

ISSN 2223-5752 (Print)
ISSN 2617-1759 (Online)

Науковий вісник

ІНСТИТУТУ ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНОЇ ОСВІТИ НАПН УКРАЇНИ.
ПРОФЕСІЙНА ПЕДАГОГІКА

№ 16'2018

Заснований

07 квітня 2011 року

Засновник

Інститут професійно-технічної освіти НАПН України

Головний редактор

Валентина Радкевич

Видається 2 рази на рік

Зареєстровано Міністерством юстиції України

Свідоцтво про державну

реєстрацію друкованого засобу масової інформації серія KB № 17626-6476P

Рекомендовано до друку

Вченою радою Інституту професійно-технічної освіти НАПН України (Протокол № 12 від 1 листопада 2018 р.)

Рецензування статей

здійснено членами редакційної колегії

Адреса редакції:

*03045, м. Київ,
пров. Віто-Литовський, 98-а
Інститут професійно-технічної освіти НАПН України
тел/факс (044) 259-45-53,
252-71-75*

E-mail: jrnl@ivet.edu.ua

Включено до наукометричної бази даних Index Copernicus International (від 12.07.2018).

Індексується базою даних Ulrich's Periodicals Directory (від 25.08.2014).



Статті реферуються у Національній бібліотеці України імені В. І. Вернадського, Державній бібліотеці імені В. О. Сухомлинського, Національній парламентській бібліотеці України, Харківській державній науковій бібліотеці імені В. Г. Короленка, Львівській національній науковій бібліотеці України імені В. Стефаника, Одеській національній науковій бібліотеці, бібліотеці Падерборнського університету (Німеччина), бібліотеці Бременського університету (Німеччина), академічній бібліотеці Латвійського університету (м. Рига, Латвія).

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

У збірнику обґрунтовано концептуальні основи практико-орієнтованої підготовки викладачів професійної освіти і навчання, методологічні підходи до стандартизації змісту професійної освіти, особливості професійного самовизначення та професійної кар'єри учнів закладів професійної (професійно-технічної) освіти. Висвітлено теоретичні аспекти управління закладами професійної освіти, розвитку комунікативної, професійно-етичної, цифрової та фізичної культури, формування професійної, підприємницької, художньо-творчої, цифрової та ключових компетентностей. Представлено методичні засади професійного навчання майбутніх фахівців різних галузей, зокрема: автотранспортної, сільськогосподарської, ІТ, авіаційної, сфери обслуговування. Особлива увага приділена теоретичним і методичним питанням підготовки фахівців для Збройних сил України, прикордонної служби та ін. Охарактеризовано особливості застосування у процесі професійної підготовки майбутніх фахівців елементів дистанційного і проблемного навчання, імітаційного моделювання, інтерактивних технологій, інноваційних виробничих технологій тощо. Проаналізовано досвід професійної освіти і навчання в Греції, Естонії, Іспанії, Латвії, Литви, Словенії, США, Фінляндії, Японії: фінансування професійної освіти, забезпечення якості підготовки педагогів професійного навчання, функціонування початкової професійної освіти. Здійснено ретроспективний огляд трансформації системи цінностей учнівської і студентської молоді в контексті реформування вітчизняної професійної освіти.

Для науковців, науково-педагогічних і педагогічних працівників закладів професійної (професійно-технічної), фахової передвищої та вищої освіти, структурних навчальних підрозділів підприємств, інститутів післядипломної педагогічної освіти, навчально (науково)-методичних центрів професійно-технічної освіти, аспірантів, докторантів.

Голова редакційної колегії

Валентина Радкевич,

доктор педагогічних наук, професор, дійсний член (академік)

Національної академії педагогічних наук України,

директор Інституту професійно-технічної освіти НАПН України

Редакційна колегія

Марина Артюшина (доктор пед. наук, професор, ДВНЗ «Київський національний університет імені Вадима Гетьмана»); **Людмила Базиль** (доктор пед. наук, доцент, учений секретар ІПТО НАПН України); **Олександра Бородіско** (доктор пед. наук, доцент, ІПТО НАПН України); **Наталія Ваніна** (канд. екон. наук, старший наук. співробітник ІПТО НАПН України); **Андрій Гуржій** (доктор техн. наук, професор, дійсний член НАПН України); **Людмила Єршова** (доктор пед. наук, доцент, заступник директора ІПТО НАПН України; заступник голови редакційної колегії); **Андрій Каленський** (доктор пед. наук, доцент, зав. лабораторії ІПТО НАПН України); **Тетяна Пантюк** (доктор пед. наук, професор, Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка); **Петро Лузан** (доктор пед. наук, професор, головний науковий співробітник ІПТО НАПН України); **Олена Коваленко** (доктор пед. наук, професор, ректор Української інженерно-педагогічної академії, м. Харків); **Василь Ковальчук** (доктор пед. наук, професор, заступник директора Інституту післядипломної педагогічної освіти, Київський університет імені Бориса Грінченка); **Нелля Ничкало** (доктор пед. наук, професор, академік-секретар Відділення професійної освіти і освіти дорослих НАПН України, дійсний член НАПН України); **Валерій Орлов** (доктор пед. наук, професор, головний науковий співробітник ІПТО НАПН України); **Інна Складченко** (канд. пед. наук, доктор філософії, дійсний член асоціації слов'янських професорів, член-кореспондент міжнародної академії інформатики, Державний університет інфраструктури та технологій); **Микола Пригодій** (доктор пед. наук, професор, завідувач лабораторії ІПТО НАПН України); **Людмила Пуховська** (доктор пед. наук, професор, провідний науковий співробітник ІПТО НАПН України); **Ганна Романова** (доктор пед. наук, професор, заступник директора ІПТО НАПН України; заступник голови редакційної колегії); **Василь Ягунов** (доктор педагогічних наук, професор, Національний університет оборони України імені Івана Черняховського)

Міжнародна редакційна колегія

Мартіна Лубіова (доктор юриспруденції, доктор у галузі статистики, заступник директора Інституту прогнозування Академії наук Словаччини); **Георгій Рудик** (доктор пед. наук, професор, директор Центру сучасної педагогіки «Навчання без кордонів», Канада); **Аркадій Шкляр** (доктор пед. наук, професор, віце-президент Білоруської Академії освіти); **Томас Дайсінгер** (професор, університет Констанц, Німеччина); **Томаш Кук** (професор, проректор з міжнародних відносин Вищої Лінгвістичної школи у м. Ченстохові, Республіка Польща); **Фернандо Мархунда-Флуїкса** (Університет Валенсії, Іспанія); **Францішек Шльосек** (доктор пед. наук, професор, директор Інституту педагогіки Академії спеціальної педагогіки ім. Марії Гжегожевської, Республіка Польща)

Відповідальний редактор – Сніжана Леу

Літературний редактор – Лідія Гуменна

Технічний редактор – Владислав Белан

Науково-технічний редактор веб-сайту – Олександр Радкевич

Менеджер веб-сайту – Наталя Базеюк

Н 34 **Науковий вісник Інституту професійно-технічної освіти НАПН України. Професійна педагогіка** : зб. наук. праць : Вип. 16 / Інст-т проф.-тех. освіти НАПН України ; [Ред. кол.: В. О. Радкевич (голова) та ін.]. – ЖKKГВ «Полісся» ЖОР, 2018. – 188 с. – Бібліогр. в кінці ст. <https://doi.org/10.32835/2223-5752.2018.16>.

Усі права автори передають «Науковому віснику Інституту професійно-технічної освіти НАПН України. Професійна педагогіка»

**ISSN 2223-5752 (Print)
ISSN 2617-1759 (Online)**

**Розділ I
ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ
РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ І НАВЧАННЯ**

Валентина Радкевич, Ганна Романова, Олександра Бородієнко КОНЦЕПТУАЛЬНІ ОСНОВИ ПРАКТИКО-ОРІЄНТОВАНОЇ ПІДГОТОВКИ ВИКЛАДАЧІВ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ І НАВЧАННЯ.....	5
Людмила Базиль, Валерій Орлов СУПЕРЕЧНОСТІ В КОНСУЛЬТУВАННІ З ПРОФЕСІЙНОЇ КАР'ЄРИ МАЙБУТНІХ КВАЛІФІКОВАНИХ РОБІТНИКІВ.....	14
Дмитро Закатнов КАР'ЄРНІ ТРАЄКТОРІЇ ПРОФЕСІЙНОГО САМОВИЗНАЧЕННЯ УЧНІВ ЗАКЛАДІВ ПРОФЕСІЙНОЇ (ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНОЇ) ОСВІТИ.....	20
Андрій Каленський МЕТОДОЛОГІЧНІ ПІДХОДИ ДО СТАНДАРТИЗАЦІЇ ЗМІСТУ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ.....	27
Леонід Романов ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ КВАЛІФІКОВАНИХ РОБІТНИКІВ АВТОТРАНСПОРТНОЇ ГАЛУЗІ ДО ЗАСТОСУВАННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ВИРОБНИЧИХ ТЕХНОЛОГІЙ.....	33
Ганна Харченко МАРКЕТИНГОВІ КОМУНІКАЦІЇ В УПРАВЛІННІ ЗАКЛАДОМ ПРОФЕСІЙНОЇ (ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНОЇ) ОСВІТИ.....	40
Халіда Бахтіярова УПРАВЛІННЯ ЯКІСТЮ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ БАКАЛАВРІВ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ.....	44
Ірина Роман ПРОФЕСІЙНО-ЦІННІСНІ ОРІЄНТАЦІЇ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ВІЙСЬКОВОГО УПРАВЛІННЯ ЗБРОЙНИХ СИЛ УКРАЇНИ.....	49
Оксана Данилко, Катерина Суркова ПРОБЛЕМНЕ НАВЧАННЯ В ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ ДИСПЕТЧЕРІВ УПРАВЛІННЯ ПОВІТРЯНИМ РУХОМ.....	55
Олена Пищик РОЗВИТОК КОМУНІКАТИВНОЇ КУЛЬТУРИ КЕРІВНИКІВ ЗАКЛАДІВ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ В СУЧАСНИХ УМОВАХ.....	61
Поліна Прохорчук ПРОБЛЕМА ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО-ЕТИЧНОЇ КУЛЬТУРИ У ПСИХОЛОГО- ПЕДАГОГІЧНІЙ ЛІТЕРАТУРІ.....	68
Микола-Олег Єршов РОЛЬ УКРАЇНСЬКОЇ ІТ-ОСВІТИ НА СВІТОВОМУ РИНКУ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТОВАРІВ І ПОСЛУГ.....	74
Олександр Базелюк ЗМІСТ І СТРУКТУРА ЦИФРОВОЇ КУЛЬТУРИ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ ЗАКЛАДІВ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ.....	81
Дмитро Ткачук СТРУКТУРА ПРОФЕСІЙНОЇ ГОТОВНОСТІ ІНСПЕКТОРІВ ПРИКОРДОННОЇ СЛУЖБИ ДО ІДЕНТИФІКАЦІЇ ОСІБ І ТРАНСПОРТНИХ ЗАСОБІВ.....	87
Інна Середіна ПІДПРИЄМНИЦЬКА КОМПЕТЕНТНІСТЬ МАЙБУТНІХ БАКАЛАВРІВ З ЕКОНОМІКИ ПІДПРИЄМСТВА ЯК НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА.....	94

Людмила Лемешко ФОРМУВАННЯ ХУДОЖНЬО-ТВОРЧОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ТЕХНІКІВ-КОНСТРУКТОРІВ ОДЯГУ ЯК ПРОБЛЕМА ПРОФЕСІЙНОЇ ПЕДАГОГІКИ.....	100
--	-----

Галина Однорог ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ КЛЮЧОВИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ УЧНІВ У ЗАКЛАДАХ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ ЗАСОБАМИ ІНТЕРАКТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ.....	104
--	-----

**Розділ II
МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ
ПРОФЕСІЙНОГО НАВЧАННЯ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ**

Олександр Дьомін ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ БАКАЛАВРІВ ІЗ АГРОІНЖЕНЕРІЇ В УМОВАХ МОДЕРНІЗАЦІЇ ВІТЧИЗНЯНОГО СІЛЬСЬКОГО ГОСПОДАРСТВА	109
---	-----

Людмила Майборода МЕТОДИКА ВИКОРИСТАННЯ ЕЛЕМЕНТІВ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ ДЛЯ ТЕОРЕТИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ КВАЛІФІКОВАНИХ РОБІТНИКІВ.....	115
---	-----

Юрій Курнишев, Марина Кожокар, Юрій Мосейчук ПОКАЗНИКИ ПРОФЕСІЙНОГО САМОРОЗВИТКУ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ.....	122
--	-----

Ігор Андрощук ПРОЕКТУВАННЯ ЗМІСТУ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ТРУДОВОГО НАВЧАННЯ ТА ТЕХНОЛОГІЙ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ ПОЗАУРОЧНОЇ ХУДОЖНЬО-ТЕХНІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ.....	128
--	-----

Микола Кос ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ВИКОРИСТАННЯ ІМІТАЦІЙНОГО МОДЕЛЮВАННЯ ТАКТИЧНОГО РІВНЯ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ.....	136
--	-----

Ольга Чайковська ПОДКАСТИ У ВИКЛАДАННІ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ.....	142
--	-----

Інна Клак, Надія Яценюк ФОРМУВАННЯ ПОЗИТИВНОЇ МОТИВАЦІЇ В МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ДО НАВЧАЛЬНОЇ ТА ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ.....	147
---	-----

**Розділ III
ЗАРУБІЖНІ ТА ІСТОРИЧНІ АСПЕКТИ
РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ І НАВЧАННЯ**

Олександра Бородієнко ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ ПІДГОТОВКИ ПЕДАГОГІВ ПРОФЕСІЙНОГО НАВЧАННЯ: АНАЛІЗ ЗАРУБІЖНОГО ДОСВІДУ.....	152
--	-----

Людмила Єршова ТРАНСФОРМАЦІЯ СИСТЕМИ ЦІННОСТЕЙ УЧНІВСЬКОЇ І СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ В КОНТЕКСТІ РЕФОРМУВАННЯ ВІТЧИЗНЯНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ.....	162
---	-----

Фернандо Мархуєнда-Флуїкса, Марія Хосе Чісверт-Таразона, Алісія Рос-Карі ПОЧАТКОВА ПРОФЕСІЙНА ОСВІТА В ІСПАНІЇ.....	169
---	-----

Олександр Радкевич ОСОБЛИВОСТІ ФІНАНСУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ В КРАЇНАХ СХІДНОЇ ЄВРОПИ...	175
--	-----

РОЗДІЛ I

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ І НАВЧАННЯ

Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union



ITE-VET
2016–2018



The article is created under the framework of the project “Improving teacher education for applied learning in the field of vocational education (ITE-VET)”. This project has been funded with support from the European Commission. This publication reflects the views only of the author, and the Commission cannot be held responsible for any use which may be made of the information contained therein.

УДК 377/378-051:37.091.313

<https://doi.org/10.32835/2223-5752.2018.16.5-13>

КОНЦЕПТУАЛЬНІ ОСНОВИ ПРАКТИКО-ОРІЄНТОВАНОЇ ПІДГОТОВКИ ВИКЛАДАЧІВ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ І НАВЧАННЯ

Валентина Радкевич,

доктор педагогічних наук, професор, дійсний член (академік) НАПН України, директор Інституту професійно-технічної освіти НАПН України

ORCID: 0000-0002-9233-5718

ResearcherID: D-9148-2016

e-mail: mrs.radkevich@gmail.com

Ганна Романова,

доктор педагогічних наук, професор, заступник директора з наукової роботи Інституту професійно-технічної освіти НАПН України

ORCID: 0000-0002-2388-6997

e-mail: roman-ania@ukr.net

Олександра Бородієнко,

доктор педагогічних наук, доцент, завідувач лабораторії зарубіжних систем професійної освіти і навчання Інституту професійно-технічної освіти НАПН України

ORCID: 0000-0001-9133-0344

ResearcherID: E-1669-2016

e-mail: oborodienko@ukr.net

КЛЮЧОВІ СЛОВА:

практико-орієнтована
підготовка, викладач,
професійна освіта,
навчання

Реферат

Актуалізовано, що обсяги підготовки педагогів професійного навчання в Україні малі та не відповідають потребам практики, а зміст підготовки педагогів професійного навчання у закладах вищої освіти (далі: ЗВО) України надмірно диференційований за окремими дисциплінами, затеоретизований і потребує системного впорядкування, гармонізації педагогічної та спеціально-професійної складової, збільшення практичного компонента підготовки, гнучкості та варіативності.

Охарактеризовано ключові положення сучасних вітчизняних освітніх концепцій щодо етапів та рівнів навчання викладачів професійної освіти і навчання, розширення їхньої практичної підготовки.

Визначено, що концептуальними основами практико-орієнтованої підготовки викладачів професійної освіти і навчання є синергетичний, аксіологічний, компетентнісний, суб'єктно-діяльнісний, інтегративний, контекстний наукові підходи та принципи науковості, безперервності і наступності, студентоцентрованості, відкритості й варіативності, зв'язку теорії з практикою, технологічності. Описано модель практико-орієнтованої підготовки викладачів професійної освіти і навчання, що є засобом дослідження такої підготовки як педагогічної категорії; відображає зв'язок педагогічної науки з практикою; унаочнює основні позиції досліджуваного процесу; узагальнює результати та визначає прогностичне бачення розв'язання цієї проблеми. Модель містить концептуально-цільовий, змістовий, технологічний, діагностувально-результативний блоки.

Визначено структуру компетентності викладача професійної освіти і навчання, що представлена такими компонентами: інформаційним, інноваційним, особистісним, практично-діяльнісним. Серед критеріїв сформованості професійної компетентності викладача виокремлено інструментальний, системний, соціально-особистісний, технологічний.

Охарактеризовано три рівні сформованості компетентності викладачів професійної освіти і навчання, а саме: високий, середній, низький.

Визначено такі педагогічні умови практико-орієнтованої підготовки викладачів професійної освіти і навчання: підвищення мотивації студентів до педагогічної діяльності; збалансованість психолого-педагогічних і спеціалізовано-професійних дисциплін; збільшення практичної складової підготовки майбутніх викладачів; використання сучасних практико-орієнтованих технологій навчання з ІКТ підтримкою; готовність викладачів закладів вищої освіти до практико-орієнтованої підготовки педагогів професійної школи.

