереднього, а кожний попередній – причиною наступного, отже: основою формування загальної фахової і професійної мовнокомунікативної компетентності як її складника є *діяльність* (мовленнева діяльність) – діяльність реалізується в умовах певної педагогічної ситуації та з допомогою зусиль *суб'єкту* – діяльність будь-якого суб'єкту (у тому числі й учителя словесності) зумовлена *інтенцією (наміром)* виконати комунікативну роль, функцію – у процесі діяльності суб'єкт оцінює ситуацію і відповідно до неї свідомо добирає засоби впливу (*тактико-стратегічний мовний потенціал*) на іншого учасника з метою досягнення успішного результату.

Неоднозначність поняття комунікативно-прагматичної компетентності у науковому обігу є результатом доволі нечіткого визначення структурних компонентів указанного феномену. Наприклад, у структурі прагматичної компетентності Л. Бахман, Ф. Бацевич виділяють ілокутивну та соціолінгвістичну компетентність, Г. Кенджебаліна, Т. Космеда, І. Сусов – аксіологічну компетентність, Е. Кирилова – дискурсивну, функційну та компетенцію схематичної побудови мовлення. Н. Мінакова радить диференціювати поняття прагматичної та функційної компетентності, а дискурсивну вважати компонентом прагматичної. У концепції Н. Остапенко, Т. Симоненко, В. Руденко спостерігаємо прямо протилежну думку: науковці вважають професійну прагматичну компетенцію компонентом дискурсивної.

Ми дотримуємося позиції розмежування понять *структурний елемент і сегмент* компетентності.

У моделі структурних елементів комунікативно-прагматичної компетентності вчителя-словесника пропонуємо два вектори диференціації її складових – горизонтальний та вертикальний. Відповідно до горизонтального вектора відбувається формування ілокутивної, ілокутивної та перлокутивної компетенції, які забезпечує структурно-функційна організація прагматичної мовної одиниці (мовленнєвого акту). Вертикальний вектор структури комунікативно-прагматичної компетентності дозволяє виділення таких її рівнів: 1) рівень формування лінгвопрагматичних знань, умінь і навичок; 2) рівень формування мовленнєвих прагматичних умінь і навичок; 3) рівень формування комунікативно-інтенційних умінь і навичок, що має два компоненти – перлокутивний та інтерактивний (уміння впливати та уміння взаємодіяти на платформі досягнення успішного результату в умовах комунікативної події).

Зупинимось на диференціації сегментів, серед яких називаємо: дискурсивний, риторичний, стилістичний, аксіологічний, соціокультурний, тактико-стратегічний, що дозволяють розглядати відповідні види компетентностей як допоміжні до основної – комунікативно-прагматичної.

Дискурсивний сегмент. Значущості у методичній системі формування комунікативно-прагматичної компетентності студентів набуває опора на дискурс як форму комунікації, зокрема інституційний дискурс, за якого спілкування відбувається в межах статусно-рольових відносин (Ф. Бацевич, Н. Буднік, Л. Морська, А. Нікітіна, Н. Остапенко, М. Пентилюк, В. Руденко, Т. Симоненко).

Як ми спостерігали вище, поняття прагматичної компетентності одні дослідники розуміють як ширше від дискурсивної, інші навпаки – вужче. На наш погляд, неоднотайність думок викликана тим, що прагматична або дискурсивна основа формування того чи іншого виду компетентності може бути або засобом (інструментом), або метою по відношенню одна до одної. У межах нашого дослідження дискурсивну компетенцію розглядаємо як компонент комунікативно-прагматичної, у формуванні якої активним засобом вважаємо дискурс або дискурсивний фрагмент та як результат – створення дискурсивного фрагменту з ознаками прагматичного мовлення.

Традиційно в дидактиці дискурсивну компетентність розуміють як знання про різні типи дискурсів та правил їхньої побудови, а також уміння створювати й інтерпретувати їх в умовах ситуації спілкування. На нашу думку, дискурсивний сегмент прагматичної компетентності передбачає формування вміння планувати дискурс, враховуючи всі його компоненти (ста-

тусно-рольові та ситуативно-контекстуальні амплуа учасників комунікативного акту, умови, організацію та способи спілкування, сферу спілкування, мотиви, цілі, канал інформації, тональність, режим, жанр, стиль спілкування тощо) та керувати ним у процесі розгортання комунікативної події з метою здійснення комунікативного впливу на адресата.

Риторичний сегмент. Формування комунікативно-прагматичної компетентності тісно пов'язане з формуванням риторичної компетентності (А. Богуш, Н. Голуб, О. Зарецька, А. Курінна, Л. Мацько, Г. Михальська, В. Нищета, М. Пентилюк та ін.), основою якої є дієве, переконливе, впливове, ефективне мовлення, що тісно пов'язане з особистостями адресанта та адресата, тобто суб'єктивними (прагматичними) чинниками. Саме ці характеристики дають можливість диференціювати риторичний сегмент. Особливо цінними у проблемі формування комунікативно-прагматичної компетентності особистості є риторичні «положення про впливову силу слів, цінність тверезого судження, можливість удосконалення практики мовлення» [15, с.12]. Крім комунікативної функції впливу на співрозмовника серед чинників, що споріднюють риторичну і прагматику, науковці називають функцію формування поглядів читача, аферентну та закличну функції [11], а також категорії *адресант, адресат, мета висловлювання, мовленнєвий акт, мовленнєвий жанр тощо.* [8].

У порівняльному аспекті описує й диференціює риторичні й прагматичні особливості В. Богданов: домінувальною сферою прагматики, на думку дослідника, є мовленнєві акти та правила мовленнєвої взаємодії, тоді як риторичні – засоби впливу з метою переконання [2]. На думку В. Карасика, риторика більшою мірою орієнтується на перлокутивний ефект переконання, а інтереси прагматики більше стосуються ілокутивних функцій різних типів – просьба, наказ, вибачення тощо. [5].

Отже, між поняттями риторичної та прагматичної компетентності є дещо спільне (зокрема риторичні засоби і прийоми можуть водночас осмислюватися і як прагматичні), а проте вони різні, тому слід уникати підміни одного терміну іншим. І все ж спільні ознаки двох типів компетентностей дозволяють нам говорити про риторичний сегмент комунікативно-прагматичної компетентності.

Стилістичний сегмент. Як показує аналіз наукових джерел із проблеми, ілокутивною силою наділені засоби стилістики, тому доречним буде виділення стилістичного сегменту комунікативно-прагматичної компетентності. Підтримуючи погляд попередників про риторико-стилістичний напрям сучасної прагматич-

ної науки, В. Карасик вважає, що прагматика у вузькому смислі є не що інше, як стилістично марковані способи використання висловлень, більше того, у формальному синтаксисі відбувається отождоження прагматики та стилістики [5].

У руслі стилістичної прагматики вибудовує концепцію аналізу комунікативних одиниць Н. Болотнова. На думку дослідниці, елементами багатопланового впливу на адресата є стилістичні засоби, що виявляються на різних рівнях мовної системи, у тому числі й синтаксичному, і «мають прагматичний ефект» [6, с. 260], а також стилістичні прийоми та типи висувань (конвергенція, зчеплення, повтор, обмануте очікування) [Там же]. До синтаксичних прагмем автор відносить засоби експресивного синтаксису, питальні та окличні речення у разі їхньої додаткової функції впливу на адресата тощо.

Ми поділяємо думку сучасних лінгводидактів про впливову комунікативну силу стилістичних засобів мови (С. Караман, Л. Мацько, М. Пентилюк, М. Плющ, Г. Шелехова) і розглядаємо їх як такі, що за певних умов спілкування покликані реалізувати прагматичну функцію та досягти перлокутивного ефекту.

Аксіологічний сегмент. Цілком виправданими й адекватними є концепції дослідників, які розвивають теорії у напрямі аксіологічної прагматики, що дає можливість диференціювати аксіологічний сегмент комунікативно-прагматичної компетентності. Науковці різних часів одностайні в тому, що пріоритет ціннісного (аксіологічного) аспекту будь-якої діяльності (у тому числі і комунікативної) та комунікативна реалізація категорії оцінки є одним із засобів відображення взаємозв'язку дійсності й людини, організації процесу спілкування. Г. Кенджебаліна переконує в тому, що мовні засоби з оцінним значенням мають багатий прагматичний зміст [6], а отже, є вагомим елементом у досягненні прагматичної мети, успішного результату. За словами О. Цибух, аксіологічний компонент феномену комунікації – це реалізація «максимуму цінностей», які є умовою справедливого, толерантного, етичного вирішення двосторонніх інтересів учасників комунікативного акту через належно аргументовані інтенції, без натиску, принижень, наказів, обманів, шантажу, насмішки, проте шляхом примирення, демонстрації шанобливого ставлення до співрозмовника, солідарності, співробітництва [14].

Диференціація аксіологічного компоненту комунікативно-прагматичної компетентності є особливо цінним у програмі формування особистості майбутнього вчителя-словесника. Його мовлення має відповідати критеріям етичного та естетичного мовлення, які в пло-

щині прагматики розцінюємо як чинники самопрезентації та впливу на учня аксіологічними мовними ресурсами задля створення позитивної атмосфери співпраці та реалізації комунікативних тактик доброзичливості, поваги, розуміння, співчуття, визнання, підтримки, підтримання ініціативи, схвалення, що виступають як сприятливі чинники комунікативної взаємодії.

Соціокультурний сегмент. У межах проблеми прагматичних аспектів (сегментів) комунікативної компетентності обґрунтуванню підлягає також її соціокультурна парадигма. Традиційно у вітчизняній та зарубіжній методиці навчання мови соціокультурна компетенція вивчається як компонент комунікативної компетентності, що передбачає знання соціокультурного контексту (звичаї, ритуали, правила, норми, соціальні умовності, соціальні стереотипи, цінності, традиції) та вміння користуватися ними у кожній окремій ситуації спілкування, здійснювати мовленнєві дії, що є релевантними для носіїв певної соціальної спільноти [1, с. 80].

У руслі нашої концепції соціокультурні знання, вміння та навички розглядаємо як складову прагматичного мовлення, тобто мовлення успішного, результативного. Соціокультурний сегмент комунікативно-прагматичної компетентності, на наш погляд, націлює на вивчення мови не тільки як засобу трансляції культури, а й інструменту впливу на співрозмовника шляхом соціальної адаптації особистості.

Переконливими в цьому напрямі є дослідження Л. Бахмана, який одним із перших диференціював прагматичний аспект комунікативної компетентності й обґрунтував його як вміння суб'єкта передавати зміст комунікації, враховуючи чинник соціального контексту [16]. Нам імponує думка С. Павлової про те, що формування прагматичної компетентності починається із процесу входження особистості в соціум, засвоєння соціокультурного комунікативного простору [10], а також Ф. Бацевича, В. Карасика, О. Семенюк, В. Паращук, у концепції яких глибокому аналізу підлягають категорії соціальної взаємодії та культурного контексту як чинників прагматичного впливу на адресата [1; 5; 12; 15].

Аналіз спеціальної літератури з окресленого питання дозволяє пояснити доцільність соціокультурного сегменту (компонента) комунікативно-прагматичної компетентності: процес комунікації буде успішним і досягне результату впливу, якщо партнери по спілкуванню будуть володіти спільними мовними засобами (соціокультурними маркованими одиницями мови) та спільними фоновими знаннями, зможуть оцінити співрозмовника й організувати власну ко-

мунікативно-прагматичну стратегію відповідно до соціальних норм поведінки, особистості мовця та умов соціокультурного дискурсу.

Тактико-стратегічний сегмент. Модель основних сегментів комунікативно-прагматичної компетентності була б неповною, якби нами не було враховано чинник гнучкості, що досягається шляхом вдалого і продуманого тактико-стратегічного мовленнєвого курсу. Правомірним є погляд А. Худякова, відповідно до якого особливості сучасного розвитку лінгвістичної прагматики дослідник вбачає не стільки в інтенційності мовленнєвої поведінки, скільки в тенденції вивчення глобальних стратегій комунікативної діяльності людей, що описуються в термінах максим мовленнєвого спілкування, конверсаційних правил, мовленнєвих актів, а звідси – прагматичне планування задає початок стратегічного вектору мовленнєвого висловлювання [13].

У нашому дослідженні має місце поняття стратегічної (тактико-стратегічної) компетентності (Л. Бахман, Ф. Бацевич, О. Іссерс, В. Карасик, А. Лапшина, М. Макаров, Л. Мілруд, Е. Шейгал, О. Яшенкова) як здатність найбільш оптимальної реалізації інтенцій адресанта щодо досягнення конкретної мети спілкування, тобто контроль і вибір найбільш дієвих ходів спілкування, їх гнучка видозміна у конкретній конситуації [1, с. 168]. Оскільки проблема прагматичного аспекту комунікативної компетентності вирішується крізь призму понять *стратегія, тактика, комунікативний хід, комунікативна поведінка*, а самі стратегії і тактики мають вияв у смислового інтенційному наповненні прагматично орієнтованих мовних одиниць конкретного контексту, гнучкості мовленнєвої поведінки, то тактико-стратегічні вміння і навички мають місце в алгоритмі формування комунікативно-прагматичної компетентності. Їх зараховуємо до сегментів комунікативно-прагматичної компетентності поряд із дискурсивним, риторичним, стилістичним, соціокультурним, аксіологічним.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Проведене аналітичне дослідження з проблеми приводить до висновку, що феномен комунікативно-прагматичної компетентності є предметом зацікавлення багатьох дослідників у різних галузях науки. Незважаючи на деякі розходження науковців у трактуванні вказаного поняття та його структурних елементів, усе ж чітко окреслюється загальна картина прагматичної доміанти комунікативного процесу як такого. Представлені розвідки є цінними у з'ясуванні сутності та моделі формування комунікативно-прагматичної компетентності майбутнього вчителя української мови і літератури.

Література

1. Бацевич Ф. С. Словник термінів міжкультурної комунікації /Ф. С. Бацевич. – К.: Довіра, 2007. – 206 с.
2. Богданов В. В. Речевое общение: прагматические и семантические аспекты/В. В. Богданов. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1990. – 112 с.
3. Болотнова Н. Филологический анализ текста/Н. Болотнова. – М.: Флинта, 2006. – 507 с.
4. Дружененко Р. С. Комунікативно-прагматична компетентність вчителя мови і літератури як наукове поняття/Р. С. Дружененко// Modern scientific researches and developments: theoretical value and practical results. Materials of International scientific and practical conference. – Bratislava, 2016. – С. 45-46.
5. Карасик В. И. Язык социального статуса. Монография / В. И. Карасик. – М.: Ин-т языкознания РАН; Волгогр. гос. пед. ин-т, 1991. – 495 с.
6. Кенджебалина Г. Н. Лингвопрагматика: уч. пос. для студентов и магистрантов филологических специальностей/Г. Н. Кенджебалина. – Павлодар: Кереку, 2012. – 121 с.
7. Космеда Т. Аксиологічні аспекти прагмалінгвістики: формування і розвиток категорії оцінки/Тетяна Космеда. – Львів: ЛНУ ім. І. Франка, 2000. – 350 с.
8. Михальская А. К. Лингвопрагматика и риторика XX века /А. К. Михальская// Психолінгвістика в очерках и извлечениях: Хрестоматия. – М.: Издательский центр «Академия», 2003. – С. 433-446.
9. Остапенко Н. М., Симоненко Т. В., Руденко В. М. Технология сучасного уроку рідної мови/Н. Остапенко, Т. Симоненко, В. Руденко. – К.: Академія. – 2012. – 246 с.
10. Павлова С. В. Использование диалоговой компетенции Бахтина для формирования иноязычной прагматической компетенции [Электронный ресурс] /С. В. Павлова// Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета. – 2006. – №7. – С.153-157. – Режим доступа: <http://scientific-notes.ru>
11. Різун В. В. Аспекти теорії тексту [Електронний ресурс]/ В.В. Різун//Нариси про текст/ А. І. Мамалига, В. В. Різун, М. Д. Феллер. – Електронна бібліотека Інституту журналістики. – Режим доступа: <http://window.edu.ru/resource/232/64232/>
12. Семенюк О. А., Парашук В. Ю. Основы теории мовної комунікації/ О. Семенюк, В. Парашук. – К.: Академія, 2010. – 238с.
13. Худяков А. А. Прагматика: переосмысление термина в свете новых лингвистических идей/А. А. Худяков//Проблемы теории европейских языков.– Вып. 10. – Спб., 2001. – С.55-56.
14. Цибух О. В. Філософсько-правові засади комунікативної раціональності у міжнародно-правовому дискурсі: автореф. дис. на здобуття ступеня канд. юрид. наук/ О. В. Цибух. – Львів, 2011. – 23с.
15. Яшенкова О. В. Основы теории мовної комунікації/О. В. Яшенкова. – К.: Академія. – 2010. – 312 с.
16. Bachman L.F. Fundamental consideration in Language Testing/ L. F. Bachman. – Oxford: Oxford University Press, 1990 – 118 p.