Постановка проблеми. Ключовою особливістю професійної освіти і навчання є практична зорієнтованість. Водночас, у підготовці педагогів для системи професійної освіти в Україні досі переважають теоретичні підходи, що ускладнює адаптацію викладачів до професійно-педагогічної діяльності, гальмує розвиток їхнього професіоналізму, перешкоджає запровадженню інновацій до навчального процесу.

З метою покращення економічної ситуації в Україні шляхом удосконалення організації та підвищення якості практико-орієнтованої підготовки викладачів для системи професійної освіти і навчання в рамках програми ЄС Еразмус+ реалізовано проект «Удосконалення практико-орієнтованої підготовки викладачів професійної освіти і навчання» (ITE-VET). Проект спрямований на обмін досвідом підготовки викладачів для системи професійної освіти і навчання в університетах України та країн ЄС. До складу його учасників увійшов Інститут професійно-технічної освіти НАПН України, проектною групою якого обґрунтовано концептуальні основи практико-орієнтованої підготовки викладачів професійної освіти і навчання, спроектовано відповідну модель, на її основі здійснено порівняння навчальних планів підготовки майбутніх викладачів професійної освіти і навчання закладів вищої освіти України – учасників проекту – та запропоновано рекомендації щодо їх удосконалення.

Аналіз наукових праць. Актуальним проблемам підготовки педагогів професійної школи присвячені наукові праці М.Артюшиної, І.Каньковського, П.Лузана, Н.Ничкало, В.Радкевич, М. Пригодія, Г.Романової, О.Щербак та ін. Дослідники акцентують увагу на тому, що обсяги підготовки педагогів професійного навчання в Україні малі та не

відповідають потребам практики. Загалом, зміст підготовки педагогів професійного навчання у ЗВО України як на бакалаврському, так і на магістерському рівні надмірно диференційований за окремими дисциплінами, затеоретизований і потребує системного впорядкування, гармонізації педагогічної та спеціально-професійної складової, збільшення практичного компоненту підготовки, гнучкості та варіативності.

Мета статті: обґрунтувати концептуальні основи практико-орієнтованої підготовки викладачів професійної освіти і навчання.

Виклад основного матеріалу. Підготовка педагогів для закладів професійної освіти регламентується: Законами України «Про освіту» (2017), «Про вищу освіту» (2014), «Про професійно-технічну освіту» (1998), «Про наукову і науково-технічну діяльність» (2015), Стратегією сталого розвитку «Україна – 2020» (2015), Концепцією розвитку педагогічної освіти (2018), Концепцією підготовки фахівців за дуальною формою освіти (2018), Концепцією «Сучасна професійна освіта» (2018), Концептуальними засадами розвитку педагогічної освіти України та її інтеграції в європейський освітній простір (2004).

Так, у «Концепції розвитку педагогічної освіти» зазначено, що програми підготовки педагогів містять складники психолого-педагогічної та практичної підготовки, а в багатьох випадках – предметної спеціальності, включно з методикою викладання, використанням інформаційно-комунікаційних та цифрових технологій. На континуумі навчання педагогічного працівника впродовж життя виділяють три основні етапи: відправну формальну освіту; початок професійної діяльності, педагогічну інтернатуру, яка повинна супроводжуватися комплексом спеціальних заходів сприяння входженню

працівника в професію; безперервний професійний розвиток (Концепція розвитку педагогічної освіти, 2018, с. 3). Складовою Концепції є розширення практичної підготовки, зокрема встановлено, що її обсяг має складати не менше 30 кредитів ЄКТС у межах обов'язкової частини бакалаврських програм (починаючи з першого року навчання, у різних закладах освіти і різних класах (курсах), і не менше 30 кредитів (включно з магістерським дослідженням) у межах обов'язкової частини магістерських програм (в різних закладах освіти і різних класах (курсах) (Концепція розвитку педагогічної освіти, 2018, с. 14).

У Концепції «Сучасна професійна освіта» визначено, що забезпечення якості професійної освіти передбачає створення різнорівневої якісної системи підготовки педагогів професійної освіти, залучення до освітнього процесу висококваліфікованих працівників виробництва чи сфери послуг, запровадження мотиваційних механізмів стимулювання професійного розвитку педагогічного персоналу (Концепція «Сучасна професійна освіта», с. 3).

В рамках міжнародного проекту «Удосконалення практико-орієнтованої підготовки викладачів професійної освіти і навчання» проектною групою Інституту професійно-технічної освіти НАПН України теоретично обґрунтовано та розроблено модель практико-орієнтованої підготовки викладачів професійної освіти і навчання, що відображає концептуальні основи такої підготовки, взаємодію мети, змісту, форм, методів і технологій, педагогічних умов і результату.

Модельовання застосовано як метод дослідження певних явищ, процесів чи систем шляхом побудови і вивчення їхніх моделей-заміників, аналогів досліджуваного об'єкта. Його чинниками є суспільні виклики (соціальне замовлення), результати аналізу курикулумів підготовки викладачів в Україні та закордоном (зміст підготовки), результати анкетування викладачів системи професійної освіти (педагогічні умови, технологічні аспекти практико-орієнтованої підготовки).

Модель містить чотири блоки (концептуально-цільовий, змістовий, технологічний і діагностувально-результативний), кожен з яких має змістове наповнення та вирішує необхідну частину завдань навчального процесу.

Так, концептуально-цільовий блок втілює соціальне замовлення, загальну мету, наукові підходи і принципи. Соціальне замовлення сучасного суспільства полягає в потребі у компетентних педагогічних працівниках для професійної освіти і навчання. Відповідно, метою є підготовка компетентного викладача для професійної освіти і навчання. Концептуальною основою розробленої моделі є методологічні підходи: синергетичний, аксіологічний, компетентнісний, суб'єктно-діяльнісний, інтегративний, контекстний.

Синергетичний підхід до практико-орієнтованої підготовки викладачів професійної освіти і навчання відображається у відкритості освіти, спонтанності, гнучкості, інноваційності навчання, визнанні індивідуальних потреб і можливостей студентів, недирективному управлінні навчальним процесом.

Аксіологічний підхід передбачає формування у викладачів професійної освіти і навчання освітньо-професійних цінностей, до яких належать цінності соціальної і професійної компетентності, саморозвитку і самоактуалізації в процесі освіти, професійного самовдосконалення.

Компетентнісний підхід зумовлює здатність викладачів професійної освіти і навчання до розв'язання професійно-педагогічних завдань завдяки розвиненим професійним знанням, умінням, професійно-особистісним якостям.

Оскільки одним з пріоритетних завдань системи безперервної освіти є формування суб'єктності педагога як професіонала, важливим є застосування суб'єктно-діялісного підходу, з позицій якого педагогічна діяльність повинна розглядатися як сфера реалізації творчих можливостей індивідуальності викладача. Засобом становлення суб'єктності майбутнього педагога є спільна навчальна діяльність у процесі практико-орієнтованої професійної підготовки.

Інтегративний підхід зумовлює застосування в підготовці викладачів професійної освіти і навчання різноманітних методів і форм навчання, взаємозбагачення змісту навчальних дисциплін, запровадження інтегрованих курсів.

Контекстний підхід передбачає створення педагогічних умов для динамічного руху діяльності студентів від навчальної до професійної, трансформування першої у другу. Такий підхід враховує, що зміст і умови професійної діяльності завжди вірогідні,

проблемні. Тому основною одиницею змісту контекстного навчання є проблемна ситуація, що передбачає включення продуктивного мислення студента.

Важливою умовою створення, розвитку і функціонування розробленої нами моделі є визначення її вихідних принципів, які враховуються при виборі змісту, методів і форм, технологій навчальної діяльності. Загальними принципами практико-орієнтованої підготовки викладачів професійної освіти і навчання, на нашу думку, є такі: науковість, безперервність і наступність, студентоцентрованість, відкритість і варіативність, зв'язок теорії з практикою, технологічність.

Принцип науковості вимагає відображення у знаннях, якими оволодівають студенти, досягнень сучасної науки і методів наукових досліджень. Студенти мають засвоювати достовірні факти, явища, процеси, розуміти суть науково обгрунтованих законів, особливості розвитку і становлення певних наукових відкриттів в історичному аспекті, бачити перспективи нових наукових пошуків, долучатися до науково-дослідної діяльності, оволодівати методами наукових досліджень.

Принцип безперервності і наступності зумовлює взаємозв'язок між рівнями підготовки, опору на вже вивчений матеріал, подальший розвиток у студентів сформованих знань, умінь та навичок, встановлення різноманітних зв'язків між старими і новими знаннями. Реалізація цього принципу забезпечується методично обгрунтованою побудовою навчальних програм, підручників, дотриманням послідовності руху від простого до складнішого у навчанні, усією системою методичних засобів.

Принцип студентоцентрованості характеризується орієнтацією навчання, в основі якого полягає компетентнісна модель фахівця, на студентів з метою задоволення їхніх актуальних потреб, максимального забезпечення шансів отримати перше місце роботи на ринку праці, підвищити придатність до працевлаштування.

Принцип відкритості й варіативності передбачає представлення у змісті навчання відкритих для доповнень неоднозначних фактів, способом пізнання яких є критична рефлексія; використання різних методів, форм і засобів організації навчального

процесу відповідно до поставлених завдань. Застосування цього принципу дає змогу подолати одноманітність змісту навчання, органічно поєднувати навчальні програми з різних дисциплін, надавати більш ґрунтовні знання, використовуючи різні технології навчання, обираючи відповідний обсяг і темп навчальної діяльності.

Принцип зв'язку теорії з практикою полягає у підготовці викладачів до свідомої продуктивної професійної діяльності з врахуванням того, що практика є поштовхом до пізнавальної діяльності й одночасно критерієм перевірки істинності знань.

Принцип технологічності передбачає гнучке інструментальне управління навчальним процесом у вищому навчальному закладі. Суть технологічності полягає в тому, щоб зробити навчальний процес повністю керованим завдяки застосуванню педагогічних та інформаційно-комунікаційних технологій.

Змістовий блок моделі включає складові навчальних планів підготовки викладачів на рівнях бакалаврату і магістратури. Враховуючи досвід і традиції підготовки педагогів для системи професійно-технічної освіти в Україні, ми спираємось на поширену і в Німеччині послідовну модель професійної підготовки (the Consecutive Model) (Мельник О.В., 2017, с. 126).

Основними характеристиками цієї моделі є поєднання вивчення навчальних дисциплін психолого-педагогічного та економічного спрямування на першому рівні «бакалавр» та продовження поглибленого вивчення психолого-педагогічних і економічних дисциплін на другому рівні «магістр». Навчання в магістратурі вважається необхідною умовою професійного становлення та розвитку майбутнього викладача. Особа, яка здобула освітньо-кваліфікаційний рівень «магістр», повинна володіти поглибленими знаннями з обраної спеціальності, вміннями інноваційного характеру, навичками науково-дослідної (творчої), або науково-педагогічної, або управлінської діяльності, набути певний досвід використання одержаних знань і вміти продукувати (створювати) елементи нових знань для вирішення завдань у відповідній сфері професійної діяльності.

Технологічний блок моделі відображає форми, методи, технології практико-орієнтованої підготовки викладачів

професійної освіти і навчання.

Обов'язковою вимогою до вибору форм, методів, технологій і дидактичних засобів практико-орієнтованої підготовки викладачів є їх відповідність до поставлених цілей. Практико-орієнтована підготовка викладачів зумовлює застосування елементів дуальної форми навчання, що передбачає навчальну діяльність у ЗВО і на виробництві, закладах професійної освіти. Важливим є поєднання колективних та індивідуальних форм навчальної діяльності, при цьому роль самостійної роботи студентів поступово має зростати, чому ефективно сприятиме впровадження дистанційної форми навчання. Модель передбачає виразну частку практичної підготовки викладачів, що вимагає збільшення обсягу практичних занять із професійних дисциплін, налагодження співпраці ЗВО, що готують педагогів професійного навчання, з закладами професійної (професійно-технічної) освіти, навчально-виробничими (тренувальними) дільницями на базах підприємств, забезпечення якісної організації практик, у тому числі на виробництві.

Згідно з обґрунтованими принципами практико-орієнтованої підготовки викладачів професійної освіти і навчання, у навчальному процесі мають застосовуватися інформаційно-презентативні, алгоритмічно-дійові та самостійно-пошукові методи навчання.

Інформаційно-презентативні методи навчання спрямовані на передання тим, хто навчається, готової інформації та відповідне її відтворення. За типами і способами вони поділяються на: усні (лекція, розповідь, пояснення, повідомлення, читання вголос); наочно-усні (ілюстрація, демонстрація, презентація); письмові (конспектування, реферування, анотування, планування, структурування, аналіз, синтез, класифікація, порівняння, узагальнення, конкретизація, інтерпретація, підсумки, висновки, переклад, виклад, твір, диктант, рецензування, доповідь, звіт, пояснювальна записка, стаття, тези).

Алгоритмічно-дійові методи навчання спрямовані на осмислення наданої інформації, оволодіння певними практичними процедурами і методами розв'язання стандартних задач та ситуацій. За типами і способами вони поділяються на: діалогічні (бесіда, дискусія, консультація, семінар, інструктаж,

опитування); предметно-групові (вправа, дослід, діагностика, розв'язання задач, робота з ЕОМ, експеримент, кейс-метод, анкетування, тестування); групові (малі групи, „мозковий штурм”, ігри, конференції, проекти, аукціон, конкурс, вікторина, аналіз ситуацій).

Самостійно-пошукові методи навчання спрямовані на самостійне здобуття інформації, формування вмінь самостійно вчитися. Вони поділяються на способи діяльності з неявно означеними предметами, але визначеним конкретним продуктом (результатом) роботи (спостереження, проекти, моделювання, дослідження) та способи діяльності з чітко означеними предметами дій (тексти, тестування, питання, задачі, лабораторні вправи, практичні вправи, тренування).

Серед технологій, що забезпечують результативність практико-орієнтованої підготовки викладачів професійної освіти і навчання, – проектні, кейс-study, ігрові, контекстні, коучингові, портфоліо, інформаційно-комунікаційні. Так, проектні технології забезпечують навчання через діяльність, орієнтують студентів – майбутніх викладачів – на створення освітніх продуктів.

Технологія кейс-study розвиває в майбутніх викладачів широту і гнучкість мислення, допомагає навчити їх раціонально використовувати інформацію, самостійно аналізувати факти, критично розглядати різні точки зору, обговорювати і захищати власну позицію, бути готовими до застосування різних засобів і методів, знаходити оптимальні вирішення питань.

Ігрові технології дають змогу моделювати майбутню педагогічну діяльність, передбачають інтерактивну взаємодію всіх учасників, в ході якої відбувається трансформація теоретичних знань у професійно необхідні практичні уміння і навички.

Контекстні технології ґрунтуються на тому, що прототипом пізнавальної діяльності студента є схема дій спеціаліста, яка охоплює такі шаблі: аналіз ситуації, постановка задачі, розв'язання задачі, доведення істинності рішення.

Коучингові технології спрямовані на розкриття потенціалу студентів для максимального його використання, на допомогу їм у формуванні професійної компетентності, визначенні відповідних цілей, завдань,

розробленні плану дій щодо їх досягнення.

Технологія портфоліо реалізує ідею навчання упродовж життя, забезпечуючи наступність різних етапів процесу навчання та комунікацію між його учасниками, допомагаючи планувати, відслідковувати та коректувати освітню та кар'єрну траєкторію майбутнього викладача.

Інформаційно-комунікаційні технології забезпечують удосконалення навчального процесу, дають змогу автоматизувати контроль і оцінювання навчальної успішності студентів, організувати ефективну комунікацію студентів і викладачів, обмін досвідом, сприяють розвитку творчих здібностей студентів.

Діагностувально-результативний блок моделі передбачає оцінювання, аналіз та корекцію результатів такої підготовки і включає критерії, показники та рівні сформованості професійної компетентності викладачів, а також запланований результат.

Структура компетентності викладача професійної освіти і навчання представлена такими компонентами, як: інформаційний (критичне мислення), інноваційний (креативність), особистісний (комунікації), практично-діяльнісний (спільна робота).

Серед критеріїв сформованості професійної компетентності викладача визначено інструментальний, системний, соціально-особистісний, технологічний. Показниками сформованості компетентності викладача за інструментальним критерієм є здатності: до аналізу і синтезу, організації і планування, базові загальні знання та базові знання з професії, навички управління інформацією (здатність здійснювати збір, обробку та упорядкування навчальної інформації). До системного критерію належать такі показники: здатність до інноваційної педагогічної діяльності, уявлення про інноваційні педагогічні технології, зарубіжний і вітчизняний досвід інноваційної діяльності. До показників сформованості компетентності викладача за соціально-особистісним критерієм віднесено здатність створювати ефективну систему комунікацій у професійній та педагогічній діяльності та забезпечувати педагогічну взаємодію, володіння теоретичними та методичними аспектами виховної, соціальної роботи у сфері професійної освіти. Показниками сформованості компетентності викладача

за технологічним критерієм є здатність: визначати конкретні цілі і завдання навчально-виховної роботи; мотивувати, стимулювати та активізувати навчальну діяльність; організувати процес навчальної діяльності; здійснювати контроль і оцінювання результатів педагогічної діяльності.

Виокремлено три рівні сформованості компетентності викладачів професійної освіти і навчання – високий, середній, низький. Високий рівень характеризується науковою спрямованістю викладання, зв'язком теорії з практикою, здатністю викладача до управління навчанням, логічного викладу змісту, застосування сучасних педагогічних й інформаційних технологій. Середній рівень передбачає володіння професійними прийомами мовленнєвої техніки, професійно важливими знаннями та вміннями, здатність викладача до планування, проектування навчання, що дає йому змогу переносити засвоєні способи діяльності в умови реального навчального процесу. Низький рівень відрізняється наявністю репродуктивних фахових і психолого-педагогічних знань й умінь, виконанням своєї професійно-педагогічної діяльності за заздалегідь розробленим алгоритмом, без творчих спонувань; недостатнім рівнем активності.

Результативність практико-орієнтованої підготовки викладачів професійної освіти і навчання досягається завдяки створенню раціональних педагогічних умов. За результатами опитування педагогічних працівників закладів професійної освіти, проведеного в межах проекту Програми Еразмус+ «Удосконалення практико-орієнтованої підготовки викладачів закладів професійної освіти і навчання», зокрема здійсненого SWOT-аналізу, визначено такі педагогічні умови практико-орієнтованої підготовки викладачів професійної освіти і навчання: підвищення мотивації студентів до педагогічної діяльності; збалансованість психолого-педагогічних і спеціалізовано-професійних дисциплін; збільшення практичної складової підготовки майбутніх викладачів; використання сучасних практико-орієнтованих технологій навчання з ІКТ підтримкою; готовність викладачів закладів вищої освіти до практико-орієнтованої підготовки педагогів професійної школи.

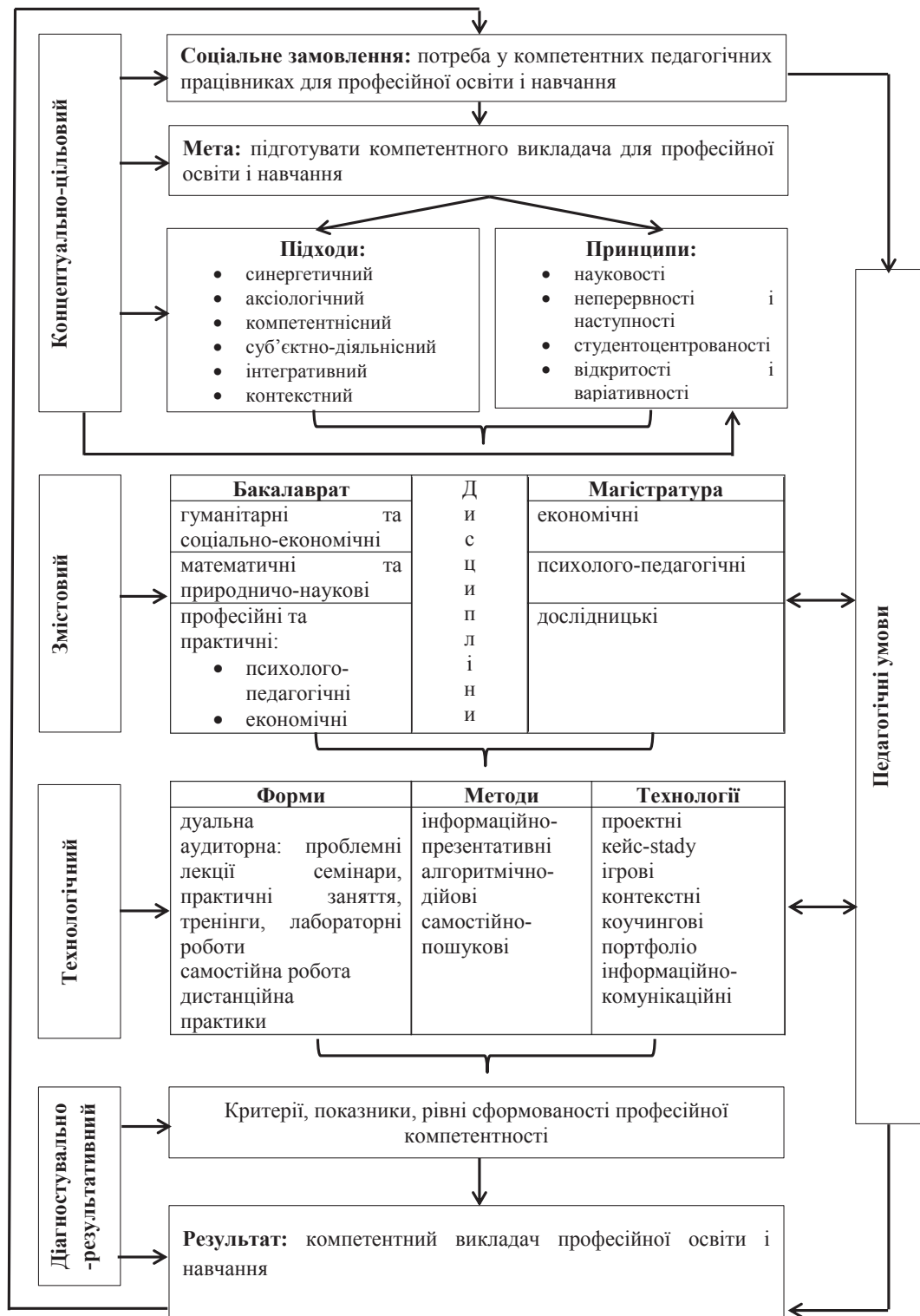


Рис. Модель практико-орієнтованої підготовки викладачів професійної освіти і навчання

Висновки. Отже, концептуальними основами практико-орієнтованої підготовки викладачів професійної освіти і навчання є синергетичний, аксіологічний, компетентнісний, суб'єктно-діяльнісний, інтегративний, контекстний наукові підходи та принципи науковості, безперервності і наступності, студентоцентрованості, відкритості й варіативності, зв'язку теорії з практикою, технологічності. Спроектована модель практико-орієнтованої підготовки викладачів професійної освіти і навчання

є засобом дослідження такої підготовки як педагогічної категорії; відображає зв'язок педагогічної науки з практикою; унаочнює основні позиції досліджуваного процесу; узагальнює результати та визначає прогностичне бачення розв'язання цієї проблеми. У подальших дослідженнях планується визначення та обґрунтування методичних засад підвищення якості професійної підготовки викладачів професійної освіти і навчання.

Література

1. Каньковський, І.Є., 2014. *Система професійної підготовки інженерів-педагогів автотранспортного профілю*. Хмельницький: ФОП Цюпак А.А.
2. Міністерство освіти і науки, 2018. *Концепція розвитку педагогічної освіти*. [online] (Останнє оновлення 16 Травень 2018) Доступно: <<https://mon.gov.ua/ua/pr/pro-zatverdzhennya-konceptsiyi-rozvitku-pedagogichnoyi-osviti>> [Дата звернення 10 Жовтень 2018].
3. Лузан П.Г., Манько В.М., Нестерова Л.В. та Романова Г.М. ред., 2014. *Теорія і практика впровадження інноваційних технологій навчання у професійну підготовку кваліфікованих робітників*. Київ: ТОВ «НВП Поліграфсервіс».
4. Мельник, О.В., 2017. *Професійна підготовка викладачів економічних дисциплін у вищих навчальних закладах Німеччини*.

Кандидат наук. Інститут професійно-технічної освіти НАПН України.

4. Радкевич, В., 2018. Науково-методичний супровід модернізації вітчизняної системи професійної та фахової передвищої освіти у контексті євроінтеграційних процесів. *Науковий вісник Інституту професійно-технічної освіти НАПН України. Професійна педагогіка: зб. наук. праць*, 15, с. 5-15.

5. Міністерство освіти і науки, 2018. *Сучасна професійна освіта: концепція реалізації державної політики у сфері професійної освіти*. [online] (Останнє оновлення 16 Травень 2018) Доступно: <<https://mon.gov.ua/ua/news/mon-rozrobilo-proekt-konceptualnih-zasad-reformuvannya-profesijnoyi-osviti-ukrayini-suchasna-profesijna-osvita>> [Дата звернення 10 Жовтень 2018].

Abstract

Conceptual foundations of future VET teacher's training

KEY WORDS:

practical training,
teacher,
vocational education and
training

Valentyna Radkevych,

Director of the Institute of VET of NAES of Ukraine,
Doctor of Education, Professor,
Full Member (Academician) of NAES of Ukraine

Ganna Romanova,

Ph.D., Professor,
Deputy Director, the IVET of the NAES of Ukraine

Oleksandra Borodiyenko,

Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Head of the Laboratory of Foreign VET Systems Research of the Institute of
Vocational Education and Training of the NAES of Ukraine

It has been actualized that the volume of training of VET teachers in Ukraine is small and does not meet the needs of practice, and the content of training of VET teachers in higher educational institutions of Ukraine is excessively differentiated according to individual disciplines, is deserted and requires systematic regulation, harmonization of pedagogical and special-professional component,

increase of practical component of preparation, flexibility and versatility.

The key positions of modern domestic educational concepts regarding the stages and levels of training of VET teachers are analyzed, and their extension of practical training are described.

It is determined that the conceptual foundations of the practical training of VET teachers are synergetic, axiological, competence, subject-activity, integrative, contextual scientific approaches and principles of scientific, continuity, student-centeredness, openness and variability, connection of theory with practice, technological ability. The model of practical training of VET teachers is presented, which is a means of studying such training as a pedagogical category, is described. It reflects the relationship of pedagogical science with practice; illustrates the main positions of the investigated process; generalizes the results and defines a prognostic vision for solving this problem. The model contains conceptual-purposeful, content, technological, diagnostic-productive blocks.

The structure of competence of VET teacher is defined, which is represented by the following components: informational, innovative, personal, practical and activity. Among the criteria for the formation of the teacher's professional competence, the instrumental, systemic, social-personal, and technological are determined.

Three levels of professional competence of VET teachers are defined and described: high, medium, low.

The following pedagogical conditions of the practice-oriented training of VET teachers are defined: increase of motivation of students for pedagogical activity; balance of psychological and pedagogical and specialized-professional disciplines; an increase in the practical component of the training of future teachers; use of modern practical-oriented technologies of teaching with ICT support; readiness of teachers of institutions of higher education to practice-oriented training of teachers of vocational schools.

References

1. Kankovskyi, I.Ie., 2014. *Systema profesiinoi pidhotovky inzheneriv-pedahohiv avtotransportnoho profilu*. Khmelnytskyi: FOP Tsiupak A.A.
2. Ministerstvo osvity i nauky, 2018. *Kontsepsiia rozvytku pedahohichnoi osvity*. [online] (Ostannie onovlennia 16 Traven 2018) Dostupno: <<https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-koncepciyi-rozvitku-pedagogichnoyi-osviti>> [Data zvernennia 10 Zhovten 2018].
3. Luzan P.H., Manko V.M., Nesterova L.V. ta Romanova H.M. red., 2014. *Teoriia i praktyka vprovadzhennia innovatsiinykh tekhnolohii navchannia u profesiinu pidhotovku kvalifikovanykh robitnykiv*. Kyiv: TOV «NVP Polihrafservis».
4. Melnyk, O.V., 2017. *Profesiina pidhotovka vykladachiv ekonomichnykh dystsyplin u vyshchyykh navchalnykh zakladakh Nimechchyny*. Kandydat nauk. Instytut profesiino-tekhnichnoi osvity NAPN Ukrainy.
5. Radkevych, V., 2018. Naukovo-metodychnyi suprovid modernizatsii vitchyznianoï systemy profesiinoi ta fakhovoi peredvyshchoï osvity u konteksti yevrointehratsiinykh protsesiv. *Naukovyi visnyk Instytutu profesiino-tekhnichnoi osvity NAPN Ukrainy. Profesiina pedahohika: zb. nauk. prats*, 15, s. 5-15.
6. Ministerstvo osvity i nauky, 2018. *Suchasna profesiina osvita: kontsepsiia realizatsii derzhavnoi polityky u sferi profesiinoi osvity*. [online] (Ostannie onovlennia 16 Traven 2018) Dostupno: <<https://mon.gov.ua/ua/news/mon-rozrobilo-proekt-konceptualnih-zasad-reformuvannya-profesijnoyi-osviti-ukrayini-suchasna-profesijna-osvita>> [Data zvernennia 10 Zhovten 2018].

УДК 377.011.3–052:[331.102.24:331.36]:005.572

<https://doi.org/10.32835/2223-5752.2018.16.14-19>.

CONTRADICTIONS IN CAREER COUNSELLING OF FUTURE SPECIALISTS

Liudmyla Bazyl,

Doctor of Science in Pedagogy, Associate Professor,

Academic Secretary of the Institute for vocational education and training of the NAES of Ukraine,

ORCID: 0000-0003-4130-5436,

ResearcherID: P-4545-2017,

e-mail: ljudmilabazyl@gmail.com

Valerii Orlov,

*Doctor of Science in Pedagogy, Professor, Senior Research Fellow Professional Career Laboratory
of the Institute for vocational education and training of the NAES of Ukraine,*

ORCID: 0000-0002-1843-390X,

ResearcherID is: W-3247-2018

e-mail: v.f.orlov@ukr.net

KEY WORDS:

career,
professional career,
professional career
counselling,
career orientations,
professional (vocational)
education,
centers for professional
career

Abstract

The article justifies professional career counselling as an effective psychopedagogical factor in ensuring the quality of future specialists' professional training in educational institutions, which is specified by action algorithms and mechanisms for career and career trajectory development (planning, designing), identifying the optimal ways (means, steps) of professional and career development, adjusting the career trajectory in order to enhance professional performance. Career is viewed as a complex sociopsychological phenomenon, which determines one's living and involves constant changes (ups and downs) in professional and personal development. It is justified that professional career is a process of self and/or capabilities realization within his/her professional activity. Therefore, only individuals with well-established career prospects are able to plan professional own career successfully. Main contradictions leading to the discrepancies between an employee's perception of himself/herself and resource potential are analysed. They occur between his/her understanding of career essence and the environment where he/she can develop professionally, relying on his/her own capabilities; careers and other spheres of life, the circumstances under which these differences increase; social stereotypes about a career and their influence on career orientations of particular individuals; the lack of conceptual connections between professional training quality and personal and professional self-realization prospects. According to some authors, these contradictions can be eliminated with the help of professional career counselling, which involves individual counselling, group counselling and cyclical counselling based on diagnostic methods for assessing individual qualities, professional performance, as well as methods of reporting and analyzing market economy trends taking into account the specifics of a profession.

Introduction. In the information age, the level of self-realization depends on the coherence of value orientations, attitudes, interests and skills with the realities of a chosen profession and a field of activity, strivings and achievements in the fulfillment of professional duties, the solving of controversial tasks, as well as the motivation towards self-improvement and self-actualization in the process of determining career orientations, acquiring the skills required for building a future career and its implementation.

Literature review. Relevant scientific studies are focused on the issues related to justifying some philosophical principles of managing professional career in social and project-oriented fields (P. Berger, P. Bourdieu, S. Covey, E. Giddens, J. Habermas, R. Merton, T. Parsons et al.), the

concepts of personal and professional development of future specialists in different fields in the context of European integration processes (V. Kremen, N. Nychkalo, V. Orlov, A. Romanovskyi, V. Rybalka et al.), the psychological and acmeological patterns of career development (V. Biskup, L. Karamushka, O. Kucheriavyi, Ye. Mohilovkin, L. Pochebut, E. Schein), the elaboration of scientific and methodological support for the youth career development (S. Aliexsieieva, L. Bazyl, T. Kanivets, M. Klymenko, L. Kuzminska, D. Zakatnov).

The study aims to define and scientifically justify the peculiarities of professional career counselling for future specialists under the modern socioeconomic conditions in Ukraine.

Results and discussion. While researching the

outlined problem, different studies were theoretically analyzed; the relevant scholarly views on the essential characteristics of professional career counselling, the peculiarities of professional development and career development were generalized; pedagogical observation, surveys and interviews were conducted. Based on the study of different views on the essential characteristics of professional career counselling, one can conclude that a career is a complex sociopsychological phenomenon, which determines one's living and involves constant changes (ups and downs) in professional and personal development. In the context of the current research, a career is viewed as a process of self-realization in professional life. It is taken into account that only individuals with well-established career prospects are able to successfully plan a career. However, a certain individual can sometimes realize his/her career orientations intuitively, that is without elaborating a detailed plan of his/her actions with a long-run goal and expected outcomes and without defining and comprehending the stages of career development.

According to the results obtained from relevant surveys and the processing of factual data obtained during long-term pedagogical observations, it can be concluded that career orientations of the adult population usually reflect professional and personal interests, value attitudes towards certain types of professional activity, inclinations and orientations towards certain ways of performing some actions, etc. Therefore, career counselling is essential for the educational sector. The mentioned process is understood as an effective psychopedagogical factor in ensuring the quality of professional training of future specialists in educational institutions, which is specified by the action algorithms and mechanisms for building (planning, developing) a career and a career trajectory, identifying the optimal ways (means, steps) of professional and career development, adjusting the career trajectory in order to enhance professional performance.

In counselling, it is important to consider that every individual is unique and is characterized by a complex set of personal characteristics, motives, value orientations and beliefs that holistically reflect his/her ideas about the profession and determine career choices and further professional growth. "Career success is an outcome of a person's career experiences. Career success may be defined as the accomplishment of desirable work-related outcomes at any point in a person's work experiences over time" (Arthur M. B., Khapova S. N., Wilderom C. P., 2005, p.179). However, the idea of career development

is frequently shaped by the influence of accidental factors, situational circumstances (a great demand on a profession, "talks" about the benefits provided to employees of a particular enterprise, in particular in career growth, etc.), external motives for choosing a profession (no additional training required, parents or friends' advice, etc.). As a result, such employees can face significant difficulties when realizing their professional potential. However, despite the existing cases of unconscious realization of career orientations, the perception of oneself, one's capabilities and professional skills, in our opinion, serve as a certain "catalyst" that regulates the level of activity and allows predicting the expected results. Such perceptions are developed while comprehending the results of external and internal assessment. On the one hand, these include others' views on the quality indicators of one's professional performance, successes and failures and, on the other hand, the results obtained from the internal reflection of real achievements, the comprehension of one's own capabilities and potential. After all, everyone has a great number of subjective views on "self-concept". The versions of these views are frequently consistent with one's own perception at a specific time interval and either reproduce one's perception of the future ideal of one's self developed based on the implementation of all plans, the achievement of all expectations or reflect others' perceptions of a particular individual, etc. For instance, graduates from professional (vocational) education institutions give priority to the perception of themselves in a chosen profession, that is the professional "self-concept". However, it should be borne in mind that career orientations and perceptions about a career can express another orientation, including the expectations and intentions of a particular individual (his/her personal and professional goals, need to meet social demands, family expectations, etc.). Such a perception is the most important stimulus required to achieve professional self-realization. In educational practice, there are some views that reflect the personal essence of future specialists through the prism of their own intentions, without taking into account real capabilities.

A significant disadvantage of the education process in professional (vocational) education institutions is its focus on the training of specialists as "passive doers of instructions", which prevents creative development, since the main attention is paid to the fulfillment of qualification requirements, professional responsibilities, typical ways of solving professional tasks, algorithms etc. As a

result, graduates start to realize that, firstly, any job title implies some “functional instruction”, which should be followed, and secondly, most employees are subordinate and must comply with the orders of their managers. This leads to stagnation in their personal and professional development, since passive implementation of “job instructions” slows down and significantly reduces professional growth of specialists, minimizing their ability to realize the existing capabilities and internal capacity.