Дружененко Р. С. Диференціація сегментів комунікативно-прагматичної компетентності вчителя-словесника.

У межах актуалізації проблеми прагматичного вектора сучасної наукової думки та формування прагматичного мовлення фахівця автор пропонує вирішення питання сегментів комунікативно-прагматичної компетентності вчителя-словесника. На основі вивчення спеціальної літератури з проблеми та опертя на наукові позиції попередників дослідник викладає власний погляд на проблему, зокрема подає дефініцію поняття комунікативно-прагматичної компетентності вчителя-словесника як різновиду загальної комунікативної, її характеристики (функційність, вибірковість, інтенційність, ілокутивність, перлокутивність, інтерактивність, ситуативність, контекстуальність), структурні елементи (за горизонтальним (локутивна, ілокутивна, перлокутивна компетенції) та вертикальним (лінгвопрагматичні вміння і навички; мовленнєві прагматичні уміння і навички; комунікативно-інтенційні уміння і навички) векторами, відношення до інших видів компетентностей).

У дослідженні пропонується розмежування понять «елемент» та «сегмент» комунікативно-прагматичної компетентності, подається ґрунтовна характеристика дискурсивного, риторичного, стилістичного, аксіологічного, соціокультурного, тактико-стратегічного сегментів та їх відношення до формування прагматичного мовлення вчителя мови і літератури. Відтак поняття й одиниці кожного із названих сегментів розглядаються як прагматичні явища, а активне використання їх у процесу спілкування – як маркер сформованої комунікативно-прагматичної компетентності.

Автор доходить висновку, що феномен комунікативно-прагматичної компетентності є предметом зацікавлення багатьох дослідників у різних галузях науки. Незважаючи на деякі розходження науковців у трактуванні вказаного поняття та його структурних елементів, усе ж чітко окреслюється загальна картина прагматичної домінанти комунікативного процесу як такого. Представлені розвідки є цінними у з'ясуванні сутності та моделі формування комунікативно-прагматичної компетентності вчителя мови і літератури.

Ключові слова: комунікативно-прагматична компетентність, структурний структура комунікативно-прагматичної компетентності, сегменти комунікативно-прагматичної компетентності, учитель мови і літератури.

Дружененко Р. С. Дифференциация сегментов коммуникативно-прагматической компетентности учителя словесности.

В рамках актуализации проблемы прагматического вектора современной научной мысли и формирования прагматической речи профессионала автор предлагает решение вопроса сегментов коммуникативно-прагматической компетентности учителя словесности. На основании изучения специальной литературы по теме и опоры на научные позиции современников исследователь излагает собственную точку зрения на проблему, в частности, предлагает дефиницию понятия коммуникативно-прагматической компетентности учителя словесности как разновидности коммуникативной, ее характеристики (функциональность, избирательность, интенциональность, иллокутивность, перлокутивность, интерактивность, ситуативность, контекстуальность), структурные элементы (по горизонтальному (локутивная, иллокутивная, перлокутивная компетенции) и вертикальному (лингвопрагматические умения и навыки; речевые прагматические умения и навыки; коммуникативно-интенциональные умения и навыки) векторам, отношения к другим видам компетентностей.

В исследовании предлагается дифференциация понятий «элемент» и «сегмент» коммуникативно-прагматической компетентности, дается глубокая характеристика дискурсивного, риторического, стилистического, аксиологического, социокультурного, тактико-стратегического сегментов и их отношения к формированию прагматической речи учителя языка и литературы. Понятия и единицы каждого из названных сегментов рассматриваются как прагматические явления, а активное использование их в процессе общения – как маркер сформированной коммуникативно-прагматичной компетентности.

Автор приходит к выводу, что феномен коммуникативно-прагматической компетентности есть предметом заинтересованности исследователей многих областей науки. Несмотря на некоторые расхождения в понимании указанного понятия и его структурных компонентов, все же очерчивается общая картина прагматической доминанты коммуникативного процесса как такового. Представленные исследования есть ценными в определении сущности и модели формирования коммуникативно-прагматической компетентности учителя языка и литературы.

Ключевые слова: коммуникативно-прагматичная компетентность, структура коммуникативно-прагматической компетентности, сегменты коммуникативно-прагматической компетентности, учитель языка и литературы.

Druzenenko R. S. Segments' differetiation of pragmatic competence of the teacher and literature.

To update the problems of pragmatic vector of modern scientific thought and the formation of a pragmatic professional speech writer offers a solution to the issue of segments of pragmatic communicative competence of the teacher of literature. Based on an literature review on the topic, and relying on scientific positions of contemporaries, the researcher presents his own point of view on the problem, in particular, offers a definition of the concept of communicative-pragmatic competence of the teacher of literature as a communicative species, its characteristics (functionality, selectivity, intentionality, illocutionary, perlocutionary, interactivity, situational, contextual), structural elements (the horizontal (locutionary, illocutionary, perlocutionary competence) and vertical (lingvopragmatic skills; pragmatic speech skills; intentional communicative skills) vectors, the relations to other competencies.

The research proposes a differentiation of the concepts of «element» and «segment» of communicative-pragmatic competence, the deep characteristic of discursive, rhetorical, stylistic, axiological, social-cultural, tactical and strategic segments and their relation to the formation of a pragmatic speech of a teacher of language and literature is given. Definitions and units of each of the names of the segments are considered as a pragmatic phenomenon, and the active use of them in the process of communication - as a marker formed communicative and pragmatic competence.

The author concludes, that the phenomenon of communicative-pragmatic competence is the subject of interest of researchers in many areas of science. Despite of some differences in the understanding of this concept and its structural components, nevertheless it outlines the general picture of the dominant pragmatic communicative process itself. The presented research has valuable in determining the nature and model of forming communicative-pragmatic competence of language and literature teacher.

Keywords: communicative-pragmatic competence, a structure of communicative- pragmatic competence, communicative and pragmatic segments of competence, a teacher of language and literature.

Іванова Катерина Юріївна,
аспірантка кафедри педагогіки вищої школи
та освітнього менеджменту
Черкаського національного університету
імені Богдана Хмельницького.
18031, м. Черкаси, б-р Шевченка, 81
Черкасский национальный университет
имени Богдана Хмельницкого.
18031, г. Черкассы, б-р Шевченко, 81
Cherkasy national University
name Bohdan Khmelnytsky.
18031, c. Cherkasy, b-r Shevchenka, 81

ГЕОМЕТРИЧНА СКЛАДОВА МАТЕМАТИЧНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Постановка проблеми в загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями. В умовах соціально-економічної, політичної, культурної та духовної розбудови українського народу зростає значення математики як у науково-практичній діяльності людини, так і в навчанні та вихованні молоді.

Як зазначають фахівці (Б. Гнеденко, М. Мойсєєв, А. Родін, В. Шапошніков та ін.), математика не існує поза соціумом, поза культурою. Крім того, вона є культурною цінністю сама по собі як ідеал формальної краси, утілений в абстрактних структурах і функціонально ефективних процедурах, творіннях інженерної думки, творах архітектури, мистецтва. Відношення, порядок, пропорція – ті мірила, які оцінюються математикою і які формують наше почуття прекрасного, наше сприйняття гармонії світу. Тому математична освіта в наш час набуває не лише педагогічного, а й важливого соціокультурного значення. Зміст і методи навчання математики мають орієнтуватися на забезпечення такого рівня математичної компетентності майбутніх фахівців, який був би достатнім для їхньої стартової професійної діяльності, «навчання впродовж життя» та подальшого входження в математичну культуру [1, с. 2].

Зміни, які відбуваються в сучасній початковій школі, природним чином ставлять нові, значно вищі вимоги до професійної підготовки та професійної культури майбутнього вчителя початкових класів, зокрема до математичної.

Математичну культуру вчителя розглядають здебільшого як сукупність певних математичних знань, умінь і навичок, володіння математичною мовою, і як математичну освіченість та світобачення, уміння застосовувати математику в професійній діяльності, а також як когнітивну основу опанування математичних цінностей тощо [2, с. 115].

Актуальною нині є проблема розвитку геометричної складової математичної культури майбутнього вчителя початкових класів, бо ге-

ометричні уявлення й знання мають неабияке світоглядне значення (Г. Дорофєєв, І. Шаригін) у когнітивному розвитку дитини.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, у яких започатковано розв'язання проблеми і на які спирається автор, виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття. Аналіз науково-методичної літератури свідчить, що питанню розвитку та вдосконаленню математичної культури майбутніх учителів початкових класів присвячені праці С. Гадзаова, Є. Лодатка, Л. Орел. Однак питання розвитку та вдосконалення геометричної складової математичної культури майбутнього вчителя початкових класів (з часів А. Пишкала) окремо не досліджувалось і не розглядалось.

Формулювання цілей статті. Метою статті є розкриття сутності геометричної складової математичної культури майбутніх учителів початкових класів.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Математика взагалі, й геометрія зокрема, є феноменом світової, загальнолюдської культури. З цих позицій математичну освіту слід розглядати як найважливішу складову в системі фундаментальної підготовки сучасної людини. Метою такої підготовки є формування математичної культури і готовності особистості до безперервної самоосвіти і практичного застосування математичних знань.

У науково-методичній літературі розрізняють поняття математичної культури суспільства та математичної культури особистості.

За визначенням Є. Лодатка, «математична культура суспільства являє собою складне соціальне утворення, що формується під впливом математичних традицій суспільства ... та математичних надбань» [3, с. 8]. Учений відмічає, що рівень розвитку математичної культури завжди вважався якісним показником інтелектуального розвитку суспільства, його здатності не тільки до розв'язання складних технічних

і технологічних завдань, а й до майбутнього інтелектуального та соціального прогресу [3, с. 168], а формування математичної культури в учителів початкових класів слід вважати невід'ємним, інтелектуально орієнтованим, гуманітарним складником фахової підготовки, що залежить здебільшого від методичного й фундаментального потенціалу університетів та педагогічних коледжів і позначається на «інтелектуальному майбутньому» молоді в регіонах [3, с. 40].

Г. Тур також зазначає, що важливим елементом математичної культури особистості є рівень розвитку інтелекту, адекватний вимогам сучасного інформаційного суспільства [4].

Одним із основних засобів інтелектуального розвитку людини є геометрична діяльність, що передбачає оперування просторовими формами і відношеннями на різних рівнях сприйняття математичних об'єктів. Геометрія сприяє формуванню якостей особистості, необхідних людині для повноцінного життя в сучасному суспільстві: ясність і точність думки, критичність мислення, інтуїція, логічне мислення, елементи алгоритмічної культури, просторова уява, здатність до подолання труднощів. Отже, чим вище позиція геометричної складової в математичній культурі особистості, тим розвиненішою є його математична культура й рівень інтелекту.

У математичній освіті геометрія, як відомо, посідає чільне місце, адже геометрія є мовою природи, а геометрична діяльність є первинним видом інтелектуальної діяльності як історично (для всього людства), так і генетично (для окремої людини). Становлення геометрії по суті є відображенням історії розвитку людської думки, тому розвиток загальної і зокрема математичної культури будь-якої людини неможливий без вивчення геометрії.

Геометричні знання і вміння — це ті фактори, що сприяють загальнокультурному розвитку людини, її готовності до неперервної освіти та професійної діяльності. Сьогодні геометричні знання в людській діяльності набувають особливої значущості та мають широкий спектр їх застосування: природничі науки, лінгвістика, інформаційні системи, архітектура та будівництво, мистецтво тощо.

І. Шаригін у полемічній розвідці «Чи потрібна школі 21-го століття Геометрія?» цілком слушно звертає увагу на те, що «Воістину, сучасна цивілізація — це Цивілізація Геометрії. Геометричні знання та вміння, геометрична культура і розвиток є сьогодні професійно значущими для багатьох сучасних спеціальностей, для дизайнерів і конструкторів, для робітників і учених» [5, с. 37], як і взагалі інтелектуального розвитку особистості. Тому навчання геометрії є однією з найважливіших цілей математичної освіти. Суть навчання геометрії по-

лягає не тільки в формуванні спеціальних геометричних знань, але й у загальному розвитку особистості, її вмінню логічно мислити і доказово обґрунтовувати істинність або хибність тверджень у будь-якій сфері діяльності.

Роль геометрії в математичній підготовці та професійному становленні майбутнього вчителя початкових класів також важко переоцінити. Формуючи геометричну складову математичної культури молодших школярів, педагог не лише передає певні знання, уміння та навички, набуті людством, але й бере участь у формуванні їхнього світогляду. Навколишній світ, який оточує людину від народження, є тривимірним, ідеальними образами якого є просторові форми і відношення, породжувані різноманітними геометричними фігурами: будинок-паралелепіпед, колесо-коло, вікно-прямокутник тощо. «Геометрична будова світу» обумовлює важливість початкової геометричної підготовки для інтелектуального розвитку людини, важливою складовою якої є розвинене просторове мислення. Органічним для розвитку сприйняття простору молодшими школярами, як слушно зазначає В. Гусев [6], є спочатку вивчення просторових геометричних фігур, потім — плоских фігур із подальшим їх паралельним розглядом. Такий підхід до геометричної підготовки молодших школярів дає можливість істотно використовувати вплив живого споглядання на розвиток їхнього мислення. При цьому зовнішня чарівність геометрії природно стає чинником навчання. Тому майбутньому вчителю початкових класів необхідні не лише знання про геометричні фігури та їхні властивості, а й досить високий рівень розвитку просторового, конструктивного і логічного мислення, уміння бачити навколишній світ із геометричних позицій, від якого залежить успішна робота з формування абстрактного мислення в молодших школярів, а також опанування сучасних наукових знань.

Безсумнівним є той факт, що рівень засвоєння учнями шкільного геометричного матеріалу значною мірою залежить від геометричної підготовки та математичної розвиненості вчителя. Учитель початкових класів має закласти фундамент знань із геометрії, впливати на математичні інтереси та мотивацію молодших школярів. Від нього залежить рівень залучення молодших школярів до культури геометричної діяльності як складової математичної та загальної культури. Саме тому формування геометричної складової математичної культури майбутніх учителів початкових класів засобами змістової лінії «Просторові відношення та геометричні фігури» є невід'ємною частиною їхньої математичної підготовки у ВНЗ.

При цьому важливим є те, що геометрична підготовка майбутніх учителів початкових класів має здійснюватися на такому рівні, щоб

вони розуміли й відчували вплив набутої ними в школі «геометричної культури» на якість математичної, а потім і методичної діяльності. Але виконання цього завдання унеможливується, по-перше, через низький рівень шкільної геометричної підготовки та геометричної культури майбутніх учителів початкових класів, по-друге, — унаслідок зменшення обсягу годин (або повну їхню відсутність) на вивчення просторових відношень та геометричних фігур у курсі математики для майбутніх учителів початкових класів, і, по-третє, — спрощення змісту геометричної підготовки майбутніх учителів початкових класів у ВНЗ.

З цього приводу Є. Лодатко доцільно зауважує, що внаслідок штучної примітивізації, курс математики для вчителів початкових класів стає нездатним у повному обсязі виконувати власні фахові завдання, зорієнтовані на математичний розвиток студентів та формування логічно бездоганного, міцного математичного фундаменту для їхньої майбутньої професійної діяльності. Математика для вчителів початкових класів залишається тим наріжним каменем, що не вдається оминати вже не одне десятиліття поспіль [3, с. 134].

Однак геометричну складову математичної культури майбутніх учителів початкових класів можна і треба розвивати засобами таких навчальних дисциплін, як образотворче мистецтво, трудове навчання, природознавство та інформатика. Наприклад, розгляд у курсі математики елементів фрактальної геометрії активізує формування зацікавленості майбутніх учителів початкових класів до геометрії завдяки використанню сучасних засобів візуалізації (інноваційних технологій) і подальше поглиблене вивчення геометрії, що сприятиме реалізації прикладної спрямованості навчання математики, відкриє можливості для опанування молодшими школярами геометричним матеріалом на більш високому рівні.

Отже, на основі вище сказаного, під геометричною складовою математичної культури майбутнього учителя початкових класів будемо розуміти комплекс особистісних і професійних якостей, який засновується на синтезі геометричних знань, умінь і навичок, просторовому, конструктивному і логічному мисленні, інтелектуальних здібностях та характеризує готовність і здатність учителя набувати, використовувати й удосконалювати геометричні знання, уміння та навички в навчальній і професійній діяльності.

Але аналіз стану сучасної організації геометричної підготовки майбутніх учителів початкових класів у ВНЗ засвідчує, що через незначний обсяг навчальних годин, що плануються на вивчення просторових відношень та геометричних фігур у курсі математики, змістового спрощення цих тем до шкільного рівня, у студентів спостерігається суттєве зниження мотивації та примітивізація геометричної складової математичної культури загалом.

Недостатня сформованість геометричної складової математичної культури майбутніх учителів практично унеможливує опанування здатності до аналітичного сприйняття змісту, оцінних міркувань, побудови правильних і повних висновків, відчуття недостатності або помилковості тих чи тих тверджень, розуміння «мови природи» тощо.

Висновки з дослідження і перспективи подальших розвідок у цьому напрямі. Отже, оскільки майбутній учитель початкових класів повинен забезпечувати належний рівень математичної підготовки молодших школярів, включаючи розвиток їхнього математичного світобачення, світосприйняття й світорозуміння, необхідною умовою його фахової математичної підготовки має стати розвиток її геометричної складової, що вимагає кардинальних змін у структурі й змісті навчання математики майбутнього вчителя у ВНЗ.

Література

1. Лодатко Є. О. Вчителю математики про математичну культуру / Є. О. Лодатко // Математика в сучасній школі : науково-метод. журнал. — 2013. — № 5. — травень. — С. 2–5.
2. Матяш О. І. Поняття та структура геометричної культури майбутнього вчителя математики / Ольга Іванівна Матяш // Актуальні питання природничо-математичної освіти: [Зб. наук. праць]. — Суми : Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка, 2014. — Вип. 4. — С. 114–119.
3. Лодатко Є. О. Математична культура вчителя початкових класів [Текст]: монографія / Євген Олександрович Лодатко; за заг. ред. проф. С. Т. Золотухіної. — Рівне-Слов'янськ : Підприємець Маторін Б. І., 2011. 324 с.
4. Тур Г. І. Математична культура особистості в структурі філософського та психолого-педагогічного знання / Г. І. Тур // Проблеми сучасної педагогічної освіти. Педагогіка і психологія. 2013. Вип. 38(2). С. 98–105. Режим доступу: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/pspo_2013_38\(2\)_18](http://nbuv.gov.ua/UJRN/pspo_2013_38(2)_18).
5. Шарьгин И. Ф. Нужна ли школе 21-го века Геометрия? / И. Ф. Шарьгин // Математическое просвещение, сер. 3, 8. — М. : Изд-во МЦНМО, 2004. — С. 37–52.
6. Гусев В. А. Теория и методика обучения математике: психолого-педагогические основы. — М. : Бином, 2014. — 457 с.
7. Лодатко Е. А. Школьная геометрия в контексте математической культуры учителя начальных классов / Е. А. Лодатко // Геометрия и геометрическое образование : сборник трудов Международной конференции «Геометрия и геометрическое образование в современной средней и высшей школе» (к 70-летию В. А. Гусева), 22–25 ноября 2012 года / под. общ. ред. Р. А. Утеевой. — Тольятти : Изд-во ТГУ, 2012. — С. 111–114.

Іванова К. Ю. Геометрична складова математичної культури майбутніх учителів початкових класів.

У статті вмотивовано значущість геометричної складової в структурі математичної культури майбутнього вчителя початкових класів. Засновуючись на дослідженнях вчених стосовно розвитку та вдосконалення математичної культури майбутніх учителів початкових класів, з'ясовано, що питання розвитку та вдосконалення геометричного змісту математичної підготовки вчителя початкових класів (з часів А. Пишкала) окремо не досліджувалось і не розглядалось.

Акцентовано увагу на тому, що сьогодні геометричні знання в людській діяльності набувають особливої значущості та мають широкий спектр їх застосування: природничі науки, лінгвістика, інформаційні системи, архітектура та будівництво, мистецтво тощо.

Обґрунтовано необхідність розвитку геометричної складової математичної культури майбутніх учителів початкових класів. Геометричну складову математичної культури майбутнього учителя початкових класів визначено як комплекс особистісних і професійних якостей, який засновується на синтезі геометричних знань, умінь і навичок, просторовому, конструктивному і логічному мисленні, інтелектуальних здібностях та характеризує готовність і здатність вчителя набувати, використовувати й удосконалювати геометричні знання, уміння та навички в навчальній і професійній діяльності.

Зазначено, що геометричну складову математичної культури майбутніх учителів початкових класів можна і треба розвивати засобами таких навчальних дисциплін, як образотворче мистецтво, трудове навчання, природознавство та інформатика.

Показано, що чим вище позиція геометричної складової в математичній культурі особистості, тим розвиненішою є його математична культура й рівень інтелекту.

Ключові слова: вчитель початкових класів, професійна культура, математична культура, геометрична складова математичної культури.

Іванова Е. Ю. Геометрическая составляющая математической культуры будущих учителей начальных классов.

В статье мотивирована значимость геометрической составляющей в структуре математической культуры будущего учителя начальных классов. Основываясь на исследованиях ученых по развитию и совершенствованию математической культуры будущих учителей начальных классов, установлено, что вопрос развития и совершенствования геометрического содержания математической подготовки учителя начальных классов (со времен А. Пышкало) в отдельности не исследовался и не рассматривался.

Акцентируется внимание на том, что сегодня геометрические знания в человеческой деятельности приобретают особую значимость и имеют широкий спектр их применения: естественные науки, лингвистика, информационные системы, архитектура и строительство, искусство и т.д.

Обоснована необходимость развития геометрической составляющей математической культуры будущих учителей начальных классов. Геометрическую составляющую математической культуры будущего учителя начальных классов определено как комплекс личностных и профессиональных качеств, который основывается на синтезе геометрических знаний, умений и навыков, пространственном, конструктивном и логическом мышлении, интеллектуальных способностях и характеризует готовность и способность учителя приобретать, использовать и совершенствовать геометрические знания, умения и навыки в учебной и профессиональной деятельности.

Отмечено, что геометрическую составляющую математической культуры будущих учителей начальных классов можно и нужно развивать средствами таких учебных дисциплин, как изобразительное искусство, трудовое обучение, естествознание и информатика.

Показано, что чем выше позиция геометрической составляющей в математической культуре личности, тем более развитой является его математическая культура и уровень интеллекта.

Ключевые слова: учитель начальных классов, профессиональная культура, математическая культура, геометрическая составляющая математической культуры.

Ivanova K. Yu. Geometric component of mathematical culture of future primary school teachers.

The article motivated the importance of a geometric component in structure of mathematical culture of future primary school teacher. Based on researches of scientists on development and improvement of mathematical culture of future primary school teachers, it is established that the question of development and improvement of geometric content of mathematical training of the primary school teacher (since A. Pyshkalo) are not researched and considered separately.

Much attention is given to the fact that today geometrical knowledge in human activity are acquired

special significance and have a wide range of applications: science, linguistics, information systems, architecture and construction, art etc. The necessity of the geometric component of mathematical culture of primary school teachers is stressed. The geometric component of mathematical culture of a future primary school teacher is defined as a complex of personal and professional qualities which is based on synthesis of geometrical knowledge, of skills, spatial, constructive and logical thinking, intellectual abilities and describes the willingness and ability of the teacher to acquire, use and improve geometric knowledge and skills in the academic and professional activities.

It is noted that the geometric component of mathematical culture of primary school teachers could and should be developed by means of subjects such as art, work training, nature science and computer science.

It is shown that the higher the position of the geometric component in mathematical culture of the individual, the more developed is its mathematical culture and the level of intellect.

Keywords: primary school teacher, professional culture, mathematical culture, geometric component of mathematical culture.

УДК 378.147 +371.21 (37.013)

Ковальчук Валентина Антонівна,

кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри педагогіки

Житомирського державного університету імені Івана Франка
10008, м. Житомир, вул. В. Бердичівська, 40

*Житомирский государственный университет имени Ивана Франка,
10008, г. Житомир, ул. В. Бердичевская, 40*

*Zhytomyr Ivan Franko State University
10008, Zhytomyr, VelykaBerdychivska str, 40*

ПРОФЕСІЙНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ВЧИТЕЛЯ В УМОВАХ ВАРІАТИВНОСТІ ОСВІТНЬО-ВИХОВНИХ СИСТЕМ

Постановка проблеми. Основним із напрямків реалізації реформування сучасної системи загальної середньої освіти є підготовка якісно нового вчителя, здатного адаптуватися до педагогічних інновацій, адекватно і швидко реагувати на сучасні перспективні процеси соціального і економічного розвитку суспільства в цілому, компетентного до роботи в умовах варіативності освітньо-виховних систем загальноосвітньої школи.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Провідною ознакою компетентності є діяльнісний характер узагальнених умінь у поєднанні зі системою необхідних загальних, психолого-педагогічних та фахових знань, що виявляються в умінні особистості робити вибір, керуючись особистісними якостями й адекватно оцінюючи конкретну ситуацію у професійній діяльності та повсякденному житті в умовах постійно змінюваного світу. У сучасних наукових дослідженнях (В. Байденко, Н. Бібік, О. Дубасенюк, Є. Зеєр, І. Зимня, Н. Кузьміна, А. Маркова, О. Овчарук, О. Пометун, В. Шахов та ін.), у яких вивчаються різні аспекти формування компетентності фахівців, у тому числі й педагогів, зазначається, що до її складу повинні включатися загальні/соціальні (стосуються кожної особистості й висвітлюють її взаємодію

із середовищем), ключові (відображають професійно значущі якості особистості), спеціальні (характеризують продуктивність діяльності та є багатофункціональними) компетенції.

Як зазначається у Законі України «Про вищу освіту» (2014 р.), результатами навчання є сукупність знань, умінь, навичок, інших *компетентностей*, набутих особою у процесі навчання за певною освітньо-професійною, освітньо-науковою програмою, які можна ідентифікувати, кількісно оцінити та виміряти [1].

Аналіз досліджень (О. Антонова, В.Гриньова, О. Дубасенюк, І. Зимня, І. Зязюн, Н. Кузьміна, А. Маркова, Н. Ничкало, О. Семенов, О. Тімець, А. Хуторський, В. Шахов та ін.), присвячених проблемі формування компетентності майбутніх вчителів, показав, що існують різні її види: професійна компетентність, інтелектуальна, інформаційно-технологічна, соціально-перцептивна, технологічна, комунікативна, соціально-психологічна, фахова. Детальне вивчення вказаних видів компетентності дало можливість визначитися з базовою для нашої проблеми компетентністю, обґрунтувати її структуру та охарактеризувати складові.

Метою статті є визначення сутності, змістової характеристики окресленої компетентності та виокремлення системи критеріїв та показни-

ків її сформованості.

Виклад основного матеріалу. У сучасній педагогічній науці існують два підходи у визначенні структури компетентності. З позицій першого підходу, структура розглядається як поєднання різних компонентів: мотиваційного, змістового, процесуального і рефлексивного. За другим підходом визначення компетентності здійснюється через комбінацію різних компетенцій. Ми обрали другий підхід.

Теоретичне вивчення професійної компетентності дозволило нам систематизувати її основні характеристики: сукупність професійно значущих знань і вмінь, що визначають результати праці; обсяг навичок виконання професійних завдань, набір особистісних якостей і властивостей; єдність змістової та операційної складової готовності вчителя до праці тощо. Професійна компетентність може бути представлена набором різних компетентностей. Зокрема у державних стандартах вищої освіти вказується, що це може бути і загальнопредметна і спеціально-предметна компетентності; або ж інтегральна професійна компетентність [1]. Таким чином, беручи до уваги значущість вищевикладеного, зазначимо, що визначення компетентності, де була б комплексно відображена базова для проблеми нашого дослідження компетентність учителя, у науковій літературі не відображено.

У нашому дослідженні ми визначили професійну компетентність учителя та її змістові характеристики. В її межах ми розглядаємо професійну компетентність вчителя до роботи в умовах варіативності освітньо-виховних систем. *Професійну компетентність учителя визначаємо як багатоаспектне інтегральне особистісне утворення, яке включає широку професійну та загальну ерудицію, систему необхідних умінь, навичок і способів виконання професійних дій, сукупність професійно-ціннісних ставлень та досвід дослідницької діяльності, і яка є критерієм становлення вчителя-професіонала.*

Враховуючи специфічність професійної підготовки майбутніх учителів до роботи в умовах варіативності освітньо-виховних систем, у структурі професійної компетентності майбутнього вчителя виокремлюємо *педагогічно-спеціалізовану компетентність*, яка вміщує сукупність необхідних знань, умінь, навичок, ціннісних ставлень та досвіду творчої дослідницької діяльності, що забезпечують успішне виконання вчителем своєї професійної діяльності в умовах варіативності освітньо-виховних систем. Це спеціальна компетентність, яка є складовою професійної компетентності вчителя і відображає специфічність і своєрідність структури педагогічної діяльності в сучасних

умовах. До такої педагогічно спеціалізованої компетентності, зокрема, можна віднести: педагогічно-спеціалізовану компетентність майбутнього вчителя щодо формування творчого мислення учнів, педагогічно-спеціалізовану компетентність майбутнього вчителя активізації навчального процесу, роботи з обдарованими учнями тощо.

Компетентність учителя здійснювати педагогічну діяльність в умовах варіативності освітньо-виховних систем, як педагогічно-спеціалізовану, є освітньою компетентністю й означає інтегральне особистісне утворення, яке включає володіння теоретико-методологічними, психолого-педагогічними і методичними знаннями про сутність, ознаки, особливості та типологію освітньо-виховних систем, узагальненими знаннями та способами виконання професійних дій педагога в умовах їх варіативності, сукупністю професійно-ціннісних відносин та досвідом дослідницької діяльності в конкретному освітньо-виховному середовищі загальноосвітнього закладу. Зрозуміло, що формування педагогічно-спеціалізованої компетентності майбутніх учителів здійснювати професійну діяльність в умовах освітньо-виховних систем невід'ємно пов'язане із формуванням професійної компетентності в цілому, так як розроблена компетентність є інваріантним складником професійної компетентності вчителя.

Відповідно *професійна підготовка майбутнього вчителя до роботи у різних освітньо-виховних системах розглядається як комплексний педагогічний процес формування професійної компетентності, ядром якої є педагогічно-спеціалізована компетентність майбутнього вчителя в умовах різних типів освітньо-виховних систем, що відбувається у сприятливих умовах технологічного та науково-методичного забезпечення фахової підготовки в освітньому середовищі вищого навчального закладу.*

Структурно-змістова характеристика поняття «педагогічно-спеціалізована компетентність учителя до роботи в умовах варіативності освітньо-виховних систем» розглядається нами через комбінацію компетенцій, які відображають специфічність і предметну спрямованість такої підготовки (див. рис. 1). Нами виділено компетенції, які забезпечують можливість вчителю виявити професійні та особистісні здібності, знання й уміння, і на цій основі оцінити рівень досягнень вчителя. Розвиток цих компетенцій дасть змогу педагогу швидко й оперативно орієнтуватися у змінних умовах праці різних освітньо-виховних системах загальноосвітніх навчальних закладів, бути готовим до професійної самоосвіти та саморозвитку.



Рис. 1. Змістова структура педагогічно-спеціалізованої компетентності майбутніх учителів здійснювати професійну діяльність в умовах варіативності освітньо-виховних систем.

Мотиваційно-ціннісна компетентність включає сформованість у майбутніх учителів професійних і особистих інтересів та потреб, позитивної мотивації у виборі професійної діяльності, ціннісних орієнтацій навчання, пов'язаних з розумінням особливостей майбутньої професійної діяльності в різних освітньо-виховних системах, осмислення ролі й призначення вчителя в суспільстві, уміння вибирати цільові і змістові установки своїх дій і вчинків для формування власної професійної стратегії й вдосконалення своїх професійних якостей.

Предметна компетентність передбачає у межах вивчення педагогічних дисциплін засвоєння теоретичних знань про концепцію освітньо-виховних систем (сутність освітньо-виховної системи, розуміння її особливостей, етапів розвитку, умов функціонування, типології), методичних знань про особливості професійної діяльності в умовах варіативності освітньо-виховних систем, специфіку освітньо-виховного середовища конкретного навчального закладу, його особливостей, знань про цінності, які визначають розуміння значущості професійної діяльності вчителя, його ролі у навчанні й вихованні особистості, у створенні умов для її розвитку, саморозвитку і вдосконалення.

Технологічна компетентність передбачає оволодіння студентами – майбутніми вчителями – необхідним комплексом професійних умінь (аналітичними, прогностичними, організаційними, комунікативними, конструктивними), необхідними для реалізації професійної стратегії в умовах конкретного навчального закладу з урахуванням специфіки його освітньо-виховної системи; уміннями самостійно приймати виважені рішення.

Інформаційно-дослідницька компетентність включає оволодіння майбутніми вчителями уміннями здійснювати науково-дослідницьку діяльність з учнями та розвивати їх нахили і здібності; проводити пошук, обробку, узагальнення та систематизацію необхідної інформації; поглиблення психолого-педагогічних і фахових знань, які є основою для вироблення і реалізації оптимальних рішень в умовах варіа-

тивності освітньо-виховних систем навчальних закладів.