The priority trends in reforming the educational sector include updating the content of professional training, motivating future specialists towards cognitive activity, self-cognition and professional self-development. However, professional (vocational) education requires that the mechanisms and the ways of developing value and career orientations should be changed. The Ukrainian system of industrial relations and involvement of employees in active modernization of industry and enhancement of labour productivity is traditionally based on financial incentives. In this regard, the prevailing idea is that the higher salary, the better place of employment. In the EU countries and the United States, however, it is widely accepted that people are motivated by the opportunity to contribute to the common cause rather than by financial incentives. In this context, S. Covey states that a salary is not a stimulus for creative self-realization, but rather an expected result. Its amount should be consistent with the individual personal resources spent on performing professional tasks. In practice, it is common that high-salaried specialists “hate every minute of their staying at work. Occasionally such employees are in search for a place of employment with a lower salary, but more opportunities for self-realization and career growth. Many of them are ready to work non-office hours with maximum effort provided that their professional results are duly appreciated by society” (Covey, 2013, p. 38). Therefore, the employee guided only by financial interests cannot achieve steady and quality results, as he/she is not interested in quality but earnings, namely his/her goals are not consistent with the growing needs of society. Consequently, society will not be able to support such a specialist in his/her career aspirations.

The emergence of considerable frustration with social status and professional career status is mainly caused by significant differences between the individual personal perception of oneself and real capabilities and personal resources. Such differences require psychopedagogical adjustment.

Regarding career orientations of future specialists, the adjustment involves developing the idea about the internal significance of personality, which is consolidated at the level of self-awareness. It is, therefore, important for every individual to clearly understand his/her own uniqueness, the availability of creative potential and the ability to independently determine the way of self-realization and career growth.

The results obtained from the analysis of scientific and empirical researches show that there are some contradictions leading to the discrepancy between an employee’s perception of himself/herself and resource potential. Such contradictions occur between his/her understanding of the essence of career and the environment where he/she can develop professionally, relying on his/her own capabilities; careers and other spheres of life, the circumstances under which these differences increase; social stereotypes about a career and their influence on career orientations of particular individuals; the lack of conceptual connections between the quality of professional training and the prospects of personal and professional self-realization.

These contradictions can be eliminated with the help of professional career counselling, which involves individual counselling, group counselling and cyclical counselling based on the application of diagnostic methods of assessing individual qualities, professional performance, as well as methods of reporting and analyzing market economy trends taking into account the specifics of a profession.

Traditionally, professional career counselling involves holding interviews (a first meeting, determining one’s needs, vision of the future, well-being, scope of activity, etc.); formulating the problem (defining clear, measurable, achievable goals, analyzing individual advantages and disadvantages); assessing one’s individual personal and professionally important qualities integrally (applying diagnostic methods, tests, questionnaires, building/developing the trajectory of professional career); ensuring feedback (a counsellor informs about the results obtained from diagnostics indicating their significance); realizing the developed trajectory of professional career (clarifying goals, as well as the ways of their achievement taking into account the acquired information). Thus, they develop clear perceptions of the characteristics of professional activity, the prospects of career growth and the awareness of one’s own uniqueness and significance.

As practice shows, most citizens frequently face opposition to their efforts targeted at self-realization

in professional life. On the one hand, modern employers realize the importance of meeting the needs of employees for career growth and offer some attractive prospects for it. On the other hand, the employee with unstable career orientations occasionally faces the situations that contradicts his/her perceptions of life's success and can lead to low self-esteem or even cause mental illness among young specialists.

Such phenomena highlight the importance of professional career counselling and confirm the need for constant psychopedagogical support that will facilitate the consolidation of career orientations. This refers to the support of career planning and the development of views on career success, the provision of pedagogical support to adults during retraining, the enhancement of their qualifications, the creation of optimal conditions for self-realization, the elaboration and implementation of programmes for changing career orientations at various stages of professional growth. The aim and the main objectives of psychopedagogical support are oriented towards deepening and increasing professional interests, stimulating motivation towards career development, familiarizing with the ways of rapid adaptation under the new economic conditions, acquiring modern ways of thinking and teamwork skills.

Psychopedagogical support provided methodically and regularly will promote one's awareness of one's skills and capabilities, contribute to comparing the real and ideal professional "self", shaping value attitude to individual personal qualities, developing goal-setting skills and professionally important qualities. It must be noted, however, that the developed career orientations allow self-realization and self-actualization if the trajectory of professional career has been built in accordance with one's interests and skills. If professional career is driven by some accidental factors (commute, profitable connections, etc.), it is extremely difficult for such employees to realize their professional potential and enjoy the success achieved.

Career orientations can be holistically developed provided that young specialists realize that a career can cover a wide range of professional functions and activities, organizations, industries and professions. Taking into account the correlation between the development of one's career orientations, interests and inclinations towards a particular type of professional activity, it can be stated that their identification and consideration optimize the choosing (or building) of the career strategy that will

ensure certain moral comfort and allow realizing one's potential.

There are many factors that influence the processes of developing and consolidating a certain type of career orientation (professional competency, challenges, performance, entrepreneurship, stability, etc.). The important driving mechanisms include a psychological type of personality, cognitive interests, inclinations, professional orientation, professional motivation, achievements, self-esteem, expectations of other people. Thus, everyone is characterized by a unique combination of personal qualities, life concept, motives and values that determine career choices.

Some psychologists claim that all perceptions of oneself are simultaneously manifested. However, if some perception prevails, it changes one's personality, behaviour and affects one's attitude towards a future profession. Indeed, the prevailing misconceptions about a future professional career can to some extent prevent achieving professional goals. The adequacy of conceptions is defined rather by one's attitude towards others' achievements than one's own perception. Everything one does for oneself directly affects others even though one may be unaware of it. As far as choosing a profession, any information about the profession obtained from others is taken into account.

Nowadays, there is a wide belief that despite having obtained a professional degree a specialist will not be able to find employment unless he/she strives for self-development. In this regard, educational institutions establish centers for professional career. In most higher and professional (vocational) education institutions, such centers function as social projects aimed at ensuring the effective cooperation between public authorities, educational institutions, social partners, employers and students. The main objectives of career centers are the following: to provide effective support and assistance to graduates in employment by means of activating their resources, shaping an active attitude towards lifestyle, identifying value priorities and stimulating positive internal motivation towards professional achievements and educational achievements.

Educational practice and some studies on the activities of educational institutions show that career centers normally focus on graduates, most of whom are already employed in Ukraine or intend to start working abroad. Therefore, career centers primarily aim to determine and develop value and career orientations of every individual, reveal and analyze

their skills, offer career options in Ukraine or abroad.

It must be noted that young specialists frequently appeal to centers for professional career. The latter organize a series of training courses in order to enhance their already developed career orientations, adjust their values and ideals, promote retraining and advanced training, develop their communication skills, involve them in active cooperation with different Ukrainian and international organizations, motivate them to share their experience and achievements, namely at their place of employment or competitions for innovative ideas, startup projects, presentations, workshops, etc.

In addition, the career centers, located in professional (vocational) education institutions, assist students in adapting to practical activity, ensure feedback, monitor career development and study the job market (a series of such training courses as “An

Individual and the World of Professions”, “Building a Career”, which are aimed at motivating students towards self-cognition so that they may consciously choose a future profession and realize their own professional skills and be competitive under the modern conditions).

Conclusions. Therefore, an up-and-coming trend in ensuring the quality of professional (vocational) education is the training of the specialists with well-developed career orientations, who are able to identify controversial aspects of professional development and career development and discover rational ways to solve them, thereby solving certain life issues and achieving success in professional career development.

References

1. Kankovskyi, I.Ie., 2014. *Systema profesiinoi pidhotovky inzheneriv-pedahohiv avtotransportnoho profilu*. Khmelnytskyi: FOP Tsiupak A.A.
2. Ministerstvo osvity i nauky, 2018. *Kontseptsiia rozvytku pedahohichnoi osvity*. [online] (Ostannie onovlennia 16 Traven 2018) Dostupno: <<https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-koncepciyi-rozvitku-pedagogichnoyi-osviti>> [Data zvernennia 10 Zhovten 2018].
3. Luzan P.H., Manko V.M., Nesterova L.V. ta Romanova H.M. red., 2014. *Teoriia i praktyka vprovadzhennia innovatsiinykh tekhnolohii navchannia u profesiinu pidhotovku kvalifikovanykh robotnykiv*. Kyiv: TOV «NVP Polihrafservis».
4. Melnyk, O.V., 2017. *Profesiina pidhotovka vykladachiv ekonomichnykh dystsyplin u vyshchyykh navchalnykh zakladakh Nimechchyny*. Kandydat nauk. Instytut profesiino-tekhnichnoi osvity NAPN Ukrainy.
5. Radkevych, V., 2018. Naukovo-metodychni suprovid modernizatsii vitchyzniano systemy profesiinoi ta fakhovoi peredvyshchoi osvity u konteksti yevrointehratsiinykh protsesiv. *Naukovyi visnyk Instytutu profesiino-tekhnichnoi osvity NAPN Ukrainy. Profesiina pedahohika: zb. nauk. prats*, 15, s. 5-15.
6. Ministerstvo osvity i nauky, 2018. *Suchasna profesiina osvita: kontseptsiia realizatsii derzhavnoi polityky u sferi profesiinoi osvity*. [online]. (Ostannie onovlennia 16 Traven 2018) Dostupno: <<https://mon.gov.ua/ua/news/mon-rozrobilo-proekt-konceptualnih-zasad-reformuvannya-profesijnoyi-osviti-ukrayini-suchasna-profesijna-osvita>> [Data zvernennia 10 Zhovten 2018].

Реферат

Суперечності в консультуванні з професійної кар’єри майбутніх кваліфікованих робітників

КЛЮЧОВІ СЛОВА:

кар’єра, професійна кар’єра, консультування з професійної кар’єри, кар’єрні орієнтації, професійна освіта, центри професійної кар’єри

Людмила Базиль,
доктор педагогічних наук, доцент,
учений секретар Інституту професійно-технічної освіти НАПН України
Валерій Орлов,
доктор педагогічних наук, професор,
головний науковий співробітник
лабораторії професійної кар’єри
Інституту професійно-технічної освіти НАПН України

У статті обґрунтовується консультування з професійної кар'єри як дієвий психолого-педагогічний чинник забезпечення якості професійної підготовки майбутніх фахівців у закладах освіти, що конкретизується алгоритмами дій та механізмами проектування (планування, розроблення) кар'єри і побудови кар'єрної траєкторії, визначення оптимальних способів (шляхів, рішень) професійного і кар'єрного розвитку, коригування кар'єрної траєкторії задля підвищення ефективності фахової діяльності. Кар'єру позиціоновано як складне соціально-психологічне явище, що детермінує життєдіяльність особи і передбачає постійні зміни (підйоми і спади) в її професійному й особистісному розвитку. Обґрунтовано, що професійна кар'єра є процесом реалізації людиною себе, своїх можливостей в межах виконання професійної діяльності й успішно спланувати професійну кар'єру спроможні особи зі сформованими стійкими кар'єрними орієнтаціями. Проаналізовано основні суперечності, що зумовлюють виникнення невідповідностей між індивідуально-особистісними уявленнями майбутніх фахівців та їхнім реальним потенціалом, а саме: між розумінням індивідом суті кар'єри і середовищем, в якому він може професійно зростати, розраховуючи на власні сили; між кар'єрою й іншими сферами життєдіяльності особи, обставинами, в яких такі розходження посилюються; соціальними стереотипами щодо кар'єри та їхнім впливом на кар'єрні орієнтації окремих індивідів; між недостатнім рівнем смислових зв'язків щодо якості професійної підготовки та перспективами життєдіяльності і професійної самореалізації. На думку авторів, на подолання цих суперечностей необхідно спрямовувати заходи щодо консультування з професійної кар'єри майбутніх фахівців. У статті розглянуто методичні аспекти організації консультативних заходів для окремої особи (індивідуальне консультування), кількох індивідів (групове консультування) або кількох груп (циклове консультування) на основі застосування діагностичних методів і методик самооцінки індивідуальних якостей, оцінки професійної діяльності, методів інформування й аналізу тенденцій ринкової економіки з урахуванням специфіки фаху.

Література

1. Arthur, M. B., Kharova, S. N. and Wilderom, C. P., 2005. Career success in a boundaryless career world. *Journal of organizational behavior*, 26, 2, p. 177-202.
2. Базиль, Л. О., 2017. Професійно-кар'єрне зростання педагогів професійної школи в умовах ринкової економіки: концептуально-світоглядні аспекти. В: Н.Г. Ничкало, ред., *Професійне становлення особистості: проблеми і перспективи. IX міжнар. наук.-практ. конференція*. Хмельницький, Україна, 9-10 Листопад 2017. Хмельницький: ХНУ.
3. Кови, С. та Колоссимо, Д., 2013. *Правила выдающейся карьеры*. Перевод с английского М. Мацковской. Москва : Манн, Иванов и Фербер; Эксмо.
4. Кучерявий, О. Г., 2015. *Кар'єрне зростання: особистісний вимір: монографія*. Київ: Слово.
5. Орлов, В. Ф., 2017. Кар'єрні орієнтації суб'єктів сучасної професійної школи. *Науковий вісник ПІТО. Професійна педагогіка*, 13, с. 15-21.
6. Hall, D. T. and Mirvis, P., 2013. *Redefining work, work identity and career success in The Oxford Handbook of the Psychology of Working*, David L. Blustein. New York: Oxford University Press/
7. Шейн, Э. Х., 2007. *Развитие карьеры организации: теоретические и практические вопросы*. Санкт-Петербург: Питер.

УДК 377.011.3-052:[331.102.24:331.36]:005.572
<https://doi.org/10.32835/2223-5752.2018.16.20-27>.

КАР'ЄРНІ ТРАЄКТОРІЇ ПРОФЕСІЙНОГО САМОВИЗНАЧЕННЯ УЧНІВ ЗАКЛАДІВ ПРОФЕСІЙНОЇ (ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНОЇ) ОСВИТИ.

Дмитро Закатнов,

кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник, завідувач лабораторії професійної кар'єри Інституту професійно-технічної освіти НАПН України

ORCID: 0000-0002-4130-089X

e-mail: 23dazkum@ukr.net

КЛЮЧОВІ СЛОВА:

професійне самовизначення, професійний розвиток, професійна кар'єра, кар'єрне самовизначення, кар'єрна компетентність

Реферат

Розглянуто теоретичні аспекти взаємозв'язку професійного та кар'єрного самовизначення учнів закладів професійної (професійно-технічної) освіти. Встановлено, що напрацювання з теорії та практики професійного самовизначення не є достатніми для забезпечення у сучасних соціально-економічних умовах успішного професійного розвитку особистості на його постоптаційних стадіях. Визначено, що одним із напрямів розв'язання зазначеного протиріччя є використання компетентнісного підходу стосовно проблем професійного розвитку, а також перехід до досліджень професійного самовизначення особистості крізь призму дефініцій «професійна кар'єра» та «кар'єрне самовизначення». Це зумовлено тим, що до сфери професійного самовизначення включено лише аспекти, що стосуються становлення особистості у професії, а до змістовного наповнення дефініцій «кар'єра» та «професійна кар'єра» дослідники включають й інші аспекти життєдіяльності особи. Кар'єрний контекст для особистості є ширшим, ніж професійна діяльність, оскільки додатково містить життєві домагання та позапрофесійні сторони життєдіяльності. За такого підходу доцільним є введення до наукового обігу поняття «кар'єрне самовизначення», що можна розглядати як процес створення людиною образу професійної кар'єри та визначення засобів її реалізації. Психолого-педагогічний супровід кар'єрного самовизначення передбачає використання, по-перше, інструментарію забезпечення професійного самовизначення, тобто професійну орієнтацію, та специфічний інструментарій, що розбудовує психологічні структури особистості, що стосуються майбутньої професійної діяльності, але є ширшими й дають змогу визначити та реалізувати життєві плани. Таким чином, як засіб психолого-педагогічного забезпечення професійного розвитку особистості варто розглядати не лише професійну орієнтацію, але й ширший комплекс психолого-педагогічних заходів, що визначається як консультування для кар'єри або кар'єрне консультування. Результатом кар'єрного самовизначення є сформованість кар'єрної компетентності, що стосовно учнів закладів професійно-технічної освіти проявляється, зокрема, у здатності подолати нормативні кризи професійного розвитку та побудувати подальшу реалістичну освітньо-професійну траєкторію.

Постановка проблеми. Соціально-економічні трансформації, що відбуваються у країні, детермінували зміни не лише у процесах професійного самовизначення учнівської молоді, але й істотно вплинули на вибір молодим поколінням професійної кар'єри й засобів її реалізації. Вже в період навчання у школі перед молодою людиною актуалізується зумовлена об'єктивними закономірностями особистісного та соціального розвитку проблема щодо визначення власного професійного майбутнього. Розв'язання цієї проблеми потребує від юної особи самопізнання, аналізу світу праці та власних професійних перспектив, прийняття рішення щодо вибору майбутньої професії та шляхів оволодіння нею тощо. Період навчання у закладах професійної (професійно-технічної)

освіти припадає, як правило, на вік ранньої юності, якому притаманні певні особливості, що істотно впливають на процеси професійного самовизначення особистості, а також її професійний та кар'єрний розвиток. Водночас, проблема взаємозв'язку та взаємозалежності професійного самовизначення учнів закладів професійної (професійно-технічної) освіти у виборі та реалізації професійної кар'єри висвітлена в психолого-педагогічних дослідженнях недостатньо.

Мета статті полягає в теоретичному дослідженні взаємозв'язку та взаємозалежності професійного й кар'єрного самовизначення учнів закладів професійної (професійно-технічної) освіти.

Аналіз наукових праць. Проблема підготовки учнівської молоді до професійного самовизначення є предметом психолого-педагогічних досліджень упродовж тривалого періоду. Теоретико-методичні основи професійного самовизначення учнівської молоді висвітлено у фундаментальних працях Є. Климова, Г. Костюка, Є. Павлютенкова, М. Пряжникова, Б. Федоришина, С. Чистякової та інших дослідників. В останні роки активізувалися дослідження різних аспектів кар'єрного розвитку, кар'єрної компетентності та кар'єрного самовизначення особистості. Вони стали об'єктами наукових пошуків А. Деркача, А. Дьоміна, В. Лозовецької, Є. Могильовкіна, В. Орлова та інших дослідників. При цьому дослідники вказують на щільний взаємозв'язок розвитку кар'єри людини з певними аспектами її самовизначення, зокрема – професійного. Наразі більшість досліджень кар'єрного самовизначення спрямовано на виявлення його особливостей відносно кар'єрного просування. Однак, зазначені процеси починаються у юнацькому віці, а особливої актуальності набувають у період професійної підготовки.