Педагогічно-спеціалізована компетентність включає *компетентність самопізнання і самооцінки*. Оволодіння цією компетенцією майбутніми вчителями дає можливість на основі вивчення особистісних якостей формувати у студентів уміння самоактуалізації, самоконтролю і самооцінки у процесі організації й здійснення професійної діяльності та її результатів в умовах педагогічного середовища конкретного навчального закладу, яке сформувалося відповідно до особливостей освітньо-виховної системи; здатності до самонавчання в професійному й особистому вдосконаленні.

Для визначення найбільш важливих знань і професійних умінь, необхідних для роботи вчителя в умовах варіативності освітньо-виховних систем нами було проведено опитування. У ньому взяло участь 155 осіб, із них 82 студента-випускника (спеціалісти і магістри) Житомирського державного університету імені Івана Франка і 73 експерти (вчителі, заступники директорів з виховної роботи м. Житомира та Житомирської області, які проходили стажування в Житомирському обласному інституті післядипломної педагогічної освіти). Оцінку узгодженості між експертами ми визначали на основі підрахунку коефіцієнта конкордації за формулою частотного показника [2, с. 50-51].

$$v_i = \frac{m_i}{m}$$
, де m_i – число КЕ (кандидата у експерти), який вибрав показник i і m – загальне число КЕ (кандидатів у експерти).

Інтервал значень v_i може бути:

- $0,5 \leq v_i < 0,7$ – задовільна узгодженість;
- $0,7 \leq v_i < 0,9$ – добра узгодженість;
- $0,9 \leq v_i < 1$ – повна узгодженість.

За проведеними підрахунками ми отримали коефіцієнт $v_i = 0,81$, що означає добру узгодженість висновків експертів і дає підстави стверджувати про їх компетентність в оцін-

ці отриманих результатів дослідження. Досліджуваним було запропоновано визначити ступінь значущості знань і групи умінь за рівнями: «3» – дуже важливі, «2» – важливі, «1» – не обов'язкові й «0» – знання або уміння не має значення.

Опитування про важливість необхідних знань для роботи вчителя в умовах варіативності освітньо-виховних систем визначалася і студентами, і експертами передусім, через призму їх використання в конкретних умовах навчального закладу (загальноосвітньої школи).

Аналіз результатів опитування показав, що в основному і студенти-випускники, і експерти-вчителі розуміють важливість знань про освітньо-виховні системи, їх характеристику, типологію для професійної діяльності. Однак зауважимо, що 62 вчителі (85% опитуваних) виділяють вагомість знання сутнісної характеристики категорій, їх означення, властивостей. Це можна пояснити їх прагненнями дослідити теоретичні основи цього педагогічного явища і виявити можливості впливу, керування з метою досягнення позитивних змін. А у студентів поки що не так яскраво виявляються такі прагнення. Лише 20 осіб (24% опитуваних) зазначили важливість знань про сутнісні характеристики поняття «освітньо-виховні системи», ознаки та класифікацію. На нашу думку, це пояснюється низьким рівнем теоретичного осмислення сутнісного значення цього педагогічного явища для професійної діяльності, недостатністю усвідомлення взаємозв'язку цих знань з розв'язанням професійно важливих завдань.

Одноставність високої оцінки і студентів, і вчителів важливості й необхідності оволодіння методичним інструментарієм для роботи в умовах варіативності освітньо-виховних систем навчальних закладів виявляє розуміння обох груп опитуваних того, що позитивні результати професійної діяльності прямо залежать від успішного володіння системою методів педагогічного впливу. З позиції вчителів це пояснюється досвідом діяльності, а з позиції студентів, як ми вважаємо, – оцінкою досвіду вчителів, з якими співпрацювали студенти, власними успіхами і недоліками у процесі адаптації до педагогічної діяльності під час проходження різного виду педагогічної практики. Важливо відмітити також одноставність оцінки студентів та вчителів важливості у професійній підготовці знань про розробку та реалізацію професійної стратегії вчителя.

Аналіз відповідей, які стосуються необхідних умінь, дав можливість виявити у студентів таку тенденцію: вищим балом вони оцінюють необхідні уміння вчителя для роботи в умовах варіативності освітньо-виховної системи, що

характеризують систему ставлення особистості до самого себе (Я - концепція), і нижчим балом уміння, які необхідні для навчання учнів різним аспектам людської діяльності. Це, на нашу думку, пояснюється тим, що студенти більше зорієнтовані на свою особистість (особисті знання, уміння, навички організувати і здійснювати професійну діяльність), а не на особистість учня. Крім того, у студентів недостатньо педагогічного досвіду у вирішенні основних навчально-виховних завдань, і вони ще недостатньо розуміють важливість і необхідність оволодіння професійними вміннями навчання і допомоги учням у вирішенні різних проблем життя.

Результатом розробки педагогічно-спеціалізованої компетентності майбутнього вчителя здійснювати педагогічну діяльність в умовах варіативності освітньо-виховних систем є обґрунтування критеріїв та показників рівня її оцінювання (схематично представлено на рис. 2).

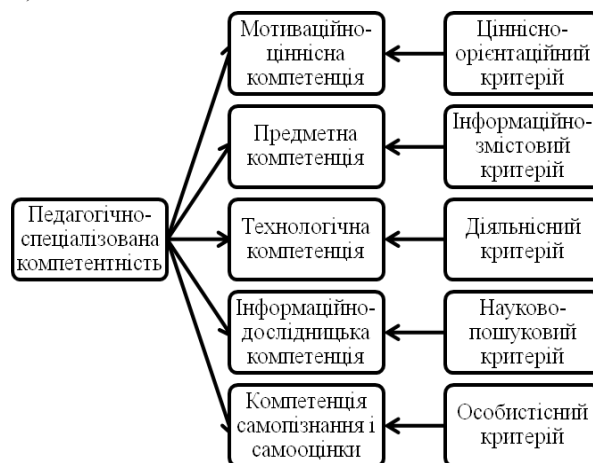


Рис. 2. Критерії оцінювання педагогічно-спеціалізованої компетентності

Загальновизнаним є розуміння критерію як засобу для судження; як підстава, на основі якої виставляється оцінка, дається визначення або класифікація чогось; як мірило оцінки [3, с. 465], а розуміння показника як ознаки критерію служить конкретним виявленням сутності якостей і властивостей явища, процесу, який підлягає вивченню, це наочні дані про результати чого-небудь [3, с. 838]. Важливо при цьому дотримуватися певних вимог, які забезпечать об'єктивність і вірогідність дослідження. Критерії мають бути максимально об'єктивними, однозначними, наскільки це можливо в науковій педагогічній галузі, щоб уникнути суперечливості в оцінці ознак різними дослідниками; адекватними, валідними і нейтральними по відношенню до досліджуваного явища; критерії також повинні бути представлені сукупністю, яка виражає повноту й охоплює всі суттєві

характеристики явища або процесу, що досліджується. Виокремлені критерії характеризуються такими показниками: (див. таблицю).

Висновки. Отже, сучасний вчитель повинен володіти необхідним рівнем компетентності у вирішенні професійних завдань, пов'язаних з умовами функціонування різних освітньо-виховних систем. Зазначені положення щодо визначення сутності, змісту та критеріїв і показників сформованості педагогічно-спеціалізованої компетентності майбутніх учителів

здійснювати педагогічну діяльність в умовах варіативності освітньо-виховних систем дозволять покращити ефективність професійної підготовки майбутніх учителів до такої специфіки педагогічної діяльності.

Перспективами подальших розвідок є розробка технології професійної підготовки майбутніх учителів до роботи в умовах варіативності освітньо-виховних систем та дослідження організаційно-педагогічних умов необхідних для її реалізації.

Критерії і показники оцінювання педагогічно-спеціалізованої компетентності вчителя

Складові педагогічно-спеціалізованої компетентності	Критерії	Показники
Мотиваційно-ціннісна компетенція (узгодженість професійних та особистісних інтересів, суспільно значуща спрямованість в організації навчання і виховання школярів, позитивна мотивація навчально-пізнавальної та професійно орієнтованої діяльності; гуманістичні цінності у здійсненні професійної діяльності)	Ціннісно-орієнтаційний (рівень сформованості професійно важливих цінностей, інтересів й мотивів до професійної педагогічної діяльності в умовах варіативності освітньо-виховних систем)	Усвідомлення цінності педагогічної професії, гуманістичної суб'єкт-суб'єктної взаємодії в умовах освітньо-виховної системи навчального закладу; здатність вибору власної позиції та стратегії педагогічної взаємодії в освітньо-виховному середовищі конкретного навчального закладу; наявність мотивів і бажань досягнення високого рівня професійної компетентності в умовах ВНЗ та у майбутній професійній діяльності
Предметна компетенція (глибокі знання та розвинені уміння з фундаментальних і спеціальних педагогічних дисциплін)	Інформаційно-змістовий (рівень сформованості необхідних знань для роботи в умовах варіативності освітньо-виховних систем)	Системність, цілісність теоретичних знань основних положень концепції освітньо-виховних систем, їх міждисциплінарна спрямованість; обізнаність зі змістом, формами і методами професійної педагогічної діяльності в умовах варіативності освітньо-виховних систем
Технологічна компетенція (професійні уміння здійснювати педагогічну діяльність (аналітичні, прогностичні, організаційні, комунікативні, конструктивні)	Діяльнісний (рівень сформованості професійних умінь здійснювати педагогічну діяльність в умовах варіативності освітньо-виховних систем)	Комплексність і системність умінь визначати педагогічно доцільний зміст, форми і методи педагогічної взаємодії в умовах різних освітньо-виховних систем; наявність умінь розробляти і реалізовувати професійну стратегію в умовах освітньо-виховної системи конкретного навчального закладу відповідно до змін і коректив її функціонування
Інформаційно-дослідницька компетенція (самостійний пошук, обробка та представлення наукової інформації, проведення науково-педагогічної дослідницької роботи зі школярами)	Науково-пошуковий (рівень сформованості знань і умінь здійснювати наукове дослідження специфіки освітньо-виховної системи навчального закладу; розробка та реалізація програми наукових пошуків у роботі зі школярами в цих умовах)	Комплексність знань й умінь майбутніх учителів здійснювати наукове вивчення освітньо-виховних систем навчальних закладів; продуктивність умінь розробляти та реалізовувати програми наукового пошуку та власну професійну стратегію в умовах варіативності освітньо-виховних систем
Компетенція самопізнання і самооцінки (знання про власну особистість, способи пізнання; наявність адекватної самооцінки, професійної впевненості та самоконтролю і самоорганізації, здатність до саморозвитку)	Особистісний (рівень сформованості професійно важливих знань про власну особистість, умінь самоорганізації, навиків саморозвитку й самовдосконалення)	Системність знань про особистісний розвиток професійно важливих якостей, сформованість спрямованості на самовдосконалення, наявність умінь та навичок адаптації до умов різних освітньо-виховних систем

1. Закон України «Про вищу освіту» // Відомості Верховної Ради № 76-VIII від 28.12.2014. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>.
2. Черепанов В. С. Экспертные оценки в педагогических исследованиях. – М.: Педагогика, 1989. – 152 с.
3. Великий тлумачний словник сучасної української мови / Укл. і голов. ред. В. Т. Бусел. – К. : ВТФ «Перун», Ірпінь, 2001. – 1440 с.

Ковальчук В. А. Професійна компетентність вчителя в умовах варіативності освітньо-виховних систем.

У статті розкривається сутність поняття «педагогічно-спеціалізована компетентність майбутніх учителів здійснювати педагогічну діяльність в умовах варіативності освітньо-виховних систем» як складова професійної компетентності вчителя.

Професійна підготовка майбутнього вчителя до роботи у різних освітньо-виховних системах загальноосвітніх закладів передбачає здійснення дослідження у двох площинах, одна з яких визначається процесом професійної підготовки, а інша – різноманітністю освітньо-виховних систем загальноосвітніх закладів.

У дослідженні освітньо-виховна система розглядається як цілісне утворення, яке організується в процесі інтеграції основних компонентів освіти і виховання (мета, суб'єкти, їхня діяльність, спілкування, відносини, кадровий потенціал, матеріальна база), що сприяє розвитку і саморозвитку особистості, створенню своєрідного, розвивального та освітньо-виховуючого середовища навчального закладу.

Професійна підготовка майбутнього вчителя до роботи в умовах варіативності освітньо-виховних систем розглядається як комплексний педагогічний процес формування професійної компетентності, ядром якої є педагогічно-спеціалізована компетентність, що відбувається у сприятливих умовах технологічного та науково-методичного забезпечення фахової підготовки в освітньому середовищі вищого навчального закладу.

Педагогічно-спеціалізована компетентність включає сукупність необхідних знань, умінь, навичок, ціннісних ставлень та досвіду творчої дослідницької діяльності вчителя, що забезпечують успішне виконання вчителем своєї професійної діяльності в умовах варіативності освітньо-виховних систем, тобто такі структурні компетенції: мотиваційно-ціннісну компетенцію, предметну компетенцію, технологічну компетенцію, інформаційно-дослідницьку та компетенцію самопізнання і самооцінки.

У статті висвітлюється процес визначення змістової характеристики поняття, окреслюються критерії та показники оцінки рівня сформованості.

Ключові слова: професійна компетентність вчителя, педагогічно-спеціалізована компетентність майбутніх учителів здійснювати педагогічну діяльність в умовах варіативності освітньо-виховних систем, критерії і показники рівня сформованості.

Ковальчук В. А. Профессиональная компетентность учителя в условиях вариативности образовательно-воспитательных систем.

В статье раскрывается суть понятия «педагогически-специализированная компетентность будущих учителей осуществляют педагогическую деятельность в условиях вариативности образовательно-воспитательных систем» как составляющая часть профессиональной компетентности учителя.

Профессиональная подготовка будущего учителя к работе в условиях вариативности образовательно-воспитательных систем общеобразовательных заведений предусматривает проведения исследования в двух плоскостях, одна из которых определяется процессом профессиональной подготовки, а вторая – разнообразием образовательно-воспитательных систем общеобразовательных заведений.

В исследовании образовательно-воспитательная система рассматривается как целостное образование, которое организовывается в процессе интеграции основных компонентов образования и воспитания (цель, субъекты, их деятельность, общение, отношения, кадровый потенциал, материальная база), способствует развитию и саморазвитию личности, созданию своеобразной, развивающей и образовательно-воспитательной среды учебного заведения.

Профессиональная подготовка будущего учителя к работе в условиях вариативности образовательно-воспитательных систем рассматривается как комплексный педагогический процесс формирования профессиональной компетентности, ядро которой составляет педагогически-специализированная компетентность, и происходит в условиях технологического и научно-методи-

ческого обеспечения учебного процесса в образовательной среде высшего учебного заведения. Педагогически-специализированная компетентность состоит из совокупности необходимых знаний, умений, навыков, ценностных отношений и опыта творческой исследовательской деятельности учителя, обеспечивающих успешное осуществление учителем профессиональной деятельности в условиях вариативности образовательно-воспитательных систем, то есть включает такие компетенции: мотивационно-ценностную, предметную, технологическую, информационно-исследовательскую и компетенцию самопознания и самооценки.

В статье рассматривается процесс определения содержания и характеристики понятия, определяются критерии и показатели уровня сформированности.

Ключевые слова: профессиональная компетентность учителя, педагогически-специализированная компетентность будущих учителей осуществлять педагогическую деятельность в условиях вариативности образовательно-воспитательных систем, критерии и показатели уровня сформированности.

Kovalchuk V. A. Professional competence of teacher in terms of variability of educational systems.

The article reveals the essence of the concept of “pedagogical-specialized competence of the future teachers for teaching activities in variety of educational systems” as part of the professional competence of the teacher.

Future teachers professional training to conduct pedagogical activities in different educational systems and educational institutions involves comprehensive studies in two directions, first is determined by the process of training, and second - by the variety of educational systems.

Educational system in the study is presented as a holistic entity that is organized by the integration of major components of education and training (objectives, actors, their activities, communication, relationships, human resources, material resource); and promotes personal development as well as creates unique developmental and educational environment of the educational institution.

Future teachers training to conduct pedagogical activities in terms of variability of educational systems is seen as a comprehensive educational process of the professional competence formation, where the pedagogical-specialized competence is the main component. The successful process is determined by the conditions, technological and methodological support of professional training in the educational environment of higher education institution.

Pedagogical-specialized competence includes a set of necessary knowledge, skills, values, attitudes and experience of creative research teachers, ensuring the successful implementation of teacher’s professional activity in terms of variability of education and educational systems, ie structural competences such as motivational-value competence, subject competence, technological competence, data and research competence and competence of self-knowledge and self-esteem.

The process of the content formation and characteristics of the concept, criteria and indicators for the degree of well-formedness are explicitly determined.

Key words: teacher’s professional competence, pedagogical-specialized competence of the future teachers for teaching activities in terms of variability of educational systems, criteria and indicators for the degree of well-formedness.