Виклад основного матеріалу. З погляду психології, юнацький вік, на який припадає період навчання в закладах професійної (професійно-технічної) освіти, характеризується інтенсивним розвитком самосвідомості молоді людини, що зумовлено, з однієї сторони, внутрішніми закономірностями розвитку особи, а з іншої – особливостями соціально-економічного середовища, в якому відбувається її становлення як особистості. У вітчизняній психології процеси формування й розвитку особистості досліджувались у різних аспектах, зокрема, в контексті соціальної ситуації (Л. Виготський, Л. Божович) та провідної діяльності (Д. Ельконін, О. Леонт'єв). Характерною для раннього юнацького віку, стосовно учнів закладів професійної (професійно-технічної) освіти, зовнішньою ситуацією є зміна їхнього соціального статусу, нові соціальні умови й обставини, початок засвоєння нових видів діяльності, розширення соціальних контактів і новий зміст вимог, що ставиться соціумом до юних. Названі обставини, а також необхідність визначення свого місця в житті, не лише визначають головний аспект соціальної ситуації розвитку юних, а також виступають як спонук до формування нової «духовної потреби» – потреби у самовизначенні (Божович, 2009, с. 385).

Принагідно зазначимо, що проблема професійного самовизначення є похідною від більш широкої проблеми самовизначення особистості та формування її «Я-концепції». Аналіз досліджень Л. Божович, Г. Костюка, О. Леонт'єва, В. Сафіна, Б. Федоришина, П. Шавіра та інших вітчизняних дослідників дає змогу сформулювати стосовно професійного самовизначення такі висновки: потреба професійного самовизначення виникає у старшому підлітковому та юнацькому віці, коли вона переходить з латентної до активної фаз; зазначений феномен пов'язаний із самосвідомістю особистості і є пошуком людиною себе, свого місця в житті, оцінювання власних здібностей тощо, в результаті чого людина набуває ідентичності й значно вищого рівня соціальної зрілості.

У часовому вимірі початок досліджень проблеми професійного самовизначення особистості точно встановити складно, але перша присвячена цьому робота, яку нам вдалося знайти, датується 1926 роком (Басов, 1926). Після тривалої перерви, зумовленої переважно ідеологічними обставинами, дослідження комплексу проблем, пов'язаних із професійним самовизначенням, активізувалися наприкінці 50-х років минулого століття й активно здійснюються донині (Л. Божович, О. Борисова, С. Гриншпун, Є. Климов, Г. Костюк, Є. Павлютенков, М. Пряжников, Б. Федоришин, І. Чечель, П. Шавир та інші).

Аналіз результатів психолого-педагогічних досліджень дає можливість прийти до висновку, що професійне самовизначення потрібно розглядати не лише як процес, але й як результат взаємодії двох систем, а саме – особи як складної саморегульованої системи, з одного боку, і суспільного орієнтування молоді стосовно вирішенні питання про свідомий вибір майбутньої професії, з іншого. Переваги пріоритетності інтересів особи й суспільства на конкретному етапі розвитку соціуму істотно вплинули на розвиток теорії і практики професійного самовизначення учнівської молоді й зумовили розроблення декількох підходів до розв'язання цієї проблеми. Диференціально-психологічний підхід характеризувався пріоритетом інтересів і потреб особи при вирішенні питання про вибір майбутньої професії, а професійне самовизначення означалося як процес формування індивідуального стилю життя, однією з важливих складових якого

є професійна діяльність. Для соціологічного підходу характерним є пріоритет суспільних інтересів щодо розвитку продуктивних сил, а професійне самовизначення розглядається як серія специфічних завдань, що ставляться перед суспільством. (Поляков, Чистякова та ін. 1993, с. 34). Проміжне положення між вказаними прийомами займає соціально-психологічний підхід, який передбачає встановлення балансу між потребами особи і суспільства, а професійне самовизначення розглядає як процес поетапного схвалення рішень, які враховують як переваги особи, так і потреби суспільства в розвитку трудового потенціалу. З позицій цього підходу, метою професійного самовизначення є формування в молодій людини готовності до усвідомленої і самостійної побудови, коригування і реалізації перспектив свого розвитку, в тому числі професійного, готовності знаходити особистісний сенс в конкретній професійній діяльності (Пряжников, 1996, с. 31). Прийняття тези щодо рівноправних взаємовідносин державних структур та особи у процесі її професійного самовизначення передбачає наявність певних стосунків між ними, які, з одного боку, є рушійними силами цього процесу, а з іншого – формують адекватне уявлення особистості про соціально-економічні завдання, що стоять перед суспільством, і які їй доведеться вирішувати в подальшій професійній діяльності.

Психологічні підструктури особистості, які безпосередньо впливають на процеси професійного самовизначення, розрізняються за характером своїх функцій і поділяються на дві основні групи. До першої групи можна віднести ті особливості особистості, які створюють передумови для успішного вирішення проблеми вибору професії, але в активізації цього процесу безпосередньої участі не беруть. До їх числа можна віднести здатність аналізувати і співвідносити вимоги, що висувуються потенційної професійною діяльністю з особистісними особливостями, що передбачає наявність, зокрема, адекватної самооцінки. Молодій людині також необхідно вміти підпорядковувати свої дії свідомо обраній меті порівняльно віддаленої перспективи, що передбачає наявність вольових рис характеру. До цієї ж групи можна віднести і сформованість життєвої компетентності. Другу групу об'єктивних передумов самовизначення утворюють компоненти особистості, що

безпосередньо активізують процес професійного самовизначення. До них відноситься, насамперед, потреба у професійному самовизначенні, яка є однією з характерних особливостей психічного розвитку в ранній юності, професійні інтереси, здатності, переконання, настанови, ідеали, цінності, мотиви тощо (Шавир, 1981, с. 12).

Принадно зазначимо, що підходи до визначення суті професійного самовизначення у психології та педагогіці дещо різняться. У педагогіці професійне самовизначення розглядається (П. Атутов, Є. Павлютенков, В. Симоненко та ін.) як організована та усвідомлена діяльність людини, яка має за мету досягнення готовності до професійного вибору. У психології прийнято розглядати професійне самовизначення і як процес, і як результат вибору особистістю своїх позицій та цілей в контексті перспектив професійної діяльності (Г. Костюк, Б. Федоришин та ін.).

Якщо вестимову про особливості професійного самовизначення учнів закладів професійної (професійно-технічної) освіти (ЗП(ПТ)О), то вони визначаються нормативними кризами розвитку суб'єкта професійного самовизначення, насамперед, кризами професійного становлення. За такого підходу учням ЗП(ПТ)О притаманні такі основні кризи: модифікація провідної діяльності (перехід від навчальної до навчально-професійної, а деколи, й до професійної як провідної); зміна соціально-економічних умов життя; незадоволеність професійною освітою та професійною підготовкою (Зеєр, 2003, с. 138-146). Відповідно, психолого-педагогічна підтримка має бути спрямована на їх подолання.

Однією з проблем, пов'язаною з професійним самовизначенням особистості, є визначення показників його ефективності та конструювання відповідного психолого-педагогічного інструментарію. Упродовж тривалого часу критерієм ефективності цього процесу розглядалася сформованість готовності до здійснення професійного самовизначення. За такого підходу готовність учнів до вибору майбутньої професії визначається як стійке поліструктурне особистісне утворення, що формується в процесі цілеспрямованого педагогічного впливу та індивідуального розвитку особистості й у єдності розвитку своїх складових забезпечує усвідомлений та обґрунтований вибір майбутньої професії (Закатнов, 2012, с. 36).

Успішність професійного самовизначення

передбачає здійснення психолого-педагогічного супроводу цього процесу. Йдеться про створення організаційно-педагогічного середовища, яке сприятиме формуванню в учня готовності до первинного вибору професії та побудови власної освітньо-професійної траєкторії, що може передбачати неодноразовий повтор вибору професії у майбутньому. До недавнього часу дослідники проблематики професійного самовизначення акцентували увагу на тому, що системоутворюючим елементом такого середовища є професійна орієнтація (Є. Павлютенков, М. Піддячий, В. Синявський, Б. Федоришин та ін.). Професійна орієнтація як педагогічна система розвивалася з початку минулого століття, і наприкінці 80-х років в Україні сформувалася система професійної орієнтації молоді, орієнтована переважно на учнів загальноосвітніх шкіл. Набуття Україною незалежності та розвиток ринкової економіки зумовили відмову від радянської системи професійної орієнтації, але нової системи, яка б відповідала новим напрямом соціально-економічного розвитку суспільства, вибудувати не вдалося, хоча відповідні спроби здійснювалися. Принагідно зазначимо, що було розроблено теоретичне та методичне підґрунтя щодо психолого-педагогічного забезпечення професійного самовизначення учнівської молоді засобами професійної орієнтації, але належного нормативно-правової, матеріально-технічної та кадрової підтримки воно не отримало.

Як зазначалося вище, впродовж тривалого часу проблема підготовки молоді до вибору майбутнього професійного шляху розглядалася переважно крізь призму проблеми професійного самовизначення. При цьому значна кількість теоретичних і практичних розробок з цієї проблематики була створеною, по-перше, для потреб соціалістичного суспільства та планової економіки, і, по-друге, розкривала особливості здійснення професійного самовизначення на стадії оптації, тобто була зорієнтована переважно на учнів загальноосвітніх шкіл. В останні роки підходи до змісту професійного самовизначення зазнали значних змін, зокрема, його стали розглядати як процес, що охоплює стадії професійного розвитку особистості, що здійснюються і після стадії оптації. При цьому особливої актуальності набувають питання професійного самовизначення учнів та студентів закладів професійної освіти, оскільки зберігається розбіжність між ринком

професійної освіти та ринком праці, зростає невизначеність у професійних перспективах випускників закладів професійної освіти тощо. За такого підходу існує об'єктивна потреба в модифікації парадигми професійного самовизначення або її зміні на іншу, більш відповідну компетентнісній освітній парадигмі. Одним з можливих напрямів розв'язання означеної проблеми є перехід до досліджень професійного самовизначення крізь призму дефініцій «професійна кар'єра» та «кар'єрне самовизначення», що, в свою чергу, потребує уточнення суті дефініції «кар'єра» у психолого-педагогічному аспекті.

У більшості публікацій кар'єра розглядається в контексті сфери зайнятості, просування у професійній сфері, досягнення певного становища в суспільстві тощо. У широкому сенсі, під «кар'єрою» сьогодні розуміється загальна послідовність етапів розвитку людини в основних сферах її життєдіяльності, а у вузькому, – динаміка статусних положень й активності особистості у трудовій діяльності (Толгурова, 2005). Професійна кар'єра розглядається як цілеспрямований процес (і результат) формування професійної траєкторії людини у контексті її близької й віддаленої трудової перспективи, яка планується й реалізується з урахуванням потреб і можливостей особистості та запитів суспільства, дає змогу людині самовизначитися у системі виробничих і соціальних відносин (Шаповалов, 2002, с. 203). Таким чином, професійну кар'єру прийнято розглядати не лише як сходження по посадових сходах, але й як процес самореалізації людини у фаховій діяльності. За такого підходу, кар'єру як процес самореалізації людиною своїх можливостей в умовах професійної діяльності, досягнення особистісного «акме» визначав Є. Могильовкін (1998). Оскільки, в широкому сенсі, кар'єра визначалася Д. Сьюпером (1976) як загальна послідовність етапів розвитку людини в основних сферах її життя, що характеризується динамікою соціально-економічного становища, статусно-рольових характеристик і форм соціальної активності особистості, то професійна кар'єра обов'язково супроводжується індивідуально-професійним розвитком, а високий рівень професіоналізму, у свою чергу, є одним з основних індикаторів успішності професійного й особистісного розвитку.

Професійна кар'єра є динамічним багатоаспектним процесом. В організаційному аспекті професійна кар'єра являє собою

цілеспрямоване професійне зростання, розширення професійної компетентності, кваліфікаційних можливостей тощо; в особистісному аспекті її можна розглядати як суб'єктивно усвідомлені судження щодо професійного майбутнього та ставлення до нього, очікувані шляхи самовираження у праці і задоволення нею, індивідуально усвідомлені позиція і поведінка, пов'язані з професійним досвідом людини; у соціальному аспекті – як уявлення щодо кар'єрних маршрутів і шляхів досягнення успіхів, прийнятних з точки зору існуючої системи суспільних цінностей.

У дослідженнях з проблематики професійної кар'єри можна виокремити й таку тенденцію: рішення щодо вибору кар'єри є серією «мікрорішень», за допомогою яких людина на різних етапах свого життя вибудовує власну кар'єру. У них виражена суб'єктивна складова кар'єри людини, віддзеркалюючи її «Я-концепцію» (Кірт, 2000). На взаємозв'язок розвитку професійної кар'єри і становлення «Я-концепції» особистості вказував ще Д. Сьюпер (1976). Побудову кар'єри як процес, що являє собою серію відповідних виборів і який базується на «Я-концепції» особистості, розглядав М. Пряжников (1996). Аналіз робіт А. Деркача, В. Ігнатова, О. Москаленко, Т. Шалавиної, С. Чистякової та інших дослідників дає змогу вважати, що при розгляді професійного самовизначення у тісному взаємозв'язку із життєвим і особистісним самовизначенням, поняття «вибір професійної кар'єри» і «професійне самовизначення» є близькими за змістовним наповненням.

Сказане вище дає можливість розглядати кар'єру як соціально-психологічний феномен, пов'язаний із цільовою активністю, самореалізацією, самооцінкою людини, формуванням її позитивної «Я-концепції», рефлексією з суб'єктивним відчуттям успіху в професійній діяльності, діями, спрямованими на досягнення успіху в професійній діяльності тощо (Закатнов, 2016). За такого підходу, під професійною кар'єрою ми розуміємо цілеспрямований процес і результат формування та реалізації професійно-освітньої траєкторії людини, що включає прагнення до успіху, самореалізації, накопичення й розвиток компетентностей, які супроводжується рефлексивним баченням себе та свого місця у системі професійних відносин відповідно до

системи суспільних цінностей.

Поняття «кар'єрне самовизначення» є новим для вітчизняної психології та педагогіки, і дослідження цього феномена детерміновано необхідністю вивчення кар'єрних аспектів не лише професійної діяльності, але й у контексті проблеми самовизначення особистості, насамперед, – самовизначення професійного. Це зумовлено тим, що до сфери професійного самовизначення включено лише аспекти, що стосуються становлення особистості у професії, а до змістовного наповнення дефініцій «кар'єра» та «професійна кар'єра» дослідники (С. Могильовкін, О. Москаленко, М. Пряжников, Д. Сьюпер та ін.) включають й інші аспекти життєдіяльності особи. Таким чином, кар'єрний контекст для особистості є більш широким, ніж професійна діяльність, оскільки додатково містить життєві прагнення та позапрофесійні сторони життєдіяльності. За такого підходу, кар'єрне самовизначення можна розглядати як процес створення людиною образу професійної кар'єри та визначення засобів її реалізації. Під образом кар'єри розуміється результат процесів мислення, продуктом яких є уявлення особи щодо власної кар'єри, що містять позитивно вмотивовану кар'єрну мету, початковий, поточний, та рубіжні етапи реалізації кар'єри, засоби її досягнення тощо (Панкратова, 2008). Психологічними передумовами кар'єрного самовизначення є особистісні новоутворення, що формуються у процесі самовизначення людини, зокрема професійного, й у змістовному плані стосуються професійної кар'єри (Ковалевская, 2017). За такого підходу психолого-педагогічний супровід кар'єрного самовизначення передбачає використання, по-перше, інструментарію забезпечення професійного самовизначення, тобто професійну орієнтацію, та специфічний інструментарій, котрий розбудовує психологічні структури особистості, що стосуються майбутньої професійної діяльності, але є більш широкими й дають змогу визначати та реалізувати життєві плани. Таким чином, можна вважати, що засобом підготовки учнів до професійного самовизначення потрібно розглядати не лише професійну орієнтацію, але й більш широкий комплекс психолого-педагогічних заходів, який визначається як консультування для кар'єри або кар'єрне консультування. При цьому правильним вважається й твердження, згідно з яким професійна орієнтація є одним з інструментів підготовки

молодої людини до кар'єрного самовизначення. За аналогією із самовизначенням професійним, кар'єрне самовизначення є дихотомічним феноменом, тобто є і процесом, і результатом. На нашу думку, результатом кар'єрного самовизначення є сформованість кар'єрної компетентності, котра стосовно учнів закладів професійно-технічної освіти проявляється, зокрема, у здатності подолати нормативні кризи професійного розвитку та побудувати подальшу реалістичну освітньо-професійну траєкторію.

Висновки. Соціально-економічні трансформації, що відбуваються у суспільстві, зумовлюють необхідність активізації дослідження комплексу проблем, пов'язаних із професійним розвитком особистості. Прийняття категорії

«професійна кар'єра» як базової при дослідженні особливостей підготовки учнівської молоді до вибору життєвого та професійного шляху дає змогу використовувати теоретичні та методичні напрацювання щодо підготовки особистості до професійного самовизначення з метою кар'єрного самовизначення. При цьому передбачається не лише використання професійної орієнтації як інструментарію психолого-педагогічно забезпечення цього процесу, але й упровадження до освітньої діяльності закладів професійної (професійно-технічної) освіти нового для них напрямку освітньої діяльності – кар'єрного консультування як засобу формування кар'єрної компетентності.

Література

1. Басов, М. Я., 1926. *Личность и профессия: К научному обоснованию выбора профессии*. М.-Л.: Государственное издательство.
2. Божович, Л. И., 2009. *Личность и ее формирование в детском возрасте*. СПб.: Питер.
3. Закатнов, Д. О., 2012. *Технології підготовки учнівської молоді до професійного самовизначення: монографія*. Київ: Педагогічна думка.
4. Закатнов, Д., 2016. Теоретичні засади проектування системами консультування з професійної кар'єри учнів професійно-технічних навчальних закладів. *Науковий вісник Інституту професійно-технічної освіти НАПН України. Професійна педагогіка: зб. наук. праць*, 12., с. 13-22.
5. Зеер, Є. Ф., 2003. *Психология профессий: Учебное пособие для студентов вузов*. М.: Академический Проект; Екатеринбург: Деловая книга.
6. Кирт, Н. Л., 2000. *Динамика представлений о профессиональной карьере психологов образования в процессе профессионального самоопределения*. Кандидат наук. Карельский государственный педагогический университет.
7. Ковалевская, Е. В., 2017. *Личностные предпосылки карьерного самоопределения в юношеском возрасте*. Кандидат наук. ФГБОУ ВО Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена.
8. Могилевкин, Е. А., 1998. *Личностные факторы профессиональной карьеры государственных служащих*. Кандидат наук. Российская академия государственной службы при президенте Российской Федерации.
9. Москаленко, О. В., 2007. *Акмеология профессиональной карьеры личности: учебное пособие*. М.: Изд-во РАГС.
10. Панкратова И. А., 2008. Феномен образа карьеры в отечественной психологии. *Российский психологический журнал*, 3, Т. 5, с. 100-102.
11. Поляков, В. А., Чистякова С. Н. и др., 1993. Профессиональное самоопределение молодежи: Концепция (сообщение). *Педагогика*, 5, с. 33-37.
12. Пряжников, Н. С., 1996. *Профессиональное и личностное самоопределение*. М.: Изд-во «Институт практической психологии», Воронеж : НПО «МОДЕК».
13. Толгурова, Э. Е., 2005. *Формирование представлений о профессиональной карьере в процессе жизненного самоопределения старшеклассника*. Кандидат наук. Северо-Кавказский государственный технический университет.
14. Шавир, П.А., 1981. *Психология профессионального самоопределения в ранней юности*. М.: Педагогика.
15. Шаповалов, В.К., 2002. О соотношении понятий «карьера» и «профессиональная карьера». *Психологический ресурс в экономике и предпринимательстве: Материалы Всероссийской научно-практической конференции*. Ставрополь: СКСИ; Ставропольсервисшкола, с. 202-204.
16. Super, D. E., 1976. *Career Education and the Meanings of Work: Monographs on Career Education*. Washington, DC: U. S. Office of Education.

KEY WORDS:

professional self-determination, professional development, professional career, quarry self-determination, quarry competence

Abstract

Career trajectories of vocational education and training institutions' students professional self-determination

Dmytro Zakatnov,

PhD in Education, Senior Researcher,

Head of the Professional Career Laboratory of the Institute of Vocational Education and Training of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine

Theoretical aspects of the relationship between professional and career self-determination of vocational education and training institutions' students are considered. It is established that developments in the theory and practice of professional self-determination are not sufficient to ensure in modern social and economic conditions the successful professional development of the individual at his post-option stages. It is determined that one of the directions of this contradiction solving is the use of a competence approach to the professional development problems, as well as moving to research the professional self-determination of the individual through the definitions of "professional career" and "career self-determination". The professional self-determination sphere includes only aspects concerning the formation of a person in the profession, the content of definitions of "career" and "professional career" includes other aspects of person's life. The career context for an individual is wider than professional activity, as it additionally contains life claims and nonprofessional aspects of life. According to this approach, it is reasonable to introduce the scientific concept of "career self-determination"; it can be considered as the process of creating the professional career image by person and determining the means of their realization. The psychological and pedagogical support of career self-determination presupposes the use of, firstly, the tools for ensuring professional self-determination, i.e. professional orientation, and specific tools that develop psychological structures of personality concerning the future professional activity, but are wider and allow defining and implementing life plans. So, not only professional orientation, but also a wider set of psychological and pedagogical measures, which are defined as counselling for career or career cancelling, should be considered as a mean of psychological and pedagogical support of the individual's professional development. The result of career self-determination is the formation of career competence that concerning the VET institutions' students in particular manifests itself in ability to overcome the professional development normative crises and build further educational and professional trajectory

References

1. Basov, M. Ya., 1926. *Lichnost i professiya: K nauchnomu obosnovaniyu vybora professii*. M.-L.: Gosudarstvennoe izdatelstvo.
2. Bozhovich, L. I., 2009. *Lichnost i ee formirovanie v detskom vozraste*. SPb.: Piter.
3. Zakatnov, D. O., 2012. *Tekhnologii pidhotovky uchnivskoi molodi do profesiinoho samovyznachennia: monohrafiia*. Kyiv: Pedahohichna dumka.
4. Zakatnov, D., 2016. Teoretychni zasady proektuvannia systemamy konsultuvannia z profesiinoi kariery uchniv profesiino-tekhnichnykh navchalnykh zakladiv. *Naukovyi visnyk Instytutu profesiino-tekhnichnoi osvity NAPN Ukrainy. Profesiina pedahohika: zb. nauk. prats, vyp. 12*, s. 13-22.
5. Zeer, Ye. F., 2003. *Psihologiya professij: Uchebnoe posobie dlya studentov vuzov*. M.: Akademicheskij Proekt; Ekaterinburg: Delovaya kniga.
6. Kirt, N. L., 2000. *Dinamika predstavlenij o professionalnoj karere psihologov obrazovaniya v processe professionalnogo samoopredeleniya*. Kandidat nauk. Karelskij gosudarstvennyj pedagogicheskij universitet.
7. Kovalevskaya, E. V., 2017. *Lichnostnye predposylki karernogo samoopredeleniya v yunosheskom vozraste*. Kandidat nauk. FGBOU VO Rossijskij gosudarstvennyj pedagogicheskij universitet im. A.I. Gercena
8. Mogilevkin, E. A., 1998. *Lichnostnye faktory professionalnoj karery gosudarstvennyh sluzhashih*. Kandidat nauk. Rossijskaya akademiya gosudarstvennoj sluzhby pri prezidente Rossijskoj Federacii.
9. Moskalenko, O. V., 2007. *Akmeologiya professionalnoj karery lichnosti: uchebnoe posobie*. M.: Izd-vo RAGS.
10. Pankratova, I. A., 2008. Fenomen obraza karery v otechestvennoj psihologii. *Rossijskij psihologicheskij zhurnal*, 3, T. 5, s. 100-102.
11. Polyakov, V. A., Chistyakova S. N. i

dr., 1993. Professionalnoe samoopredelenie molodezhi: Konceptiya (soobshenie). *Pedagogika*, 5, s. 33-37.

12. Pryazhnikov, N. S., 1996. *Professionalnoe i lichnostnoe samoopredelenie*. M.: Izd-vo «Institut prakticheskoy psihologii», Voronezh : NPO «MODEK».

13. Tolgurova, E. E., 2005. *Formirovanie predstavlenij o professionalnoj karere v processe zhiznennogo samoopredeleniya starsheklassnika*. Kandidat nauk. Severo-Kavkazskij gosudarstvennyj tehničeskij universitet.

14. Shavir, P.A., 1981. *Psihologiya*

professionalnogo samoopredeleniya v rannej yunosti. M.: Pedagogika.

15. Shapovalov, V.K., 2002. O sootnoshenii ponyatij «karera» i «professionalnaya karera». *Psihologičeskij resurs v ekonomike i predprinimatelstve: Materialy Vserossijskoj nauchno-prakticheskoy konferencii*. Stavropol: SKSI; Stavropolservisshkola, s. 202-204.

16. Super D. E., 1976. *Career Education and the Meanings of Work: Monographs on Career Education*. – Washington, DC: U. S. Office of Education.

УДК 377/378:006

<https://doi.org/10.32835/2223-5752.2018.16.27-33>

МЕТОДОЛОГІЧНІ ПІДХОДИ ДО СТАНДАРТИЗАЦІЇ ЗМІСТУ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

Андрій Каленський,

доктор педагогічних наук, доцент,

завідувач лабораторії науково-методичного супроводу

підготовки фахівців у коледжах і технікумах

Інститут професійно-технічної освіти НАПН України,

ORCID: 0000-0001-9034-5042

e-mail: kaa_1959@ukr.net

КЛЮЧОВІ СЛОВА:

методологічні підходи: системний, діяльнісний, особистісно-орієнтований, компетентнісний, технологічний, інформаційний та культурологічний

Реферат

Представлено результати аналізу публікацій, предметом дослідження яких були питання, тією чи іншою мірою пов'язані з методологічними підходами до стандартизації змісту професійної освіти. Обґрунтована нами методологія стандартизації професійної освіти на компетентнісній основі сформована із врахуванням комплексу наукових підходів: системного, діяльнісного, особистісно-орієнтованого, компетентнісного технологічного, інформаційного та культурологічного. Системний підхід дає змогу аналізувати різноманітні чинники впливу на формування змісту стандартизації в їх діалектичному взаємозв'язку. Діяльнісний підхід передбачає спрямованість процесу стандартизації змісту освіти на розвиток ключових і професійних компетентностей майбутніх фахівців та їх практичне застосування для успішної соціальної та професійної самореалізації. Особистісно-орієнтований підхід передбачає врахування в процесі стандартизації змісту освіти потреб і цінностей особистості кожного учасника освітнього процесу. Технологічний підхід сприяє вдосконаленню технології стандартизації змісту професійної освіти з урахуванням компетентнісного підходу. Інформаційний підхід означає ефективне використання пізнавального потенціалу інформаційної діяльності, необхідної для формування змісту освітніх стандартів. Культурологічний підхід до стандартизації змісту професійної освіти має три взаємопов'язаних аспекти дії (аксіологічний (ціннісний), технологічний і особистісно-творчий) і дає змогу подолати суперечність між духовним і матеріальним, що існує в сучасному змісті професійної освіти. Компетентнісний підхід покликаний інтегрувати основні положення діяльнісного та особистісного підходів, оскільки полягає в посиленні особистісно-діяльнісного аспекту стандартизації змісту професійної освіти і навчання, передбачає врахування особистісного досвіду майбутніх фахівців, є більш емним і варіативним, оскільки змістовно визначається ціннісними орієнтаціями особистості.

Постановка проблеми. Модернізація освіти в Україні з метою створення системи професійної освіти і навчання нової якості, здатної задовольнити запити як сучасного українського суспільства, так і економічного сектора країни, не можлива без розробки сучасних інструментів

вимірювання цієї якості – освітніх стандартів на компетентнісній основі. Проте, навіть існування таких інструментів не гарантує належної якості освіти без: орієнтації освітнього процесу на компетентісно спрямовані результати, задекларовані в освітньому стандарті; автономного проектування навчальними закладами змісту освіти (навчальних планів, навчальних програм, модулів, зокрема міждисциплінарних, індивідуальних навчальних завдань); досягнення очікуваних результатів навчання засобами адекватних педагогічних технологій; розроблення технологій оцінювання компетентнісних досягнень студентів і випускників та систематичної їх діагностики. Постає питання про сучасні методологічні підходи до стандартизації змісту професійної освіти на компетентнісній основі.

Мета статті полягає в обґрунтуванні методологічних підходів до стандартизації змісту професійної освіти на компетентнісній основі.

Аналіз наукових праць. У роботі проаналізовано публікації, предметом дослідження яких були питання, тією чи іншою мірою пов'язані з методологічними підходами до стандартизації змісту професійної освіти: системного (Ю. Бабанський, В. Беспалько); діяльнісного (Л. Виготський, О. Леонтьєв, С. Рубінштейн); особистісно орієнтованого (І. Бех, О. Дубасенюк, М. Чобітько); компетентнісного (О. Радкевич, R. Bagnall, S. Hodge, P. Hager, R. Wesselink, H. Biemans, J. Gulikers, M. Mulder); технологічного (О. Томашевський, Г. Цегелик, М. Вітер, В. Дубук, В. Курило, Г. Щука); інформаційного (Л. Петренко); культурологічного (І. Буличов, А. Каленський, Н. Ставська).

Підґрунтям стандартизації професійної освіти на компетентнісній основі є засадничі висновки міжнародних і вітчизняних документів, серед яких: «Ключові навички – 2020», озвучені на 48-му Всесвітньому економічному форумі в Давосі у 2018 р.; завдання розвитку сфери професійної освіти і навчання в ЄС до 2020 р., вказані у Брюггському Комюніке 2010 р.; Закон України «Про освіту» (2017).

Виклад основного матеріалу. Методологічний рівень науково-дослідної роботи «Методичні основи стандартизації професійної освіти молодших спеціалістів у коледжах і технікумах» ґрунтується на провідній zasadі, що на базі емпіричних і теоретичних досліджень сформулюються методологічні

підходи, принципи і методи дослідження даного явища, будується його теорія. Обґрунтована нами методологія стандартизації професійної освіти на компетентнісній основі сформована із врахуванням комплексу наукових підходів: системного, діяльнісного, особистісно-орієнтованого, компетентнісного, технологічного, інформаційного та культурологічного.

Системність – одна з ключових характеристик будь-яких явищ та процесів, тому що дає змогу аналізувати різноманітні чинники, які впливають на методичну систему і процес стандартизації. Основні положення системного підходу щодо педагогічних досліджень розглянуті в роботах багатьох учених, ними розроблялися різні варіанти педагогічних систем. Наприклад, Ю. Бабанський (1989) – система навчання; В. Беспалько (1989) – педагогічна система.

Застосування системного підходу в нашому дослідженні дає змогу: розглянути стандартизацію професійної освіти як цілісну методичну систему; виділити системоутворювальні чинники стандартизації професійної освіти, тобто мету й результат; сконструювати систему стандартизації професійної освіти, виявити її складові, розкрити діалектику їх взаємозв'язку; розкрити зумовлені цими складовими внутрішні зв'язки, а також основні умови існування даної системи.

Системний підхід дає змогу аналізувати різноманітні чинники впливу на формування змісту стандартизації в їх діалектичному взаємозв'язку.

Діяльнісний підхід – це теорія, основним положенням якої є положення про провідну роль діяльності в процесі становлення особистості. Розробка загальнопсихологічної теорії діяльності була започаткована ще у ХХ ст. такими науковцями як Л. Виготський, О. Леонтьєв та С. Рубінштейн (2000), які зазначали, що лише у процесі діяльності людина створює себе саму. Діяльнісний підхід у стандартизації змісту освіти передбачає відбір змісту навчальних предметів з опорою на врахування специфіки майбутньої професійної (виробничої) діяльності випускника. Засвоєння знань, умінь, навичок, видів та способів діяльності та відбір змісту освітнього матеріалу має відповідати критерію повноти і системності всіх видів діяльності, необхідних для формування професійної компетентності.

Він передбачає поетапне засвоєння основ педагогічної діяльності і є оптимальним для

контролю й організації процесу стандартизації, який визначається, як відомо, не тільки зовнішніми, а й внутрішніми передумовами.

Діяльнісний підхід передбачає спрямованість процесу стандартизації змісту освіти на розвиток ключових і професійних компетентностей майбутніх фахівців та їх практичне застосування для успішної соціальної та професійної самореалізації. Такий підхід – це базова ціннісна орієнтація системи стандартизації загалом і викладача зокрема, визначальна позиція взаємодії суб'єктів у освітньому процесі і процесі стандартизації змісту професійної освіти. Діяльнісний підхід виступає основою нашої методичної системи, конструювання та впровадження якої передбачає проблемність, комплексність впливу на особистість при опорі на знання індивідуальних та вікових особливостей суб'єктів і базується на принципах гуманності, природовідповідності, самовизначення, розвитку, індивідуальної і творчої самореалізації. Цей підхід дає змогу виявити й розкрити специфіку діяльності всіх учасників процесу стандартизації на основі поваги до особистості і довіри до неї, виявити місце й роль суб'єктів у цьому процесі і забезпечувати розкриття й оптимальне використання суб'єктного досвіду.

Особистісно орієнтований підхід у стандартизації змісту професійної освіти базується на розвитку особистості і передбачає передусім визнання її пріоритету. Він ґрунтується працях вчених-педагогів з особистісно орієнтованого навчання і виховання (І. Бех, О. Дубасенюк (2012), М. Чобітько (2003)).

Особистісно орієнтована освіта – цілеспрямований, планомірний, безперервний, спеціально організований педагогічний процес, спрямований на розвиток і саморозвиток учня, становлення його як особистості з урахуванням індивідуальних особливостей, інтересів, здібностей (Дубасенюк, 2012, с. 16).

Як зауважує М.Чобітько (2003), «в парадигмі особистісно-орієнтованої педагогіки освіта розглядається як багаторівневий простір, як складні процеси, що створюють умови для саморозвитку особистості, який є стрижнем усіх складових освіти (становлення) особистісної індивідуальності. Звідси і нове розуміння освіти – це не просто набуття знань і володіння низкою професійних навичок, а саме розвиток багатогранних здібностей системного характеру і високого ступеня їх продуктивності» (Ставська, 1974).

Особистісно орієнтований підхід до стандартизації місту професійної освіти передбачає встановлення педагогічних закономірностей та світоглядних позицій людини: свободи і вільного вибору свого світосприймання, дій, вчинків, позицій, самовизначення, самостійності і самореалізації, творчості тощо. Зміст особистісно зорієнтованого підходу до стандартизації професійної освіти повинен включати все, що потрібно людині для формування своєї особистості, як професіонала, що здатен до постійного професійного розвитку, самореалізації і самоствердження.

Особистісно-орієнтований підхід передбачає врахування в процесі стандартизації змісту освіти потреб і цінностей особистості кожного учасника освітнього процесу.

Компетентнісний підхід у наукових доробках вітчизняних (В. Андрущенко, О. Дубасенюк, І. Зязюна, В. Кременя, В. Лугового, Н. Ничкало, В. Радкевич, С. Сисоєвої, В. Ягупова) та зарубіжних авторів (R.Bagnall, S.Hodge, P.Hager, R.Wesselink, H.Biemans, J.Gulikers, M.Mulder) і розглядається як методологічна основа професійної освіти. Цей підхід реалізує науково-методологічне забезпечення вимірювань якості освіти, створення науково обґрунтованих засад для стандартизації та оцінювання результатів освіти.

Ми погоджуємося з думкою В. Радкевич (2012): «Під компетентнісним підходом необхідно розуміти метод моделювання результатів професійної освіти і навчання та їх представлення у вигляді норм якості підготовки кваліфікованих робітників. Принагідно зауважимо, що компетентнісний підхід не протистоїть традиційному, знансвому підходові, який продовжує використовуватися у професійній освіті, а навпаки – істотно розширює його зміст особистісно-орієнтованим навчальним матеріалом».