РОЗДІЛ IV

Професійна педагогіка: вітчизняний і зарубіжний досвід

УДК 377.5

Богдадук Мар'яна Володимирівна,
аспірантка,

*Інститут професійно-технічної освіти НАПН України
м. Київ, Чапаєвське шосе, 98-а*

*Институт профессионально-технического образования НАПН Украины
м. Киев, Чапаевское шоссе, 98-а*

*Institute of vocational technical education in Ukraine
m. Kyiv, Chapaevskaya highway, 98t-a*

РОЗВИТОК ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ НАРОДНИХ ХУДОЖНІХ ПРОМИСЛІВ ДРУГОЇ ПОЛОВИНИ ХХ – ПОЧАТКУ ХХІ СТОЛІТТЯ

Професійно-технічні навчальні заклади народних художніх промислів другої половини ХХ–ХХІ ст. розвивалися в різний історичний час по-різному.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Названа проблематика активно досліджувалася такими педагогами та науковцями, як С. Батишев, І. Зязюн, О. Коханко, І. Лікарчук, Н. Ничкало, О. Отич, В. Радкевич та ін. Нагромаджений ними досвід потребує глибокого опрацювання, аналізу і подальшого вивчення. Їхній доробок істотно вплинув на формування розвитку професійно-технічних навчальних закладів народних художніх промислів.

Професійна підготовка фахівців художніх промислів і ремесел відбувалася в процесі розвитку ремісництва, його трансформації в кустарні, а згодом – народні художні промисли. Навчання в сім'ї стало першою формою учнівства в художньому ремеслі. Виникнення ремесла на замовлення, на ринок сприяло появі майстрів-ремісників, які спеціалізувалися в певному виді художнього виробництва. Народні художні промисли виникали і розвивалися в різних місцевостях і в різний час: одні – в давнину, інші – в кінці ХІХ – на початку ХХ століття, треті – в 1920–1930 рр.

Народні художні промисли – це одна з форм народного мистецтва, що виробляє художньо оформлені предмети побуту, одягу, прикраси, вироби декоративно-прикладного мистецтва. Цей вид промисловості славиться можливістю креативного підходу до роботи за допомогою власних умінь і кмітливості [5, с. 7–8].

Постановка завдання. Здійснити аналіз змістових і структурних змін в діяльності ПТНЗ народних художніх промислів другої половини ХХ – ХХІ століття.

Виклад основного матеріалу. Розвиток професійно-технічних навчальних закладів народних художніх промислів у другій половині ХХ ст. відзначається багатьма проблемами, зу-

мовленими історичним, соціальними та економічними змінами в Україні. Однією із проблем була матеріальна. Наприклад, у протоколах засідань Президії Укрхудожпромсоюзу за 1948 р. зазначається, що у 1948 р. фінансування підготовки майстрів художніх промислів у ПТНЗ художнього профілю було несвоєчасним, нерідко затримувалося на місяць. Через це не вистачало коштів на організацію виробничої та переддипломної практик, потрібно було обмежувати і підвищення кваліфікації викладачів, стажування майстрів виробничого навчання на базі підприємств Укрхудожпромсоюзу. [6, арк. 29]. Аналіз діяльності навчальних закладів художнього профілю не завжди свідчив про їхню успішну роботу. У лютому 1950 року працівники Укрхудожпромсоюзу провели семінар-нараду з керівниками виробничих практик і дипломних робіт, де розглядалися актуальності тематики дипломних завдань, поєднанню тем дипломних робіт із виробничими об'єктами, на яких відбувалася переддипломна практика. Передбачалося, що в дипломних завданнях слід висвітлювати використання новітніх видів обладнання, досконалої технології виробництва і передових методів організації праці з обов'язковим техніко-економічним обґрунтуванням. До керівництва дипломними проектами випускників залучали найбільш кваліфікованих викладачів спеціальних дисциплін, а також майстрів із промислових виробництв. Економічну частину проекту забезпечували за допомогою відповідних фахівців. Найкращі дипломні проекти були впроваджені у виробництво. Також були недоліки у якості навчання, а саме: випускники ПТНЗ не завжди мали достатню професійну підготовку з художнього ремесла. Отже, вони потребували допомоги в оволодінні виробництвом. Аналіз діяльності навчальних закладів художнього профілю не завжди свідчив про їхню успішну роботу. Виникали проблеми щодо використання іннова-

ційних технологій. Успішний розвиток промислової кооперації в УРСР у 60-х роках ХХ ст. потребував постійного поповнення артілей, майстерень, ательє новими кваліфікованими працівниками. Перед професійно-технічними училищами правління Укрпромради поставило завдання забезпечити організовану підготовку міської і сільської молоді, яка закінчила середню школу, кваліфікованих робітників із професій, пов'язаних із виконанням складних, відповідальних робіт, що потребують підвищеного загальноосвітнього, культурно-технічного рівня, а також молодшого технічного персоналу для підприємств промислової кооперації України. Прийом учнів до училищ здійснювався на основі добровільного набору молоді, яка мала освіту в обсязі 8–10 класів середньої школи і була допущена за станом здоров'я до навчання в училищі за обраною професією. Учні, зарахованих до училища, записували в поіменну книгу. Навчання було безкоштовним. Усім учням встановлювалося таке матеріальне забезпечення, тобто учні, які вчилися на високому рівні, виплачувалася стипендія; учні-вихованці дитячих будинків, круглі сироти і діти інвалідів Великої Вітчизняної війни забезпечувалися безкоштовним триразовим харчуванням, одягом згідно зі встановленими нормами і стипендією в розмірі 50 крб. на місяць; іногородніх учнів забезпечували гуртожитком, у разі його відсутності – виплачувалося по 30 крб. кожного місяця. У 60-х роках ХХ ст. виявився низький культурний і загальноосвітній рівень учнівської молоді. Перед професійно-технічними училищами правління Укрпромради поставило завдання забезпечити організовану підготовку міської та сільської молоді, яка закінчила середню школу, кваліфікованих робітників із професій, пов'язаних із виконанням складних, відповідальних робіт, що потребують підвищеного загальноосвітнього, культурно-технічного рівня, а також молодшого технічного персоналу для підприємств промислової кооперації України.

У 1978–1979 навчальному році навчальні плани розроблялися відповідно до специфіки професій, тенденцій розвитку конкретної галузі, змісту праці робітника на виробництві. Навчальні програми склалися з урахуванням досягнень науки і техніки, передового виробничого досвіду, раціональних методів праці, нової термінології, стандартів щодо виготовлення художньої продукції. Учні склали іспити з трьох предметів: спеціальна технологія, обладнання, політична економія. Із 1172 годин, відведених на виробниче навчання, – 656 годин належало виробничій практиці на підприємстві.

У 70-х роках ХХ ст. важливою потребою

вважалося збільшення мережі профтехучилищ художнього профілю, удосконалення навчальних планів і програм. Навчальні плани і програми середніх профтехучилищ, які здійснювали підготовку робітничих кадрів для народних художніх промислів, були уніфіковані та характеризувалися такими ознаками: раціональним розподілом навчального матеріалу; тісним поєднанням змісту виробничого і теоретичного навчання, загальноосвітньої підготовки. Тижневе навантаження порівняно з попередніми роками і було скорочене до 36 годин. На виробниче навчання передбачалося до 60% навчального часу на спеціальні дисципліни.

У кінці 80-х рр. ХХ ст. настав період уніфікації мережі спеціалізованих навчальних закладів культури і мистецтв. Він характеризувався відновленням навчального процесу в навчальних закладах, що існували в довоєнний час. Основною формою організації навчального процесу в сфері культури постало училище, яке могло носити як синкретичний характер (училища культури, училища культури і мистецтв), так і профільний (музичні, художні, театральні училища). У роботі педагогічних колективів було присутнє значне прагнення відповідати основним нормам радянської педагогіки і настановам партійно-державного апарату у вихованні молодого покоління. Однак, період другої половини 40-х – кінця 80-х рр. ХХ в. став часом повноцінного розвитку спеціалізованих навчальних закладів. Підготовка кваліфікованих робітників для підприємств художніх промислів започаткована у 80-ті рр. ХХ століття і характеризувалася ступневістю, тобто підвищенням рівня кваліфікації впродовж навчання в професійно-технічному або технічному училищі. Таким чином, забезпечувалося поетапне присвоєння кваліфікації впродовж усього періоду навчання, що сприяло відкритості, демократичності в оцінюванні результатів навчальної діяльності майбутніх фахівців, організації здорового змагання між учнями, покращенню результатів виробничої діяльності [2, с. 84-87]. Отже, у 80-х роках ХХ ст. активно розроблялися навчальні плани і програми з теоретичних дисциплін. Навчальні програми склалися з урахуванням досягнень науки і техніки, передового виробничого досвіду, раціональних методів праці, нової термінології, стандартів щодо виготовлення художньої продукції.

Впродовж 1981-1983 рр. було активізовано роботу щодо створення в училищах поурочних картотек із предметів теоретичного навчання, оновлення дидактичних матеріалів з урахуванням вимог нових навчальних програм, розробки навчально-технічної документації, що відповідає вимогам єдиної системи конструкторської документації (ЄСКД), єдиної системи технічної

документації (ЄСТД), стандартів: креслення, інструкційно-технічної карти, схеми, технічних умов [2, с. 84-87]. У 1985 році професійно-технічні училища і технічні училища, які забезпечували підготовку кваліфікованих робітників з професій художнього профілю, реорганізувалися в єдиний тип навчального закладу – середнє професійно-технічне училище. Організації професійної підготовки робітничих кадрів із професій художнього профілю сприяло визначення у 1989 році переліку професій художніх ремесел: маляр, модельник, ліпник, паркетник, штукатур з художнього оздоблення, столяр художніх меблів, шліфувальник художнього скла, живописець, ткач, рисувальник іграшок, мереживниця, килимарниця, вишивальниця, ювелір-браслетчик, ювелір-закріпщик, ювелір-монтувальник, ювелір-філігранщик, ювелір-цепочник; реставратор пам'ятників дерев'яної архітектури; реставратор виробів з дерева; реставратор декоративно-художніх фарбувань; реставратор декоративних штукатурок і ліпних виробів тощо [3, с. 14–22].

У 1989-1991 рр. обсяги підготовки таких художніх робітничих кадрів зросли більш, ніж на 1000 чол., у тому числі вишивальниць, реставраторів, огранщиків алмазів, модельників архітектурних деталей, виконавців художньо-оформлювальних робіт, вітражистів, різьбярів по дереву та інших. Всі профтехучилища перейшли на підготовку робітників за новими навчальними планами, де передбачено курс «Етнографія та фольклор рідного краю», в якому значна увага приділялася вивченню звичаїв, обрядовості, відродженню традиційних ремесел регіону тощо [1, с. 65-78].

У другій половині ХХ століття на Львівщині в художній обробці дерева успішно розвиваються бойківські й лемківські традиції. Найбільшу питому вагу мають організовані художні промисли, які в 1960-1970-х роках зросли на 23 виробничі одиниці. Відбувається збагачення традиційного яворівського розпису, як декору точених виробів, новими мотивами та відтінками кольорів. Традиційні яворівські іграшки в цей час набувають сувенірно-виставкового характеру. Серед іграшок розрізняємо силуетні фігурки коників, вершників на візочках, іграшки-меблі, іграшкові музичні інструменти, тараккальця, рухливі пташки, точені іграшки у вигляді фігурок людей. У Чернівецькій області художнє деревообробництво має свої відміни. Це молдавські й подільські впливи. В орнаменті помітне тяжіння до розеткових, кружальних і пелюсткових мотивів. У цей період в Івано-Франківській області виникає близько десяти великих цехів, де виготовляють декоративні тарілки, шкатулки, цукерниці, сопілки. [4, с. 207-214].

О т ж е ,

вважалося, що підготовка у профтехучилищах кваліфікованих робітників для відродження художніх народних ремесел і промислів є вагомою складовою процесу збереження і розвитку української національної культури, зростання самосвідомості підрастаючого покоління. Створювалися заходи щодо розвитку й удосконалення підготовки кваліфікованих робітників для художніх народних промислів, формування національних ознак у навчанні учнів масовим професіям, розширення діяльності гуртків прикладного мистецтва і вивчення народних звичаїв, обрядів. Вносилися пропозиції щодо реорганізації профтехучилищ, які традиційно і масово здійснювали підготовку робітників із професій художніх промислів і ремесел, у художні професійно-технічні училища, ліцеї. У навчальні плани з художніх народних промислів і ремесел було введено навчальний курс із правових питань створення та діяльності малих підприємств, організації індивідуальної трудової діяльності. Профтехучилища художнього профілю забезпечувалися навчально-методичною документацією і літературою.

Від 1991 р. – по теперішній час – це період розвитку системи професійно-технічної освіти в умовах незалежності України. Він характеризується становленням повноцінної багаторівневої професійної системи навчальних закладів. Підготовка фахівців художнього профілю потребувала розробки нового змісту професійно-художньої освіти, її науково-методичного забезпечення. У зв'язку з цим вищим художнім професійно-технічним училищам було дозволено створювати експериментальні навчальні плани, програми і перевіряти їх ефективність у процесі професійного навчання учнів на відповідних ступенях. Неперервність професійно-художньої освіти розглядається як комплекс державних і приватних навчальних закладів художнього профілю, що забезпечують організаційну і змістову єдність, наступність і взаємозв'язок усіх ланок професійно-художньої освіти з урахуванням актуальних і перспективних суспільних та економічних потреб, особистісних прагнень і можливостей. Також за роки незалежності України було реорганізовано ряд професійно-технічних навчальних закладів.

У державотворчих документах України «Про народні художні промисли» (2001 р., зі змінами від 16.10.2012, поточна редакція від 12.12.2012), Державній програмі розвитку народних художніх промислів України, (2007-2010 рр.), Розпорядженні Уряду України «Про План Заходів щодо розвитку ремісничої діяльності до 2015 року» (2009 р.), Концепції Закону України «Про ремісничу діяльність» (Розпорядження Кабінету Міністрів України від 8 верес-

ня 2010 р. № 1791-р). закладено концептуальні положення щодо підготовки майбутніх фахівців професійно-технічних навчальних закладів художнього профілю, а саме: збереження, відродження і розвитку народних художніх промислів, зазначено, що відновлення і розвиток системи професійно-технічної освіти в галузі народних художніх промислів є важливим фактором естетичного виховання та навчання дітей і молоді. Згідно ж Закону України «Про народні художні промисли» держава сприяє навчанню та підготовці фахівців для народних художніх промислів у навчальних закладах усіх рівнів акредитації за рахунок коштів державного бюджету. У 2016 році було запропоновано внести зміни до Бюджетного кодексу України щодо фінансування професійно-технічної освіти.

Упродовж 2001–2016 рр. оновлювалася законодавча і нормативно-правова база розвитку народних художніх промислів і ремесел, роз-

вивалося соціальне партнерство, здійснювався пошук творчої співпраці з роботодавцями, підготовки відповідного кадрового потенціалу, які, однак, ще не повною мірою виконуються на загальнодержавному і регіональному рівнях.

Висновок. Отже, не зважаючи на кризові явища, які сьогодні мають місце в суспільстві, в діяльності народних художніх промислів, професійно-художня освіта поступово розвивається і переходить в якісно новий стан. Але недостатнє фінансове забезпечення на державному рівні підприємств художніх промислів і ремесел, а також ПТНЗ художнього профілю, недостатнє матеріальне й науково-методичне забезпечення спричинило невиконання заходів, що передбачалися на загальнодержавному рівні. Саме тому доцільно здійснювати цілеспрямований пошук шляхів вирішення цих винятково важливих проблем.

Література

1. Профтехосвіта України ХХ століття : енциклопедичне видання / за ред. Н. Г. Ничкало. – К. : АртЕк, 2004. – С. 65-78.
2. Радкевич В. О. Теоретичні і методичні засади професійного навчання у закладах профтехосвіти художнього профілю : монографія / В. О. Радкевич ; за ред. Н. Г. Ничкало. – К. : УкрІНТЕІ, 2010. – С. 84-87.
3. Радкевич В. О. Гуманізація професійно-художньої освіти / В. О. Радкевич // Професійно-художня освіта України : зб. наук. пр. / [редкол. : І. А. Зязюн, В. О. Радкевич та ін.]. – К. ; Черкаси, 2008. – Вип. 5. – С. 14–22.
4. Станкевич М.Є. Українське художнє дерево ХVІ–ХХ ст. / Станкевич Михайло Євстахійович. – Львів : Нац. акад. наук України: Ін-т народознавства, 2002. – С. 207-214.
5. Швець М. Народні художні промисли в Україні / М. Швець // Географія. – 2000. – № 18(94). – С. 7–8.
6. Протоколи № 1-25 засідань Президиума Укрхудожпромсоюзу за 1948 год. – ЦДАВОУ, ф. 4676, оп. 1, спр. 80, арк. 1–106. арк. 29.

Богдадюк М. В. Розвиток професійно-технічних навчальних закладів народних художніх промислів другої половини ХХ – початку ХХІІІ століття.