У зарубіжній літературі зазначено різні очікувані результати впровадження компетентнісного підходу в професійній освіті (Bagnall and Hodge, 2017; Hager, 2017; Wesselink та ін., 2017): покращення відповідності результатів освіти вимогам ринку праці; покращення мотивації студентів до навчання; безперервності та ефективні процеси працевлаштування абсольтентів освітніх закладів; інтеграція знань, умінь та навичок у процесі навчання, що базується на вимогах виробничих процесів та завдань; орієнтація процесу навчання на результати, які

не походять з процесу навчання та пов'язані з продуктивністю діяльності в конкретних робочих місцях; зміна характеру змісту освіти шляхом переходу до змісту, який надає можливості та потенціал для студентів; до нових форм змісту, що дають змогу перейти до гнучкіших програм навчання через модуляризацію; активніша та більш зацікавлена участь підприємств у процесах професійної освіти; збільшення ролі реального робочого місця у процесі навчання – наставництво замість шкільної форми навчання; зміна ролі вчителя, викладача зі збільшенням ролі супроводу, дискусії та рефлексії діяльності; індивідуалізація процесів навчання та збільшення ролі й обсягів самостійного навчання.

Компетентнісний підхід покликаний інтегрувати основні положення діяльнісного та особистісного підходів, оскільки полягає в посиленні особистісно-діяльнісного аспекту стандартизації змісту професійної освіти і навчання, передбачає врахування особистісного досвіду майбутніх фахівців, є більш ємним і варіативним, оскільки змістовно визначається ціннісними орієнтаціями особистості.

Технологічний підхід, на думку В. Курила та Г. Щуки (2016), є оптимальним для дослідження складних багатовимірних об'єктів, процесів, явищ. Він являє собою «метод пізнавальної та управлінської діяльності, що дозволяє за допомогою об'єкта-замінника системи адекватно й цілісно відобразити її сутність, найважливіші якості та засоби».

Цей підхід розглядається як «комплекс наукових та інженерних знань, втілених в способах і засобах праці, наборах матеріально-речових факторів виробництва, видах їх поєднання для створення певного продукту або послуги», а у вузькому – як «набір способів, засобів вибору і здійснення керуючого процесу з множини можливих його реалізацій» (Томашевський та ін., 2012). Він передбачає застосування освітніх технологій. Так, Б. Ліхачов трактує поняття «педагогічна технологія» як сукупність психолого-педагогічних установок, які визначають спеціальний вибір і компоновання форм, методів, способів, прийомів навчання, виховних.

Технологічний підхід до стандартизації змісту професійної освіти містить мету, функції, засоби, принципи, етапи, процедури й результат стандартизації. Застосування технологічного підходу дозволить розробити технологію стандартизації професійної освіти,

що передбачатиме поетапну реалізацію взаємопов'язаних блоків та націлена на очікуваний результат. Такий підхід уможливує розробку різних варіантів реалізації стандартизації, її коригування з метою постійного оновлення та підвищення якості освіти.

Технологічний підхід сприяє вдосконаленню технології стандартизації змісту професійної освіти з урахуванням компетентнісного підходу.

Інформаційний підхід – це сукупність методів наукового пізнання, принципів, умов, які відображають інформаційний аспект дійсності, забезпечується інформатикою та реалізується у процесі інформаційно-аналітичної діяльності (Петренко, 2014, с. 154).

Цей підхід до стандартизації змісту професійної освіти означає ефективне використання пізнавального потенціалу інформаційної діяльності, що розглядаються як сукупність процесів одержання, збирання, аналітико-синтетичної переробки, зберігання, пошуку та розповсюдження інформації, що використовується для створення освітніх стандартів.

В основі інформаційного підходу до стандартизації змісту професійної освіти лежить принцип інформаційності, тобто: інформація є універсальною, фундаментальною категорією; практично всі процеси (в тому числі і стандартизації) та явища мають інформаційну основу; інформація є носієм смислу (змісту) всіх процесів, що відбуваються в природі та суспільстві; всі існуючі в природі та суспільстві взаємозв'язки мають інформаційний характер.

Інформаційний підхід означає ефективне використання пізнавального потенціалу інформаційної діяльності, необхідної для формування змісту освітніх стандартів.

Культурологічний підхід до стандартизації змісту професійної освіти як конкретно-наукова методологія пізнання і перетворення педагогічної реальності має три взаємопов'язаних аспекти дії: аксіологічний (ціннісний), технологічний і особистісно-творчий. Аксіологічний аспект базується на розумінні соціальної природи цінностей, рефлексії смисложиттєвих питань з позицій позитивно-творчих цінностей, вплив якісного вибору цінностей на формування ціннісних орієнтирів особистості, на розвиток її духовного, морального і творчого начал, на ціннісні результати в усіх сферах життєдіяльності. Технологічний – пов'язаний з розумінням культури як специфічного способу людської

діяльності. Саме діяльність є тим, що має загальну форму в культурі. Категорії «культура» і «діяльність» історично взаємозумовлені. Досить простежити еволюцію людської діяльності, її диференціацію та інтеграцію, щоб переконатися в адекватному розвитку культури. Особистісно-творчий – зумовлений об'єктивним зв'язком індивіда і культури. Особа – носій культури. Вона не тільки розвивається на основі об'єктивованої сутності людини (культури), а й вносить до неї щось нове, тобто стає суб'єктом історичної творчості. Культура, у свою чергу, будучи універсальною характеристикою діяльності, наче задає соціально-гуманістичну програму і зумовлює спрямованість того чи іншого виду діяльності, її ціннісних типологічних особливостей і результатів (Булычѳв, 1991; Ставська, 1974).

Культурологічний підхід «дає можливість їхній самореалізації як вільної творчої особистості, здатної успішно діяти в умовах динамічно-мінливої ситуації, що перебуває у постійному діалозі сама з собою, іншими особистостями і творами культури, які втілюють всю попередню і справжню культуру особистості, що здатна брати активну участь у житті суспільства, керуючись такими цінностями, як демократія, повага прав людини тощо» (Каленський, 2014 с. 138).

Культурологічний підхід до стандартизації змісту професійної освіти має три взаємопов'язаних аспекти дії (аксіологічний (ціннісний), технологічний і особистісно-творчий) і дає змогу подолати суперечність між

духовним і матеріальним, що існує в сучасному змісті професійної освіти.

Висновки. Таким чином, обґрунтована нами методологія стандартизації змісту професійної освіти на компетентнісній основі сформована із урахуванням комплексу наукових підходів, а саме: системного, який дає змогу аналізувати різноманітні чинники впливу на формування змісту стандартизації в їх діалектичному взаємозв'язку; діяльнісного – передбачає спрямованість процесу стандартизації змісту освіти на розвиток ключових і професійних компетентностей; особистісно-орієнтованого – враховує в процесі стандартизації змісту освіти потреб і цінностей особистості кожного учасника освітнього процесу; технологічного – сприяє вдосконаленню технології стандартизації змісту професійної освіти з урахуванням компетентнісного підходу; інформаційного, який означає ефективне використання пізнавального потенціалу інформаційної діяльності; культурологічного – дає змогу подолати суперечність між духовним і матеріальним, що існує в сучасному змісті професійної освіти і компетентнісного, який покликаний інтегрувати основні положення діяльнісного та особистісного підходів, оскільки полягає в посиленні особистісно-діяльнісного аспекту стандартизації змісту професійної освіти і навчання, передбачає врахування особистісного досвіду майбутніх фахівців, є більш ємним і варіативним, оскільки змістовно визначається ціннісними орієнтаціями особистості.

Література

1. Бабанский, Ю.К., 1989. *Избранные педагогические труды*. М. : Педагогика.
2. Беспалько, В.П. та Татур, Ю.Г., 1989. Системно-методическое обеспечение учебно-воспитательного процесса подготовки специалистов. М. : Высш. шк.
3. Булычев, И.И., 1991. *Человек как интегральная философская проблема: автореф.* Доктор наук. Москва.
4. Дубасенюк, О.А., 2012. *Професійна педагогічна освіта: особистісно орієнтований підхід : монографія*. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. Івана Франка.
5. Томашевський, О.М., Цегелик, Г.Г., Вітер, М.Б. та Дубук, В.І., 2012. *Інформаційні технології та моделювання бізнес-процесів : навч. посіб.* К. : ЦУЛ.
6. Каленський, А.А., 2014. *Розвиток професійно-педагогічної етики у майбутніх викладачів спеціальних дисциплін*: монографія. К.: ЦП «Компринт».
7. Курило, В.С., 2016. Можливості оптимізації науково-дослідної роботи студентів. *Освіта та педагогічна наука*, 1(164), с. 5-12.
8. Лихачев, Б.Т., 2010. *Философия воспитания* : спец. курс. М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС. – (Педагогическое наследие).
9. Петренко, Л.М., 2014. *Теорія і методика розвитку інформаційно-аналітичної компетентності керівників професійно-технічних навчальних закладів*. Доктор наук. Ін-т проф.-техн. освіти НАПН України.
10. Радкевич, В.О., 2012. Компетентнісний підхід до забезпечення якості професійної

освіти і навчання. В: В.О. Радкевич, ред., *Науково-методичне забезпечення професійної освіти і навчання: Звітна науково-практична конференція*. Київ, Україна, 29 Березень 2012. Київ: Інститут професійно-технічної освіти НАПН України.

11. Рубинштейн, С.Л., 2000. *Основы общей психологии*. СПб.: Издательство «Питер».

12. Ставская, Н.Р., 1974. *Философские вопросы развития современной науки : Социологические и методологические проблемы интеграции науки*. М. : Высш. шк.

13. Чобітько, М.Г., 2003. Формування особистісно орієнтованої професійної позиції майбутнього вчителя. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика*, 2, с. 155-164.

14. Bagnall, R. & Hodge, S., 2017. Using an Epistemological Perspective to Understand

Competence-based Vocational and Professional Education. In: M. Mulder (Ed.), *Competence-based Vocational and Professional Education. Bridging the Worlds of Work and Education* (pp. 125-144). Bern: Springer International Publishing.

15. Hager, P., 2017. The Integrated View on Competence. In: M. Mulder (Ed.), *Competence-based Vocational and Professional Education. Bridging the Worlds of Work and Education* (pp. 203-228). Bern: Springer International Publishing.

16. Wesselink R., Biemans H., Gulikers, J. & Mulder, M., 2017. Models and Principles for Designing Competence-based Curricula, Teaching, Learning and Assessment. In: M. Mulder (Ed.). *Competence-based Vocational and Professional Education. Bridging the Worlds of Work and Education* (pp. 533-554). Bern: Springer International Publishing.

Abstract

Methodological approaches to standardization of professional education content

Andrii Kalenskyi,

Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Head of the Laboratory scientific and methodological support training experts in universities and colleges Workplace: The Institute of Vocational Education and Training of the NAES of Ukraine,

KEY WORDS:

Methodological approaches: systemic, activity, personal-oriented, competence, technological, informational and cultural

The results of the analysis of publications, the subject of study of which were questions, are presented in one or another way related to methodological approaches to the standardization of the content of vocational education. The methodology of standardization of professional education, based on our competence, is based on a set of scientific approaches: systemic, activity-oriented, person-oriented, competent technological, informational and culturological. The system approach allows analyzing various factors of influence on the formation of the content of standardization in their dialectical relationship. Activity approach involves the orientation of the process of standardizing the content of education on the development of key and professional competences of future professionals and their practical application for successful social and professional self-realization. Personality-oriented approach involves taking into account in the process of standardizing the content of education needs and values of the individual of each participant in the educational process. The technological approach contributes to the improvement of the technology of standardizing the content of vocational education, taking into account the competence approach. An informational approach means the effective use of the cognitive potential of information activities necessary for the formation of the content of educational standards. The cultural approach to the standardization of the content of vocational education has three interrelated aspects of action (axiological (value), technological and personality-creative) and allows to overcome the contradiction between the spiritual and material that exists in the modern sense of vocational education. Competency approach is intended to integrate the main provisions of the activity and personal approaches, as it consists in strengthening the personality-activity aspect of standardizing the content of vocational education and training, involves taking into account the personal experience of future professionals, is more capacious and variability, since content is determined by the value orientations of the individual.

References

1. Babanskiy, Yu.K., 1989. *Izbrannyye pedagogicheskie trudy* M. : Pedagogika.
2. Bepalko, V.P. ta Tatur, Yu.G., 1989. *Sistemno-metodicheskoe obespechenie uchebno-*
3. Bulyichev, I.I., 1991. *Chelovek kak integralnaya filosofskaya problema: avtoref.*

Доктор наук. Москва.

4. Dubaseniuk, O.A., 2012. *Profesiina pedahohichna osvita: osobystisno oriientovanyi pidkhdid* : monohrafiia. Zhytomyr : Vyd-vo ZhDU im. I. Franka.

5. Tomashevskiy, O.M., Tsehelyk, H.H., Viter, M.B. ta Dubuk, V.I., 2012. *Informatsiini tekhnolohii ta modeliuvannia biznes-protsesiv* : navch. posib. K. : TsUL.

6. Kalenskiy, A.A., 2014. *Rozvytok profesiino-pedahohichnoi etyky u maibutnikh vykladachiv spetsialnykh dystsyplin*: monohrafiia. K.: TsP «Kompriynt».

7. Kurylo, V.S., 2016. *Mozhlyvosti optymizatsii naukovo-doslidnoi roboty studentiv. Osvita ta pedahohichna nauka*, 1(164), s. 5-12.

8. Lihachev, B.T., 2010. *Filosofiya vospitaniya* : spets. kurs. M. : Gumanitar. izd. tsentr VLADOS. – (Pedagogicheskoye naslediyе).

9. Petrenko, L.M., 2014. *Teoriia i metodyka rozvytku informatsiino-analitychnoi*

kompetentnosti kerivnykiv profesiino-tekhnichnykh navchalnykh zakladiv. Doktor nauk. In-t prof.-tekhn. osvity NAPN Ukrainy.

10. Radkevych, V.O., 2012. *Kompetentnisnyi pidkhdid do zabezpechennia yakosti profesiinoi osvity i navchannia*. V: V.O. Radkevych, red., *Naukovo-metodychne zabezpechennia profesiinoi osvity i navchannia: Zvitna naukovo-praktychna konferentsiia*. Kyiv, Ukraina, 29 Berezen 2012. Kyiv: Instytut profesiino-tekhnichnoi osvity NAPN Ukrainy.

11. Rubinshteyn, S.L., 2000. *Osnovyi obschey psihologi*. SPb.: Izdatelstvo «Piter».

12. Stavskaya, N.R., 1974. *Filosofskie voprosy razvitiya sovremennoy nauki : Sotsiologicheskie i metodologicheskie problemy integratsii nauki*. M. : Vyssh. shk.

13. Chobitko, M.H., 2003. *Formuvannia osobystisno oriientovanoi profesiinoi pozytsii maibutnoho vchytelia. Neperervna profesiina osvita: teoriia i praktyka*, 2, s. 155-164.

УДК 377.3-052:629.33/.36]:001.895

<https://doi.org/10.32835/2223-5752.2018.16.33-39>.

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ КВАЛІФІКОВАНИХ РОБІТНИКІВ АВТОТРАНСПОРТНОЇ ГАЛУЗІ ДО ЗАСТОСУВАННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ВИРОБНИЧИХ ТЕХНОЛОГІЙ

Леонід Романов,

науковий співробітник лабораторії технологій професійного навчання

Інституту професійно-технічної освіти НАПН України

ORCID: 0000-0002-1297-3331

e-mail: leo-volga@ukr.net

КЛЮЧОВІ СЛОВА:

кваліфікований робітник, автотранспортна галузь, готовність, інноваційні виробничі технології, заклад професійної (професійно-технічної) освіти

Реферат

У статті актуалізується необхідність науково-методичного супроводу формування готовності майбутніх кваліфікованих робітників автотранспортної галузі до застосування інноваційних виробничих технологій, оскільки успішне оволодіння найсучаснішими виробничими технологіями та їх ефективне використання стає найважливішим завданням підготовки фахівців автотранспортної галузі. Визначено, що існують різні доміанти, навколо яких вибудовуються дидактичні принципи: діяльність (навчальна і професійна), особистість, соціальне партнерство, тому при визначенні принципів формування готовності майбутніх кваліфікованих робітників автотранспортної галузі до застосування інноваційних виробничих технологій доцільним є поєднання особистісних, соціальних і діяльнісних аспектів.

На сьогодні автомобілебудівна промисловість технологічно розвинених країн зорієнтована на новітні технології, що, власне, є одним з найбільших індустріальних інвесторів у наукові дослідження та розробки. Визначено, що успішне оволодіння найсучаснішими виробничими технологіями та їх ефективне використання стає найважливішим завданням підготовки фахівців автотранспортної галузі в закладах професійної (професійно-технічної) освіти.

Встановлено такі принципи формування готовності майбутніх кваліфікованих робітників автотранспортної галузі до застосування інноваційних виробничих технологій: науковості,

системності та цілісності, наступності та безперервності, продуктивності, варіативності, розвитку суб'єктності, інтерактивності, інноваційності, соціального партнерства. Обґрунтовано методологічні основи формування готовності майбутніх кваліфікованих робітників до застосування інноваційних виробничих технологій. Так, системний підхід в концептуальному плані закладає підвалини для розгляду виробничої технології як системи; діяльнісний – вимагає цілісного розгляду всіх основних компонентів педагогічного процесу; технологічний – передбачає гнучке інструментальне управління навчальним процесом; особистісно орієнтований – передбачає врахування індивідуальних особливостей учнів; компетентнісний – забезпечує формування професійно важливих якостей особистості майбутніх кваліфікованих робітників; контекстний – зумовлює динамічний рух діяльності учнів від навчальної діяльності до професійної, трансформування першої у другу; інноваційно-зорієнтований – спрямований на забезпечення формування та розвитку критичного мислення і творчих здібностей майбутніх кваліфікованих робітників; суб'єктно-продуктивний – визначає у професійній підготовці провідну роль становлення суб'єктності особистості.

Постановка проблеми. Соціально-економічний розвиток нашої країни зумовлює нові вимоги до фахівців різного профілю. Якість підготовки кваліфікованих робітників є чинником добробуту держави, ефективності функціонування ринкової економіки, про що наголошується у Законах України «Про освіту» (2017), «Про професійно-технічну освіту» (1998), Національній стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 рр. (2013), Стратегії сталого розвитку «Україна – 2020» (2015), Середньостроковому плані пріоритетних дій Уряду на період до 2020 р. (2017).

Сучасні високотехнологічні виробництва, до яких належить автотранспортна галузь, вимагають від кваліфікованого робітника високих рівнів прояву професійних знань та вмінь, сформованості інноваційних якостей особистості. Водночас, підготовка майбутніх кваліфікованих робітників до застосування інноваційних технологій у професійній сфері часто спирається не на науково обґрунтовані підходи, а на інтуїцію і досвід педагога за умов різкого зростання його трудових витрат і психологічних навантажень. Отже, актуалізується необхідність науково-методичного супроводу формування готовності майбутніх кваліфікованих робітників автотранспортної галузі до застосування інноваційних виробничих технологій.