У статті обґрунтовано історичні умови розвитку професійно-технічних навчальних закладів народних художніх промислів другої половини ХХ – ХХІ століття. Здійснений аналіз змістових і структурних змін в діяльності ПТНЗ. Визначено, що народні художні промисли виникали і розвивалися в різних місцевостях і в різний час: одні – в давнину, інші – в кінці ХІХ – на початку ХХ століття, треті – в 1920–1930 рр. Доведено, що розвиток професійно-технічних навчальних закладів народних художніх промислів у другій половині ХХ ст. відзначається багатьма проблемами, зумовленими історичним, соціальними та економічними змінами в Україні. Вказано, що народні художні промисли – це одна з форм народного мистецтва, що виробляє художньо оформлені предмети побуту, одягу, прикраси, вироби декоративно-прикладного мистецтва. Цей вид промисловості славиться можливістю креативного підходу до роботи за допомогою власних умінь і кмітливості. На основі аналізу літератури, узагальнено, що на початок ХХІ ст. в Україні створена достатня база навчальних закладів, що проводять підготовку фахівців у сфері культури та естетичного виховання. Сформована мережа ПТНЗ художнього профілю, яка складалася із професійних художніх ліцеїв, художніх професійно-технічних училищ, вищих художніх професійних училищ і вищих художніх професійно-технічних училищ, задекларованих Законом України «Про професійно-технічну освіту». Підкреслюється, що не зважаючи на кризові явища, які сьогодні мають місце в суспільстві, в діяльності народних художніх промислів, професійно-художня освіта поступово розвивається і переходить в якісно новий стан. Оновлювалася законодавча і нормативно-правова база розвитку народних художніх промислів і ремесел, розвивалося соціальне партнерство, здійснювався пошук творчої співпраці з роботодавцями, підготовки відповідного кадрового потенціалу, які, однак, ще не повною мірою виконуються на загальнодержавному і регіональному рівнях.

Ключові слова: ступеневість підготовки кваліфікованих робітників, професії художнього профілю, збірник навчальних програм, зміст професійної підготовки майбутніх фахівців художнього профілю, освітні ступені, неперервна професійно-художня освіта, професійні навчальні заклади.

Богдадюк М. В. Развитие профессионально-технических учебных заведений народных художественных промыслов второй половины XX – начала XXIII века.

В статье обоснованы исторические условия развития професійно-технических учебных заведений народных художественных промыслов второй половины XX - XXI века. Осуществленный анализ смысловых и структурных изменений в деятельности ПТНЗ. Определенно, что народные художественные промыслы возникали и развивались в разных местностях и в разное время: одни – в древности, другие – в конце XIX – в начале XX века, третьи, – в 1920-1930 гг. Доказано, что развитие профессионально-технических учебных заведений народных художественных промыслов во второй половине XX ст. отмечается многими проблемами, предопределенными историческим, социальными и экономическими изменениями в Украине. Указано, что народные художественные промыслы – это одна из форм народного искусства, которое производит художественно оформленные предметы быта, одежды, украшения, изделия декоративно-прикладного искусства. Этот вид промышленности славится возможностью креативного подхода к работе с помощью собственных умений и смекалки. На основе анализа литературы, обобщенно, что на начало XXI ст. в Украине создана достаточная база учебных заведений, которые проводят подготовку специалистов в сфере культуры и эстетического воспитания. Сформована сеть ПТНЗ художественного профиля, которая состояла из профессиональных художественных лицеев, художественных профессионально-технических училищ, высших художественных профессиональных училищ и высших художественных профессионально-технических училищ, задекларированных Законом Украины «О профессионально-техническом образовании». Подчеркивается, что не принимая во внимание кризисные явления, которые сегодня имеют место в обществе, в деятельности народных художественных промыслов, профессионально-художественное образование постепенно развивается и переходит в качественно новое состояние.

Ключевые слова: ступеневість підготовки кваліфікованих робітників, професії художнього профілю, збірник навчальних програм, зміст професійної підготовки майбутніх фахівців художнього профілю, освітні ступені, неперервна професійно-художня освіта, професійні навчальні заклади.

Bogdadiuk M. V. The development of vocational technical schools other educational establishments of folk crafts of the second half XXth century to the beginning of the XXIth century.

The article substantiates historical conditions of development of vocational technical schools teaching folk crafts from the second half XXth century to the beginning of the XXIth century. A realizable analysis of semantic and structural changes is in activity of. Certainly, that folk artistic trades arose up and developed in of vocational technical schools different localities and in different time: one – in antiquity, other – in the end XIX – at the beginning XX centuries third – in 1920-1930. It is well-proven development of vocational educational establishments of folk artistic trades in the second half of XX of century is marked fires by many problems predefined historical, by social and economic changes in Ukraine. It is indicated that folk artistic trades – it one of forms of folk art, that produces the artistically executed articles of way of life, clothing, decorations, wares of the decoratively-applied art. This type of industry is famous possibility of the going near work by means of own abilities and shrewdness. On the basis of analysis of literature, generalized, that on beginning of XXI of century the sufficient base of educational establishments that conduct preparation of specialists in is created in Ukraine created sufficient base of educational establishments that conduct preparation of specialists in the field of a culture and aesthetic education. Formed network of vocational technical schools, of artistic profile, that consisted of professional artistic lyceums, artistic vocational schools, higher artistic professional schools and higher artistic vocational schools declared Law of Ukraine «On vocational education». It is underlined that not having regard to the crisis phenomena that today take place in society, in activity of folk artistic trades, professionally-artistic education gradually develops and passes to the qualitatively new state. The legislative and normatively-legal base of development of folk artistic trades and handicrafts renovated, social partnership developed, the search of creative collaboration came true with employers, preparations of corresponding skilled potential, that, however, yet not to a full degree is executed on national and regional levels.

Key words: grades in training qualifiend workers, arts and crafts professions, a collected volume of curriculums, content of vocational training of arts handickraft specialists- tole, educations grades, uninterupted vocational artistic educational, vocational schools

Маніта Василь Іванович,

кандидат історичних наук, доцент, методист,

Маніта Олександр Васильович,

інженер зв'язку поліції охорони у Львівській області,

Кашук Валерій Дмитрович,

магістр в галузі телекомунікацій, інженер комп'ютерних систем,

Львівський коледж

*державного університету телекомунікацій,
79053, м. Львів. вул. Володимира Великого, 12*

Львовский колледж

*государственного университета телекоммуникаций,
79053, г. Львов. ул. Владимира Великого, 12*

*Lviv College of state University of telecommunications,
79053, Lviv. St. Vladimir the Great, 12*

ДОСВІД ВПРОВАДЖЕННЯ КОМП'ЮТЕРНИХ ТЕХНОЛОГІЙ В НАВЧАЛЬНИЙ ПРОЦЕС ДЛЯ ВДОСКОНАЛЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КУЛЬТУРИ ФАХІВЦІВ ТЕЛЕКОМУНІКАЦІЙ

Постановка проблеми. Комп'ютери відносно недавно появились в нашій інтелектуальній історії і зумовили стрімкий сплеск наукових досліджень відносно їх включення в педагогічні технології, а також самі є об'єктом наукового дослідження і одночасно потужним інструментом в разі методично грамотного використання їх неймовірних можливостей в інтересах стрімкого приросту знань як фундаменту професійної культури фахівців в різноманітних галузях науки, техніки, в педагогічній системі та системах управління інфокомунікацій.

У зв'язку з входженням України в загальноосвітній Європейський простір з його достатньо жорсткою конкуренцією на ринку праці, що чекає на наших випускників – молодших спеціалістів інформаційно-комунікаційних технологій, вбачається актуальною проблема комп'ютеризації процесу їх навчання та виховання в інтересах ефективності та професійної спрямованості і одночасно й потужно вмотивованої індивідуалізації начально-виховного процесу, як запоруки стрімкого росту професійної культури фахівців [1, с. 182].

Проблеми впровадження сучасних інформаційних технологій з аналізом як зарубіжного, так і українського досвіду порушено в працях В. Андрущенко, В. Беспалько, Г. Васяновича, І. Зязюна, Г. Онкович, Б. Потятинника, А. Ярового та інших, але процесуальні аспекти оптимізації впровадження комп'ютерних технологій для формування професійної культури фахівців в галузі телекомунікацій ще не знайшли достатнього відображення у науковій літературі і вимагають додаткових плідних творчих наукових пошуків.

Метою дослідження є аналіз впровадження комп'ютерних технологій в процес навчання

та формування основних напрямків поглиблення його інноваційності для фахової культури молодших спеціалістів – фахівців напряму комп'ютерної інженерії та обслуговування станційного обладнання й засобів інформатизації і формування комунікативних здатностей сучасних інтелектуалів інфокомунікативного простору.

На наш погляд, домінуючим у комп'ютерних технологіях є комп'ютеризація навчання як багатогранний цілеспрямований процес багатозалежного використання комп'ютерної техніки в різноманітних формах навчання та виховання професійної культури майбутніх фахівців, розробки, апробування й впровадження новітніх комп'ютерних технологій в поєднанні з інтерактивними методиками ефективного викладання, осмислення й засвоєння студентами знань, навичок, вмінь й формування у них відповідних компетенцій, що є необхідними складовими професійної культури спеціалістів інформаційних технологій.

Серцевиною та головним стрижнем цього педагогічного процесу є наскрізна комп'ютерна підготовка фахівців, а її змістом є зосередження зусиль науково-педагогічного колективу на розробку адаптованих до профілю коледжу шляхів та методів органічного включення комп'ютерного інструментарію та засобів програмного забезпечення в навчальний процес для оперативного і якісного вивчення всіма студентами дисциплін комп'ютерного спрямування в загальному масиві навчальних дисциплін згідно ОПП і ОКХ й закріплення цих знань у системі відповідних їх профілю підготовки навчальних, технологічних практик та «переплавлення» їх в комплекс компетенцій професійної культури майбутнього фахівця.

Зокрема особлива увага приділяється нами оптимізації механізму засвоєння студентами змісту наступних навчальних дисциплін: «Інформаційні мережі зв'язку»; «Телекомунікаційні системи та мережі»; «Обслуговування комп'ютерних та інтелектуальних систем і мереж»; «Інформатика» і «Практикум з інформатики»; «Системне програмування» і «Практикум з системного програмування»; «Бази даних» і курсова робота з них; «Цифрова техніка та мікропроцесори» на програмованих логічних інтегральних схемах, а також «Програмування мікроконтролерів»; «Мультиплексорні технології»; «Засоби оргтехніки та периферійні пристрої» тощо.

Дані дисципліни є базовими для вивчення сучасного телекомунікаційного та інформаційного обладнання, принцип роботи якого базується на основі сучасних високопродуктивних мікропроцесорів і дозволяють студентам отримати глибокі знання, вміння і бути адаптованими до сучасного стану інформаційно-комунікаційних технологій, а відповідно – завдяки власній професійній культурі бути конкурентоздатними на сучасному ринку праці.

Аналіз свідчить, що основними напрямками формування професійної культури студентів шляхом комп'ютеризації навчально-виховного процесу в коледжі є:

1. Вивчення досягнень сучасних світових, європейських та вітчизняних наукових шкіл в сфері розробки комп'ютерної техніки та її застосування для потреб вищої школи, їх аналіз та адаптування до особливостей підготовки спеціалістів телекомунікацій й індивідуально-психологічних характеристик наших студентів, вимог та потреб ринку й підприємств галузі зв'язку та телекомунікацій, участь в розробці державних стандартів освіти з фахових спеціальностей і розробка концепцій наскрізної комп'ютерної підготовки майбутніх фахівців телекомунікацій.

Активному впровадженню науки у навчальний процес, поглибленому усвідомленню науково-педагогічними кадрами коледжу проблем і перспектив формування професійної культури фахівців у сфері телекомунікацій та невідворотності курсу на впровадження в життя профільно-компетентнісного підходу до навчання студентів на базі діючого на виробництві сучасного обладнання та апаратури зв'язку, що наявною в навчальних лабораторіях та майстернях коледжу, сприяло проведення керівництвом Міністерства транспорту та зв'язку України, Міністерства освіти і науки України, Державного департаменту з питань зв'язку та інформатизації й Державного університету інформаційно-комунікаційних технологій на нашій базі Науково-практичної кон-

ференції з участю провідних науковців України в галузі зв'язку та телекомунікацій, зокрема 65-ти докторів технічних наук та 156 кандидатів наук з провідних університетів та науково-дослідних інститутів, що стала визначальною подією на шляху становлення та прискорення розвитку інформаційного суспільства в Україні. [2] А курс керівництва коледжу на потужну професійну підготовку фахівців з залученням комп'ютерних технологій та діючого обладнання в атмосфері виховного педагогічного середовища колективу коледжу знайшов підтримку у керівництва міністерств і відомств і зіграв позитивну роль в подальшому удосконаленню наших зусиль.

2. Розробка науково обґрунтованого перспективного навчального плану вивчення навчальних дисциплін на весь період підготовки молодшого спеціаліста та на поточний навчальний рік, із продуманою варіативною частиною навчальних курсів (на вимогу студентів), що динамічно коректуються згідно запитів часу, навчальних програм та навчальних робочих програм курсів згідно вимог ОПП і ОКХ й навчальних практик за професійним спрямуванням та технологічної й переддипломної практик в комплексі з методичними посібниками відносно широкого застосування всього арсеналу комп'ютерних засобів та технологій в процесі їх викладання згідно навчального плану.

3. Розробка і впровадження електронних навчально-методичних комплексів навчальних дисциплін циклів, тобто в доповнення до традиційних навчальних посібників продукуються в електронному форматі змістовні навчальні посібники, методичні матеріали, методичні поради й рекомендації до самостійної роботи студентів, офісні пакети, моделі навчальних ситуацій і завдань тощо.

На веб-сайті коледжу (<http://www.lcdut.com.ua>) розміщені в електронному форматі систематизовані навчальні матеріали не тільки з різних комп'ютерних дисциплін, а й з навчальних курсів, що сприяють формуванню професійної культури студентів.

4. Розроблення комп'ютерних навчальних програм, програм моделювання проблемних та рольових ситуацій, програмованого віртуального середовища для лабораторних, практичних занять, технологічно-виробничих завдань для різних видів практики тощо.

Так, при вивченні навчальних предметів комп'ютерного циклу застосовуються наступні сучасні програми:

– для предмету «Програмне забезпечення» використовується офісний пакет Open Office і програмування в оболонці Shell UNIX –подібних операційних систем;

– при вивченні предмету «Мікропроцесорні

системи» створюються оригінальні програмовані логічні матриці та програми, моделювання яких відбувається на ПК з використанням пакету програм «MaxPlus2», емулятори роботи мікропроцесора, програмний пакет NASM в середовищі програмування – Assembler;

– в курсі «Архітектура ПК» продуктивно використовуються діагностичне програмне забезпечення Aida 64, CPU-Z, Everest, Tweak Ram та апаратне забезпечення (діагностичні карти процедури POST, відеокарти) тощо.

5. Використання ресурсів мережі Internet для науково-пошукової, навчальної та виховної роботи науковців, пошукачів вчених ступенів, викладачів та студентів.

Завдяки шефській допомозі й сприянню підприємств галузі зв'язку – мережа Internet в коледжі використовується цілодобово з вільним доступом до неї викладачів і студентів завдяки технології WI-FI, що розширює границі їх інформаційної компетентності.

6. Створення, впровадження та оптимальне використання комп'ютерних тестових програм вхідного, проміжного, рубіжного, місячного модульного контролю знань студентів у комп'ютерному центрі коледжу.

Для цього розроблено та використовується модифікований пакет програм SunRan Test Office Pro, Open Test для тестового контролю знань студентів з ряду предметів в інтерактивному режимі навчання та контролю знань.

7. Удосконалення навчально-матеріальної та інформаційної бази коледжу згідно з вимогами Міністерства освіти і науки України до рівня професійної культури фахівців телекомунікацій та систем доступу й використання масиву інформаційної мережі у навчально-виховному процесі. [3, с. 14]

Наявність дев'яти комп'ютерних лабораторій з обладнаними комп'ютерними робочими місцями для студентів на базі більш як двохсот сучасних персональних комп'ютерів, шести спеціалізованих майстерень, турбота кваліфікованого науково-педагогічного й викладацького складу (1 – д.т.н., проф., 15 – канд. наук, 3 – доценти), професійно підготовлених інженерів та лаборантів про оптимальне застосування на заняттях їх можливостей, свідчить про системний підхід керівництва коледжу до процесу обладнання лабораторій, майстерень, спеціалізованих аудиторій і навчальних класів комп'ютерами, засобами оргтехніки та периферійними пристроями, а що особливо значуще, це реальною, а не макетною дороговартісною апаратурою та передаючими комплексами, що використовуються на підприємствах галузі зв'язку та телекомунікацій, а також про турботу щодо застосування в навчальному процесі широких можливостей комп'ютерної техніки,

ліцензованих навчальних програм з фахових дисциплін.

Так, під керівництвом директора коледжу – к.п.н. Ю. Л. Дещинського, стараннями Я. М. Плешівського, Б. М. Пелешака та членів спеціально створеної робочої групи, при фінансовій підтримці керівництва ДУТ та зацікавленості у співпраці підприємств-розробників новітньої апаратури зв'язку лабораторія «Цифрові системи комутації» була обладнана двома цифровими системами комутації з програмним управлінням типів «Єврокванті та ЕС-11 та двома квазіелектронними системами комутації з програмним управлінням «Квант» та «Донець 2М». Створена мережа дозволила організувати 15 комп'ютерних робочих місць для вивчення можливостей IP-телефонії, ієрархії організації програмного забезпечення цифрових систем на різних рівнях роботи з базами даних обладнання сучасних систем інфокомунікацій.

8. Впровадження програмного забезпечення для обліку рівня фахової культури, наукової, професійної, методичної майстерності викладацького складу коледжу, контролю стану процесу підвищення ним власної кваліфікації, надання фахової допомоги в науково-методичній роботі і підвищення рівня об'єктивності процесу його атестування.

9. Удосконалення принципів підходів до дистанційного навчання студентів з використанням ресурсів Internet, локальної мережі коледжу, теле-мультимедійних пристроїв комп'ютерного та інформаційного центрів коледжу, центру цифрової інформації бібліотеки, серверу коледжу з метою підвищення рівня їх фахової культури.

10. Важливим є використання можливостей комп'ютерних мереж для вдосконалення методики підготовки і проведення основних форм навчання і виховання студентів, розробка на їх базі нових підходів до моделі педагогічної співпраці та впровадження інтерактивних технологій в умовах розширення частки самостійної роботи студентів до 2/3 змісту навчальних дисциплін.

Під керівництвом заступника директора з навчальної роботи Муріна О. С., з участю членів методичної лабораторії навчально-методичного кабінету, викладачів-методистів Білоус І. Г., Литвин І. І., робочими групами циклових комісій, де головами є: к.т.н. Кужій Л. І., Лабаз О. І., к.т.н. Романюк А. В., Пелешак Б. М., Фігурний Д. В., Ничай Г. Г. ведеться постійний пошук оптимальних шляхів поєднання комп'ютерних технологій з традиційними методами й формами навчання, розробляються оригінальні методики поетапно-концентричної й індивідуально-рольової організації навчальних предметів і процесу формування професійної культури

фахівців в цілому, відбувається модернізація й адаптація складових модульно-рейтингової системи навчального процесу і семестрового модульного контролю знань майбутніх молодших спеціалістів до специфіки освітнього простору коледжу для ефективного проведення крім традиційних занять, ще й інтегрованих занять, семінарів-диспутів, круглих столів на базі навчально-методичного комплексу з навчальних дисциплін і комп'ютеризованих робочих місць студентів в спеціалізованих лабораторіях, кабінетах, майстернях і аудиторіях.

Для цього нашими спеціалістами створені «Інформаційний» та «Телекомунікаційний» центри з закріпленням за ними провідних профільних лабораторій і майстерень згідно специфіки напрямів підготовки майбутніх фахівців для поглибленої спеціалізації процесу формування на базі фундаментальних компетенцій студентів їх практичних компетенцій з спеціальностей, орієнтованих до запитів ринку праці на високопрофесійного і культурного фахівця.

Здійснюється подальша автоматизація процесів доступу студентів до можливостей електронної бібліотеки [4], тобто щоб з допомогою електронного каталогу, фонду електронних ресурсів бібліотеки і з допомогою інтерфейсу доступу до них в межах не лише локальних мереж коледжу, а й мережі Інтернет, вони мали змогу вільного доступу до інформації про бібліотечні ресурси й оперативного їх використання в навчальних цілях не лише протягом всього часу навчання в коледжі, а й на виробництві та протягом всього життя.

Висновок. Необхідність модернізації й інтенсифікації навчально-виховного процесу шляхом залучення в нього мережевих інформаційних ресурсів, імітаційного моделювання професійної діяльності майбутніх фахівців відповідно до вимог Європейського ринку праці не дозволяє нам зупинитися на досягнутому, а вести планомірну пошукову роботу з удосконалення арсеналу комп'ютерних засобів і шляхів включення їх можливостей в процес поглиблення інноваційності навчання і виховання студентів.

Багатолітній досвід впровадження фаховим науково-педагогічним складом коледжу з допомогою прогресивних методик в навчальний процес комп'ютерної техніки, ліцензованих і оригінальних авторських комп'ютерних програм для моделювання навчально-виробничих ситуацій на лабораторних і практичних заняттях, адаптованих до професійних завдань майбутніх фахівців, діючих навчально-виробничих комплексів, що застосовуються на районних та обласних передавальних центрах зв'язку, що їх прийдеться обслуговувати нашим випускникам робить його інформаційно-професійно-насиченим, компетентнісно-динамічним, вмотивованим, цілеспрямованим й особистісно-орієнтованим і допоможе виконати в державне замовлення з якісної підготовки інноваційної, творчо-вольової і смислотворчої людини – людини – професіонала – фахівця галузей зв'язку й телекомунікацій і високої комунікативної вербальної та технологічної культури.

Література

1. Закон України «Про національну програму інформатизації» // Відомості Верховної Ради України. – 1998. – №27-28. – С.182.
2. Матеріали науково-практичної конференції ДУІКТ «Проблеми та перспективи підготовки фахівців у сфері інформаційно-комунікаційних технологій» (16-17 жовтня 2007 року). – Львівський коледж ДУІКТ. – 222 с.
3. Баранов О. А. Інформаційне право України: стан, проблеми, перспективи. – К.: Софт Пресс, 2005. – 319 с.
4. ДСТУ 7448:2013. Інформація та документація. Бібліотечно-інформаційна діяльність. Терміни та визначення понять: чинний від 2014-01-07. – Київ: Мін. економ. розвитку України, 2014. – 41 с. Науково-організаційні засади проектування мережі електронних бібліотек установ НАПН України: монографія / [О. М. Спирін, С. М. Іванова, А. В. Яцишин та ін.]; за наук. ред. проф. В. Ю. Бикова, О. М. Спіріна. – Київ: Атіка, 2014. – 184 с.
5. Павлуша І. Електронні бібліотеки: зарубіжний досвід, питання, розробки української концепції / І. Павлуша // Бібліотечний вісник. – 1999. – №4. – С. 13-23.

Маніта В. І., Маніта О. В., Кащук В. Д. Досвід впровадження комп'ютерних технологій в навчальний процес для вдосконалення професійної культури фахівців телекомунікацій.

Стаття містить результати аналізу досвіду комп'ютеризації навчального процесу для формування професійної культури фахівців шляхом їх наскрізної комп'ютерної підготовки. Узагальнено та сформульовано основні напрямки процесу комп'ютеризації й технологічного забезпечення інноваційності навчання і виховання майбутніх висококомпетентних фахівців. Пропонується шляхом впровадження у навчальний процес комп'ютерної техніки, інтерактивних методик навчальних занять, ліцензованих і авторських комп'ютерних програм, автоматизації процесів забезпечення інформацією через електронну бібліотеку, інформаційний та телекомунікаційний центри посилювати інноваційну складову процесу формування професійної культури фахівців

телекомунікацій.

Ключові слова: комп'ютеризація, наскрізна комп'ютерна підготовка, електронна бібліотека, навчальний процес, телекомунікації, компетенції, технології, програмоване віртуальне середовище.

Манита В. И., Манита О. В., Кашук В. Д. Опыт внедрения компьютерных технологий в учебный процесс для совершенствования профессиональной культуры специалистов телекоммуникаций.

Статья содержит результаты анализа опыта компьютеризации учебного процесса для формирования профессиональной культуры специалистов с применением их сквозной компьютерной подготовки. Обобщены и сформулированы основные направления процесса компьютеризации и технологического обеспечения инновационности обучения и воспитания будущих высокопрофессиональных специалистов. Предлагается путем включения в учебный процесс компьютерной техники, интерактивных методик учебных занятий, лицензированных и авторских компьютерных программ, автоматизации процессов обеспечения информацией с использованием ресурсов электронной библиотеки, информационного и телекоммуникационного центров добиваться усиления инновационной составной процесса формирования высокой профессиональной культуры специалистов телекоммуникаций.

Ключевые слова: компьютеризация, сквозная компьютерная подготовка, электронная библиотека, учебный процесс, телекоммуникации, компетенции, технологии, программированная виртуальная среда.

Manita V. I., Manita O. V., Kashchuk V. D. The experience of introduction of computer technologies into the teaching process in order to improve the professional culture of telecommunications specialists.

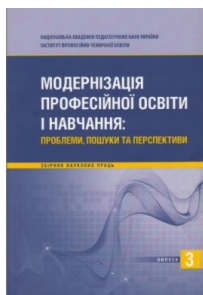
The article contains the results of the analysis of the experience how to introduce computers into the teaching process. It also shows the peculiarities of forming the professional culture of specialists by means of their through computer education.

The article generalizes and forms the main directions of the process of the introduction of computers as well as the technological providing the innovations of training and upbringing of future highly competent specialists.

The authors suggest to strengthen the innovational component of the process of forming the professional culture of the specialists in telecommunications by means of introducing computers, interactive methods of conducting lessons, licensed and authors' computer programs. The process of providing with information by means of an electronical library, informational and telecommunication centres will be useful too.

Key words: introduction of computers, through computer training, electronic library, teaching process, telecommunications, competences, technologies, programmable virtual environment.

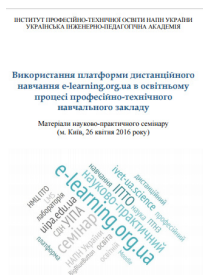
Дайджест наукових праць Інституту професійно-технічної освіти НАПН України Digest of scientific works of the Institute of Vocational Education and Training NAES of Ukraine



Вийшов з друку збірник наукових праць «Модернізація професійної освіти і навчання: проблеми, пошуки і перспективи» № 6. У збірнику подано результати досліджень модернізації професійної освіти і навчання в Україні та зарубіжних країнах. Особлива увага звертається на оновлення підходів до розвитку професійної освіти, розроблення професійних і освітніх стандартів, упровадження інформаційно-комунікаційних технологій, розвитку економічної та управлінської культури керівників навчальних закладів, формування професійної компетентності кваліфікованих робітників, розвитку соціального партнерства, інноваційним методам професійного навчання на виробництві.

Матеріали збірника за посиланням:

<https://drive.google.com/file/d/0B9bA1bkrbvQRbHNHb0JlbGNjTE0/view>



Використання платформи дистанційного навчання e-learning.org.ua в освітньому процесі професійно-технічного навчального закладу [Електронний ресурс] : матеріали наук.-практ. семінару (м. Київ, 26 квітня 2016 р.) / Ін-т проф.-техн. освіти НАПН України; Українська інж.-пед. академія / [редкол.: Петренко Л. М. та ін.]. – К. : ІПТО НАПН України, 2016. – 53 с.

У даному виданні висвітлюються проблеми використання систем дистанційного навчання в освітньому процесі вищих і професійно-технічних навчальних закладів, зокрема системи Moodle; методичні основи проектування дистанційних курсів; особливості контролю дистанційного навчального процесу і моніторингу його якості у професійно-технічній освіті; практика використання вищими і професійно-технічними навчальними закладами дистанційної форми навчання тощо. Видання розраховане на педагогів

навчально (науково)-методичних центрів (кабінетів) професійно-технічної освіти, професійно-технічних навчальних закладів, технікумів, коледжів; науково-педагогічних працівників вищих навчальних закладів, інститутів післядипломної освіти; слухачів курсів підвищення кваліфікації, організаторів корпоративного навчання та науковців.

Матеріали науково-практичного семінару розташовані за посиланням: <http://ivet-ua.science/>.



Інформаційні технології в навчально-виховному процесі ПТНЗ: посібник [С.В. Алексеева, І.В. Гириловська, О.Д. Гуменний, Л.А. Карташова, Л.А. Майборода, І.М. Савченко]. – К.: ІПТО НАПН України, 2015. – 255 с.

У посібнику «Інформаційні технології в навчально-виховному процесі ПТНЗ» досліджено інформаційні технології як об'єкт професійної педагогіки, розкрито сутність процесу інформатизації системи професійно-технічної освіти, проаналізовано практичний досвід реалізації ІТ-компетентності педагогічних працівників професійно-технічних навчальних закладів та аспекти підвищення її рівня. Посібник має практичне значення щодо використання інформаційних технологій у професійній діяльності методистів, педагогів професійного навчання.

Рекомендовано для керівників професійно-технічних навчальних закладів, працівників навчально (науково)-методичних центрів ПТО, науковців, докторантів, аспірантів, широкого кола освітянських працівників з метою аналізу стану та тенденцій розвитку професійно-технічної освіти, визначення політики і стратегії її розвитку та прийняття управлінських рішень.

Матеріали посібника розміщено за посиланням: <http://lib.iitta.gov.ua/165960/>

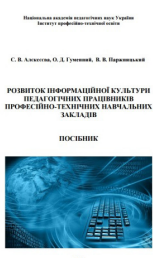


Ягупов В. В. Інформаційно-аналітична діяльність педагога ПТНЗ : посібник / В.В. Ягупов, Н.О. Величко. – Київ : ІПТО НАПН України, 2015. – 165 с.

Функціонування професійно-технічної освіти України в складних соціально-економічних умовах вимагає від педагогів нових підходів до інформаційно-аналітичної діяльності. Інформаційно-аналітична функція педагогів системи ПТО є базовою для реалізації ними інших посадових функцій в інформаційному суспільстві. Насамперед інформаційно-аналітична функція передбачає роботу з інформацією, творче використання сучасних методів і засобів її пошуку та опрацювання. Запропонований посібник містить характеристику інформаційно-аналітичної складової професійно-педагогічної й управлінської діяльності педагогічних працівників ПТНЗ, а також розкриває прикладні аспекти розвитку їх інформаційно-аналітичної компетентності.

У посібнику подані приклади технологізації інформаційно-аналітичної діяльності педагогічних працівників ПТНЗ. Основна мета посібника – допомогти педагогічним працівникам ПТНЗ, а також середніх загальноосвітніх, вищих навчальних закладів, Інститутів післядипломної педагогічної освіти, а також науковцям опанувати основи інформаційно-аналітичної діяльності. Посібник може бути використаний слухачами системи підвищення кваліфікації кадрів під час навчання за програмою «Підвищення інформаційно-аналітичної компетентності педагогічних працівників ПТНЗ».

Матеріали посібника розміщено за посиланням: <http://lib.iitta.gov.ua/165910/>



Розвиток інформаційної культури педагогічних працівників ПТНЗ / [С.В. Алексеева, О.Д. Гуменний, В.В. Паржницький]. – К. : ПТО НАПН України, 2015. – 188 с.

У посібнику розкрито проблему розвитку інформаційної культури педагогічних працівників професійно-технічних навчальних закладів. Проаналізовано інформаційно-методичні ресурси відкритої системи професійної освіти, здійснено теоретичний аналіз поняття інформаційної культури педагогічних працівників і використання інформаційно-комунікаційних технологій у педагогічній діяльності. Визначені основні особливості інформаційної культури методистів професійно-технічних навчальних закладів, чинники її розвитку, компоненти та критерії оцінювання. Запропоновано зміст, форми і методи розвитку інформаційної культури методистів, досліджено аспекти професійної комунікації, культури вивчення, узагальнення та поширення передового педагогічного

досвіду. Охарактеризовано сучасні підходи, організаційно-педагогічні умови розвитку інформаційної культури керівників професійно-технічних навчальних закладів.

Обґрунтовано компоненти та критерії оцінювання інформаційної культури керівників, рекомендовано методичку створення — дорожньої карти, її розвитку. Для педагогічних працівників, методистів і керівників професійно-технічних навчальних закладів, працівників науково-методичних центрів (кабінетів) професійно-технічної освіти МОН України, науковців, аспірантів та докторів.

Матеріали посібника розміщено за посиланням: <http://lib.iitta.gov.ua/10042/>



Савченко І.М. Інформаційно-аналітична діяльність педагогічних працівників ПТНЗ: словник / І.М. Савченко, В.В. Ягупов. – К. : ПТО НАПН України, 2015. – 127 с.

Реформування професійно-технічної освіти України в складних соціально-економічних умовах вимагає нових підходів до інформаційно-аналітичної діяльності як керівників різних рівнів управління, так і педагогів професійного навчання в системі ПТО.

Здатність працювати з інформацією, творчо використовувати ефективні методи її пошуку та опрацювання за допомогою сучасних засобів інформаційно-комунікаційних технологій є мінімальними вимогами до суб'єктів педагогічного процесу в системі ПТО в інформаційному суспільстві. Запропонований тезаурус спрямований на упорядкування поняттєво-категоріального апарату в галузі інформаційно-аналітичної діяльності педагогічних працівників ПТНЗ, в якому надається трактування основних її дефініцій.

Словник може бути використаний слухачами системи підвищення кваліфікації кадрів під час навчання за програмою «Підвищення інформаційно-аналітичної компетентності педагогічних працівників ПТНЗ».

Основна мета словника – допомогти педагогічним працівникам ПТНЗ, середніх загальноосвітніх, професійних вищих навчальних закладів, інститутів післядипломної педагогічної освіти, науковцям, опанувати найбільш уживану термінологію та систематизувати свої знання щодо інформаційно-аналітичної діяльності.

Словник розміщено за посиланням: <http://lib.iitta.gov.ua/165969/>

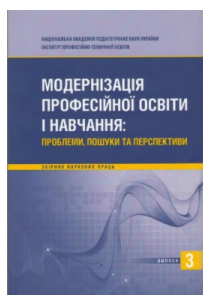


Аналітичний збірник «Профтехінфо» / [Н.О. Величко, А.В. Мишишен, А.І. Плещ, І.М. Савченко]. – К.: ПТО НАПН України, 2015. – 238 с.

Аналітичний збірник «ПРОФТЕХІНФО» рекомендовано для керівників професійно-технічних навчальних закладів, працівників Навчально (науково)-методичних центрів ПТО, науковців, докторантів, аспірантів, широкого кола освітянських працівників з метою аналізу стану та тенденцій розвитку професійно-технічної освіти, визначення політики й стратегії її розвитку та прийняття управлінських рішень.

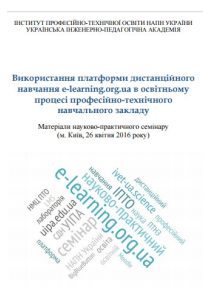
Матеріали збірника розміщено за посиланням: <http://lib.iitta.gov.ua/165958/>

Digest of scientific works of the Institute of Vocational Education and Training of the NAES of Ukraine



Collection of scientific works “Modernization of vocational education and training: problems, searches and prospects”, Issue 6 is published. It presents the research results of vocational education and training modernization in Ukraine and abroad. Special attention is paid to updating the approaches to vocational education and training development; designing the professional and educational standards; implementing the information and communication technologies; developing the economic and administrative culture of education institutions’ leaders; forming the skilled workers’ professional competence; social partnership development; innovational methods of workplace training.

Link to the materials: <https://drive.google.com/file/d/0B9bA1bkbrvQRbHNHb0JlbGNjTE0/view>



Using the e-learning.org.ua course management system in the VET institution educational process [Electronic resource]: seminar proceedings (Kyiv, April 26, 2016) / Institute of Vocational Education and Training of the NAES of Ukraine; Ukrainian Engineering Pedagogics Academy / [edit. board: Petrenko L.M. etc.]. – Kyiv: IVET of the NAES of Ukraine, 2016. – 53 p.

The problems of using the course management systems in the educational process of higher and vocational education institutions, in particular Moodle; methodical grounds of distance courses development; peculiarities of distance learning process managing and its quality monitoring in the vocational education and training; higher and vocational education institutions’ e-learning practice etc. are enlightened. The publication is intended for educators of training (scientific) and methodical centers (cabinets) of vocational education and training,

vocational education and training institutions; scientific and pedagogical staff of higher education institutions, in-service teacher training institutes; in-service training courses audience, corporate training organizers, researchers.

Link to the materials: <http://ivet-ua.science/publications/mk/373-seminar-20160426>.



Information technologies in the vocational schools educational process: manual [S.V. Aliksieieva, I.V. Hrylyovska, O.D. Humennyi, L.A. Kartashova, L.A. Maiboroda, I.M. Savchenko]. – Kyiv: IVET of the NAES of Ukraine, 2015. – 255 p.

Informational technologies as an object of professional pedagogy are examined in the manual; the essence of vocational education and training system informatization process is revealed; the practical experience of realizing the IT-competence of VET teachers and aspects of increasing its level are analyzed. The manual is of practical importance in using information technologies in the professional activity of methodists and educators of professional training.

It is recommended for vocational education and training institutions’ leaders, educators of training (scientific) and methodical centers (cabinets) of vocational education and training, researchers, doctoral students, wide range of educational staff to analyze the vocational education and training development state and trends, define the policy and strategies of its development and making administrative decisions.

Link to the materials: <http://lib.iitta.gov.ua/165960/>



Yahupov V.V. Information and analytical activity of vocational school teacher: manual / V.V. Yahupov, N.O. Velychko. – Kyiv: IVET of the NAES of Ukraine, 2015. – 165 p.

The functioning of vocational education and training in Ukraine in difficult socio-economic conditions requires from educators new approaches to information and analytical activity. Information and analytical function of VET teachers is basic for their realization of other duties in the information society. First of all information and analytical function involves working with information, creative use of modern methods, search and processing tools. The manual contains a description of information and analytical component of professional pedagogic and administrative activity of VET teachers; reveals practical aspects of their information and analytical activity competence development. The manual provides examples of technologizing of information and analytical activity of VET teachers. The manual aims to

help VET teachers, educational staff of secondary schools, higher education institutions, in-service teacher training institutes, researchers to master the basics of information and analytical activity. The manual can be used by in-service training courses audience during studying the program “Increasing the information and analytical competence of VET teachers”.

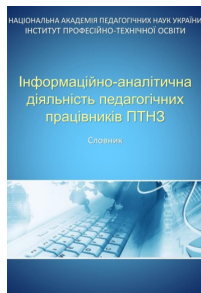
Link to the materials: <http://lib.iitta.gov.ua/165910/>



Development of VET teachers' informational culture / [S.V. Aliexsieieva , O.D. Humennyi , V.V. Parzhnytskyi]. – Kyiv: IVET of the NAES of Ukraine, 2015. – 188 p.

The manual reveals the problem of VET teachers' informational culture. Information and methodical resources of open vocational education system are analyzed; theoretical analysis of the concept 'VET teachers' informational culture' and using the information and communication technologies in teaching activities is made. The main features of VET methodists' informational culture, factors of its development, evaluation components and criteria are defined. The content, forms and methods of methodists' informational culture development are proposed; aspects of professional communication, culture of studying, summarizing and disseminating of best teaching practices are investigated. Modern approaches, organizational and educational conditions of VET institutions leaders' informational culture development are characterized. Components and criteria for VET institutions leaders' informational culture evaluation are grounded; methods of creating a roadmap for its development is recommended. The manual is intended for teachers, methodists, leaders of vocational education and training institutions, training (scientific) and methodical centers (cabinets) of vocational education and training, researchers, doctoral students.

Link to the materials: <http://lib.iitta.gov.ua/10042/>



Savchenko I.M. Information and analytical activity of vocational schools teaching staff: glossary / I.M. Savchenko, V.V. Yahupov. – Kyiv: IVET of the NAES of Ukraine, 2015. – 127 p.

Reforming the Ukrainian vocational education and training in difficult socio-economic conditions requires new approaches to information and analytical activity of managers and of educators of professional training in the vocational education and training system.

The ability to work with information, creative use of effective searching and processing methods by means of modern information and communication technologies are the minimum requirements for educational process subjects in the vocational education and training system in the information society. The proposed glossary aims at regulating the conceptual and categorical apparatus in the sphere of information and analytical activity of VET teaching staff.

The glossary can be used by in-service training courses audience during studying the program "Increasing the information and analytical competence of VET teachers".

The glossary aims to help VET teachers, educational staff of secondary schools, professional higher education institutions, in-service teacher training institutes, researchers to master the most used terminology and systematize the knowledge concerning the information and analytical activity.

Link to the glossary: <http://lib.iitta.gov.ua/165969/>



Analytical collection "PROFTEKHINFO" / [N.O. Velychko, A.V. Myshchysen, A.I. Pleshch, I.M. Savchenko]. – Kyiv: IVET of the NAES of Ukraine, 2015. – 238 c.

Analytical collection "PROFTEKHINFO" is recommended for vocational education and training managers, training (scientific) and methodical centers (cabinets) of vocational education and training personnel, researchers, doctorate students, wide range of educational staff to analyze the vocational education and training development state and trends, define the policy and strategies of its development and making administrative decisions.

Link to the materials: <http://lib.iitta.gov.ua/165958/>

НАШІ АВТОРИ

Абільтарова Ельвіза Нуріївна – кандидат педагогічних наук, доцент Республіканського вищого навчального закладу «Кримський інженерно-педагогічний університет» ДСНС України, м. Сімферополь

Артюшин Георгій Михайлович – доктор педагогічних наук, професор, завідувач спеціальної кафедри, Національної академії Служби безпеки України, м. Київ

Бекірова Адиле Рустемовна – доцент, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри початкової освіти Республіканського вищого навчального закладу «Кримський інженерно-педагогічний університет», м. Сімферополь

Білик Роман Миколайович – кандидат педагогічних наук, викладач Кам'янець-Подільського відділення Київського фінансово-економічного коледжу Національного університету державної податкової служби України, м. Кам'янець-Подільський

Богдадюк Мар'яна Володимирівна – аспірантка Інституту професійно-технічної освіти НАПН України, м. Київ

Дружененко Раїса Сергіївна – доцент, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри української мови Київського університету імені Бориса Грінченка, м. Київ

Іванова Катерина Юріївна – аспірантка кафедри педагогіки вищої школи та освітнього менеджменту Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького, м. Черкаси

Іліка Любов Георгіївна – викладач-методист Київського фінансово-економічного коледжу Університету державної фіскальної служби України, м. Ірпінь

Кашук Валерій Дмитрович – магістр в галузі телекомунікацій, інженер комп'ютерних систем Львівського коледжу державного університету телекомунікацій, м. Львів

Коваль Ігор Святославович – старший психолог сектору, психологічного забезпечення Львівського державного університету безпеки життєдіяльності, м. Львів

Ковальчук Валентина Антонівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки Житомирського державного університету імені Івана Франка, м. Житомир

Кожем'яко Наталія Володимирівна – кандидат педагогічних наук, викладач Київського фінансово-економічного коледжу Національного університету Державної податкової служби України, м. Ірпінь

Литвин Андрій Вікторович – професор кафедри електротехніки, промислової та пожежної автоматики Львівського державного університету, м. Львів

Лічман Лада Юріївна – кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри іноземних мов Національної медичної академії післядипломної освіти імені П. Л. Шупика, м. Київ

Маніта Василь Іванович – кандидат історичних наук, доцент, методист Львівського коледжу Державного університету телекомунікацій, м. Львів

Маніта Олександр Васильович – інженер зв'язку поліції охорони у Львівській області, управління поліції охорони Львівської області, м. Львів

Паржницький Олександр Вікторович – директор науково-методичного центру професійно-технічної освіти в Запорізькій області, аспірант Інституту професійно-технічної освіти НАПН України, м. Запоріжжя

Полішук Катерина Валентинівна – викладач фінансово-економічних дисциплін Кам'янець-Подільського відділення Київського фінансово-економічного коледжу Національного університету державної податкової служби України, м. Кам'янець-Подільський

Ржевська Наталія Вікторівна – здобувач наукового ступеня Переяслав-Хмельницького державного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди, м. Переяслав-Хмельницький

Рудевич Наталія Валентинівна – доцент, кандидат технічних наук, доцент кафедри «Автоматизація енергосистем» Національного технічного університету «Харківський політехнічний інститут», м. Харків

Руденко Лариса Анатоліївна – доктор педагогічних наук, старший науковий співробітник, професор кафедри управління проектами, інформаційних технологій та телекомунікацій Львівського державного університету, м. Львів

Савчук Людмила Акимівна – викладач-методист Київського фінансово-економічного коледжу Університету державної фіскальної служби України, м. Ірпінь

Саганець Олена Сергіївна – соціальний педагог, викладач Білоцерківського коледжу сервісу та дизайну, аспірант Інституту професійно-технічної освіти НАПН України, м. Біла Церква

Стечак Галина Михайлівна – викладач Львівського національного медичного університету імені Данила Галицького, м. Львів

Циганок Оксана Анатоліївна – аспірант Інституту професійно-технічної освіти НАПН України, м. Київ

Цись Олег Олександрович – асистент кафедри загальнотехнічних дисциплін та професійного навчання Криворізького педагогічного інституту ДВНЗ «Криворізький національний університет», м. Кривий Ріг

AUTHORS

Elviza N. Abiltarova – Candidate of Pedagogic Sciences, Associate Professor of Republican Higher Educational Institution «Crimean Engineering and Pedagogical University» of the SESU, Simferopol city

Heorhii M. Artiushyn – Doctor of Pedagogic Sciences, Full Professor, Head of the Special Department, National Academy of the State Security Service of Ukraine, Kyiv city

Adyle R. Bekirova – Docent, Candidate of Pedagogic Sciences, Associate Professor at the Department of Primary Education, Republican Higher Educational Institution «Crimean Engineering and Pedagogical University» of the SESU, Simferopol city

Roman M. Bilyk – Candidate of Pedagogic Sciences, teacher of Kamianets-Podilskyi department, Kyiv Finance and Economics College of National University of State Tax Service of Ukraine, Kamianets-Podilskyi city

Mariana V. Bohdadiuk – Postgraduate of the Institute of Vocational Education and Training NAES of Ukraine, Kyiv city

Raisa S. Druzhnenko – Docent, Candidate of Pedagogic Sciences, Associate Professor at the Department of Ukrainian language, Borys Grinchenko Kyiv University, Kyiv city

Kateryna Yu. Ivanova – Postgraduate at the Department of Pedagogy of higher school and Education Management, The Bohdan Khmelnytsky National University of Cherkasy, Cherkasy city

Liubov H. Ilika – teacher – methodologist of Kyiv Finance and Economics College of National University of State Tax Service of Ukraine, Irpin city

Valerii D. Kaschuk – Master in Telecommunications, Computer System Engineer of Lviv College State University of Telecommunications, Lviv city

Ihor S. Koval – senior psychologist of psychological maintenance sector of Lviv State University of Life Safety, Lviv city

Valentyna A. Kovalchuk – Candidate of Pedagogic Sciences, Associate Professor at the Department of Pedagogy, Zhytomyr Ivan Franko State University, Zhytomyr city

Nataliia V. Kozhemiako – Candidate of Pedagogic Sciences, teacher of Kyiv Finance and Economics College of National University of State Tax Service of Ukraine, Irpin city

Andrii V. Lytvyn – Professor at the Department of Department of Electrical Engineering, Industrial and Fire Automation, Lviv State University of Life Safety, Lviv city

Lada Yu. Lichman – Candidate of Pedagogic Sciences, Associate Professor, Head of the Department of Foreign Languages, Shupyk National Medical Academy of Postgraduate Education, Kyiv city

Vasyl I. Manita – Candidate of Historical Sciences, Docent, methodologist of Lviv College State University of Telecommunications, Lviv city

Oleksandr V. Manita – Communications Engineer of police protection in Lviv region, Police Protection of Lviv region, Lviv city

Oleksandr V. Parzhnyskyi – Director of scientific - methodological center of vocational - technical education in Zaporizhia region, Postgraduate of the Institute of Vocational Education and Training NAES of Ukraine, Zaporizhia city

Kateryna V. Polischuk – teacher of financial and economic disciplines of Kamianets-Podilskyi department, Kyiv Finance and Economics College of National University of State Tax Service of Ukraine, Kamianets - Podilskyi city

Nataliia V. Rzhavska – Researcher of a scientific degree of H.S. Skovoroda Pereiaslav – Khmelnytskyi National Pedagogical University, Pereiaslav – Khmelnytskyi city

Nataliia V. Rudevich – Docent, Candidate of Engineering Sciences, Associate Professor at the Department of «Automation Power Systems», NTU «KhPI», Kharkiv city

Larysa A. Rudenko – Doctor of Pedagogic Sciences, Senior Research Officer, Professor at the Department of Project Management, Information Technology and Telecommunications, Lviv State University, Lviv city

Liudmyla A. Savchuk – teacher-methodologist of Kyiv Finance and Economics College of National University of State Tax Service of Ukraine, Irpin city

Olena S. Sahanets – social pedagogue, teacher of Bila Tserkva College of Service and Design, Postgraduate of the Institute of Vocational Education and Training NAES of Ukraine, Bila Tserkva city

Halyna M. Stechak – Lecturer of Lviv National Medical University named Danylo Halytskyi, Lviv city

Oksana A. Tsyhanok – Postgraduate of the Institute of Vocational Education and Training NAES of Ukraine, Kyiv city

Oleh O. Tsys – Postgraduate at the Department of General Technical Disciplines and Vocational Training, Kryvyi Rih Pedagogical Institute of State Higher Educational Institution «National University of Kryvyi Rih», Kryvyi Rih city



Наукове видання

**ПРОФЕСІЙНА ОСВІТА:
ПРОБЛЕМИ І ПЕРСПЕКТИВИ**

Збірник наукових праць

Випуск 10

(Мовою оригіналу)

Підписано до друку 10.12.2014 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.