Аналіз наукових праць. Питання теоретичних і методологічних основ професійної підготовки у своїх працях розглядають А. Алексюк, С. Батишев, С. Гончаренко, І. Зязюн, Н. Ничкало, В. Радкевич та ін. Сучасні педагогічні технології професійної підготовки майбутніх фахівців технічного профілю обґрунтовані Р. Гуревичем, О. Падалкою, С. Сисоевою та ін. Дидактичним

аспектам підготовки майбутніх кваліфікованих робітників автотранспортної галузі присвячені роботи Д. Гоменюка, О. Дубініної, П. Лузана, А. Кононенка, В. Манька, Я. Білоконя та ін. Інноваційні аспекти професійного навчання висвітлюються у працях М. Артюшиної, Н. Кулалаєвої, Г. Романової та ін.

Однак нині в Україні відсутні комплексні дослідження проблеми формування готовності кваліфікованих робітників автотранспортної галузі до застосування інноваційних виробничих технологій. Отже, тема статті є актуальною, а її **мета** – проаналізувати наукові основи формування такої готовності.

Виклад основного матеріалу. У сучасному світі ключовим фактором економічного розвитку є застосування наукомістких технологій. Як зазначають Ю. Доброскок, Л. Михайлова, у XXI ст., з прискоренням темпів науково-технічного прогресу, помітно знижується інтенсивність людської праці і, водночас, підвищується її продуктивність, внаслідок чого змінюється модель і структура виробництва, що в рамках нової технологічної парадигми стає цифровим («безпаперовим»), більш автоматизованим і роботизованим («обезлюдненим»), безвідходним, кастомізованим і більше розподіленим територіально — на тлі посилення мережевої взаємодії в економіці і суспільстві (Доброскок та Михайлова, 2017).

Інноваційні виробничі технології називають ще також «підривними» або «проривними», підкреслюючи те, що вони не вдосконалюють, а принципово змінюють структуру виробництва.

Які ж виробничі технології можна вважати інноваційними? За визначенням, наведеним у Вікіпедії, інноваційні технології — радикально нові чи вдосконалені технології, які істотно

поліпшують умови виробництва або самі виступають товаром (Вікіпедія, 2018). Такі технології мають забезпечувати істотне оновлення вітчизняного виробництва на рівні світових стандартів, а їх ознаками є конкурентоспроможність на світовому ринку, найвищий соціальний та економічний ефект від впровадження у виробництво. Зазвичай, вони мають знижену капіталомісткість, характеризуються більшою екологічністю і меншими енергопотребами.

Так, на сьогодні автомобілебудівна промисловість технологічно розвинених країн зорієнтована на новітні технології, що, власне, є одним з найбільших індустріальних інвесторів у наукові дослідження та розробки. Завдяки цьому частка альтернативних джерел енергії в загальній структурі енергоспоживання Європейського Союзу суттєво збільшується, а жорсткі екологічні стандарти в автомобільному секторі ЄС підтверджують свою ефективність.

В Україні, з огляду на обраний курс європейської інтеграції, поступово запроваджуються міжнародні стандарти в галузі транспорту, в тому числі, стандарти щодо енергетичної ефективності та впливу на довкілля, зокрема регламентовані Угодою про прийняття єдиних технічних приписів для колісних транспортних засобів предметів обладнання та частин, які можуть бути встановлені та/або використані на колісних транспортних засобах, і про умови взаємного визнання офіційних затверджень, виданих на основі цих приписів, підписаної 20 березня 1958 року в м. Женеві, з поправками 1995 року (Женевська угода 1958 року).

Вимірними цілями найближчої перспективи для України має стати зменшення питомого споживання енергії у транспортній галузі на 20% до 2020 року, в порівнянні з відповідним рівнем 1990 року, а також розширення до 2020 року використання альтернативних палив (стисненого і зрідженого природного газу, зрідженого нафтового газу і біопалив) до 23-25% від загальних обсягів споживання моторних палив.

Успішне оволодіння найсучаснішими виробничими технологіями та їх ефективне використання стає найважливішим завданням підготовки фахівців автотранспортної галузі в закладах професійної (професійно-технічної) освіти, результатом якої має стати готовність майбутніх кваліфікованих робітників

автотранспортної галузі до застосування інноваційних виробничих технологій. Отже, постає завдання визначення принципів такої підготовки.

Поняття «принцип» походить від лат. *principium* – першооснова. Дидактичні принципи в педагогіці тлумачаться як основні вимоги до діяльності вчителя, вихідні положення, що визначають зміст, організаційні форми і методи навчального процесу відповідно до загальних цілей і закономірностей (Подласий, 1999, с. 440).

На думку М. Артюшиної, підготовка майбутніх фахівців до інноваційної діяльності має ґрунтуватися на таких принципах: інтегративність (забезпечує цілісність і гармонійність розвитку інноваційності у всіх сферах життя людини: соціальній, особистісній і діяльнісній), безперервність і поступовість розвитку (сприяє постійному оновленню процесу професійної підготовки, відповідності актуальним запитам сьогодення), гуманізм (полягає у пріоритеті в процесі інноваційної діяльності загальнолюдських принципів та забезпечує ціннісну основу інноваційної діяльності), варіативність (забезпечує динамізм освітнього середовища, сприяє долаю стереотипів, розширює можливості) і соціальне партнерство між всіма учасниками навчального процесу (забезпечує формування колективних суб'єктів інноваційної діяльності) (Артюшина, 2011, с. 275-277).

Дослідник Д. Гоменюк виокремлює такі принципи підготовки кваліфікованих робітників для автосервісу у професійно-технічних навчальних закладах: цілісність, послідовність, систематичність, взаємозв'язок теорії і практики, безперервність, повнота, поетапність розвитку, динамічність (Гоменюк, 2014, с. 93).

Дослідницею О. Дубініною обґрунтовано дидактичні принципи виробничого навчання майбутніх автослюсарів у центрах професійно-технічної освіти: навчання та виховання на основі виробничої праці; навчання на рівні сучасних транспортних та технічних засобів на основі передових методів праці; науковість, доступність і посильність навчання; наочність у навчанні; етапність навчання; оперативність знань, перенесення вмін та навичок; свідомість та активність учнів при керівній ролі майстра виробничого навчання (Дубініна, 2016).

Досліджуючи теоретичні засади формування

професійної компетентності майбутніх слюсарів з ремонту автомобілів у професійно-технічних навчальних закладах, А. Кононенко зазначає, що в умовах соціально-економічних викликів відбувається поглиблення й розширення функцій професійно-технічної освіти, усе більшого значення набувають зв'язки з роботодавцями, а в освітньому процесі домінує принцип людиноцентризму (Кононенко, 2018, с. 6). Автор обґрунтовує загальнодидактичні (науковості, системності і послідовності навчання, доступності, єдності теорії та практики, індивідуального підходу, активності) та специфічні (домінування проблемних, проектних, діалогових методів навчання; орієнтації на майбутню професійну діяльність, урахування особливостей педагогічної взаємодії у професійно-технічному навчальному закладі) принципи формування професійної компетентності майбутніх слюсарів з ремонту автомобілів.

Узагальнюючи результати аналізу принципів, визначених науковцями, доцільно зазначити, що існують різні доміанти, навколо яких вони вибудовуються: діяльність (навчальна і професійна), особистість, соціальне партнерство. Тому при визначенні принципів формування готовності майбутніх кваліфікованих робітників автотранспортної галузі до застосування інноваційних виробничих технологій ми ґрунтувалися на ідеї поєднання особистісних, соціальних і діяльнісних аспектів.

За М. Аргюшиною (2011, с. 271);, інноваційна діяльність знаходиться на перетині трьох сфер життя людини – особистісної, соціальної та діяльнісної, утворюючи 5 зон можливого прояву інноваційності 1 – зона інноваційності особистості у сфері соціальних відносин; 2 – зона інноваційності як засобу розвитку особистості через діяльність; 3 – зона інноваційності у діяльності як засобу розв'язання соціальних проблем; 4 – зона інноваційності як розв'язання актуальних проблем діяльності; 5 – зона інноваційності як засіб інтегрованого розвитку всіх складових одночасно, забезпечення взаємовпливу і взаємовдосконалення всіх значущих аспектів життєдіяльності людини: особистісного розвитку, соціальних відносин і діяльності.

Майбутній фахівець може виявляти схильність до реалізації інноваційної

діяльності у кожній з цих зон. Так, у зоні інноваційності особистості у сфері соціальних відносин людина прагне до оновлення і вдосконалення стосунків з іншими людьми, цікавиться психологією взаємовідносин. У зоні інноваційності як засобу розвитку особистості через діяльність людина прагне реалізувати себе через свої інтереси, захоплення, різні форми активності, у тому числі й через навчальну та професійну діяльність. Зона інноваційності у діяльності як засобу розв'язання соціальних проблем зумовлює схильність людини до використання діяльності для підняття свого соціального статусу, самоствердження або пошуку сприятливого соціального середовища. Інноваційність як сфера розв'язання актуальних проблем діяльності характеризується прагненням людини до вдосконалення актуальної для неї діяльності: окремих операцій, умов, використання нових засобів, привертання нових ресурсів тощо. Зона інноваційності як засіб інтегрованого розвитку всіх складових водночас забезпечує найбільш цілісну і повну реалізацію інноваційної діяльності, коли людина прагне до вдосконалення всіх сфер актуальної життєдіяльності у їх взаємозв'язку та взаємодоповненні.

З огляду на викладене, виокремлюємо такі принципи: науковості, системності та цілісності, наступності та безперервності, продуктивності, варіативності, розвитку суб'єктності, інтерактивності, інноваційності, соціального партнерства.

Принцип науковості вимагає відображення у знаннях, якими оволодівають учні, досягнень сучасної науки щодо інноваційних виробничих технологій в автотранспортній галузі. Учні мають засвоювати достовірні факти, явища, процеси, розуміти суть науково обґрунтованих законів, особливості розвитку і становлення технологічних процесів в історичному аспекті, бачити перспективи розвитку, вдосконалення, оновлення виробничих технологій, долучатися до науково-дослідної діяльності, оволодівати методами наукових досліджень.

Принцип системності та цілісності передбачає комплексний підхід у формуванні готовності майбутніх кваліфікованих робітників автотранспортної галузі до застосування інноваційних виробничих технологій, що в навчальному процесі представлений єдністю

професійно-теоретичного, професійно-практичного, виробничого навчання.

Принцип наступності та безперервності сприяє постійному оновленню процесу професійної підготовки, відповідності актуальним запитам сьогодення та зумовлює такі вимоги: організація безперервного інноваційного пошуку й удосконалення всіх аспектів професійної підготовки; безперервне та поступове нарощування частки творчих завдань, інноваційної діяльності в цілому.

Принцип продуктивності передбачає застосування проектного навчання, створення в процесі підготовки конкретних продуктів, котрі можуть бути безпосередньо застосовані у виробничому процесі та мають особистісне значення для розвитку майбутніх кваліфікованих робітників.

Принцип варіативності визнає багатоваріантність, гнучкість у виборі форм, методів, засобів навчання залежно від конкретних індивідуально-психологічних та соціально-психологічних умов професійної підготовки.

Принцип розвитку суб'єктності зумовлює визнання унікальності й неповторності тих, хто навчається, врахування стилів їхньої діяльності, життєвого та професійного досвіду, створення умов для вияву їхньої активності, ініціативності, самостійності, відповідальності за процес та результати навчання.

Принцип інтерактивності полягає в постійній активній взаємодії, співробітництві та співтворчості суб'єктів підготовки й застосуванні відповідних методів та форм навчання.

Принцип інноваційності передбачає творчий характер навчального процесу, включення учнів в інноваційну діяльність.

Принцип соціального партнерства забезпечує формування колективних суб'єктів інноваційної діяльності та зумовлює організацію конструктивних і рівноправних стосунків між учнями й педагогами, співробітництво у плані реалізації інноваційної діяльності, вихід за межі закладу професійної (професійно-технічної) освіти, залучення соціальних партнерів до проблем інноваційного пошуку, технологічного оновлення навчального процесу.

Аналіз психолого-педагогічної літератури дав змогу узагальнити основні методологічні підходи до формування готовності майбутніх кваліфікованих робітників автотранспортної

галузі до застосування інноваційних виробничих технологій.

За І. Блаубером, Е. Юдіним (1973, с. 74) поняття „методологічний підхід” тлумачиться як принципова методологічна орієнтація дослідження, як точка зору, з якої розглядається об'єкт вивчення (спосіб визначення об'єкта), як поняття чи принцип, що керує загальною стратегією дослідження.

Таким чином, обґрунтовано методологічні основи формування готовності майбутніх кваліфікованих робітників до застосування інноваційних виробничих технологій, що забезпечуються інтеграцією таких методологічних підходів: системного, діяльнісного технологічного, особистісного орієнтованого, компетентнісного, контекстного, інноваційно-зорієнтованого, суб'єктно-продуктивного. Так, системний підхід в концептуальному плані закладає підвалини для розгляду виробничої технології як системи, розроблення методики формування готовності майбутніх кваліфікованих робітників автотранспортної галузі до застосування інноваційних виробничих технологій з урахуванням внутрішніх та зовнішніх умов навчання. Діяльнісний підхід вимагає цілісного розгляду всіх основних компонентів педагогічного процесу: його мети, мотивів, операцій, способів регулювання, коригування, дій суб'єктів, контролю та аналізу досягнутих результатів. Технологічний підхід передбачає гнучке інструментальне управління навчальним процесом. Застосування особистісно орієнтованого підходу є доцільним з огляду на те, що процес підготовки майбутніх кваліфікованих робітників має ґрунтуватися на їхніх індивідуальних особливостях, що втілюються в індивідуальних стилях діяльності. Компетентнісний підхід закладає підвалини формування професійно важливих якостей особистості майбутніх кваліфікованих робітників. Контекстний підхід передбачає динамічний рух діяльності учнів від навчальної діяльності до професійної, трансформування першої у другу. Інноваційно-зорієнтований підхід спрямований на забезпечення формування та розвитку критичного мислення і творчих здібностей майбутніх кваліфікованих робітників. Суб'єктно-продуктивний підхід визначає у професійній підготовці провідну роль становлення суб'єктності особистості як здатності до проектування

власного професійного розвитку та створення суспільнокорисних продуктів навчальної і професійної діяльності.

Висновки. Отже, успішне оволодіння найсучаснішими виробничими технологіями та їх ефективне використання стає найважливішим завданням підготовки фахівців автотранспортної галузі. Формування готовності майбутніх кваліфікованих робітників цієї галузі до застосування інноваційних виробничих технологій ґрунтується на принципах науковості, системності та цілісності, наступності та безперервності, продуктивності, варіативності, розвитку

суб'єктності, інтерактивності, інноваційності, соціального партнерства та має забезпечуватися інтеграцією таких методологічних підходів, як: системний, діяльнісний технологічний, особистісно орієнтований, компетентнісний, контекстний, інноваційно-зорієнтований, суб'єктно-продуктивний.

Подальших досліджень у даному напрямі потребує вивчення методик і технологій підготовки майбутніх фахівців автотранспортної галузі до застосування інноваційних виробничих технологій.

Література

1. Артюшина, М.В., 2011. *Психолого-педагогічні засади підготовки студентів економічних спеціальностей до інноваційної діяльності*. Доктор наук. Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова.
2. Блауберг, И.В. и Юдин, Э. Г., 1973. *Становление и сущность системного подхода*. Москва: Издательство «Наука».
3. Гоменюк, Д.В., 2014. *Педагогічні умови підготовки кваліфікованих робітників для автосервісу у професійно-технічних навчальних закладах*. Кандидат наук. Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України.
4. Доброскок, Ю.Б. та Михайлова, Л.В., 2017. Виробничі інноваційні технології та їх роль у сучасній міжнародній економіці. *Бізнес Інформ*, 12, с. 43-47.
5. Дубініна, О.В., 2016. Дидактичні принципи виробничого навчання майбутніх автослюсарів у центрах професійно-технічної освіти. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології: науковий журнал*, Суми : СумДПУ імені А. С. Макаренка, с. 73-81.
6. Інноваційні технології. *Вікіпедія*. [online] Доступно: <<https://uk.wikipedia.org/wiki/>> [Дата звернення 15 Жовтень, 2018].
7. Кононенко, А.Г., 2018. *Формування професійної компетентності майбутніх слюсарів з ремонту автомобілів у професійно-технічних навчальних закладах*. Автореферат дисертації. Кандидат наук. Інститут професійно-технічної освіти НАПН України.
8. Лузан П. Г., Манько В. М., Нестерова Л. В. та Романова Г. М. ред., 2014. *Теорія і практика впровадження інноваційних технологій навчання у професійну підготовку кваліфікованих робітників*. Київ: ТОВ «НВП Поліграфсервіс».
9. Подласый И.П., 1999. *Педагогика. Новый курс : учеб. для студ. пед. вузов*. В 2 кн. Москва: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, Кн. 1 : Общие основы. Процесс обучения.

Abstract

KEY WORDS:

skilled worker,
automobile transport
industry,
readiness,
innovative production
technologies,
institution of
professional (vocational)
education

Theoretical basis of forming autotransport sector skilled workers' readiness for the use of innovative production technologies

*Leonid Romanov,
Researcher fellow
VET technologies Laboratory
of the Institute for vocational education and training of the NAES of Ukraine*

The article emphasizes the necessity of scientific and methodological support for the formation of readiness of future skilled workers of the motor transport industry for application of innovative manufacturing technologies, since successful mastery of the most modern production technologies and their effective use becomes the most important task of training of specialists in the motor;

transport industry. It has been determined that there are different domains around which the didactic principles are built around: activity (educational and professional), personality, social partnership therefore, in determining the principles of forming the readiness of future skilled workers of the motor transport industry for the application of innovative production technologies, it is expedient to combine personal, social and activity aspects.

Today, the automotive industry of technologically advanced countries is focused on the latest technology, which, in fact, is one of the largest industrial investors in research and development. It is determined that successful mastery of the most modern production technologies and their effective use becomes the most important task of training of specialists in the motor transport industry in the institutions of professional (vocational) education.

The following principles of formation of readiness of future skilled workers of the motor transport industry for application of innovative production technologies: scientific, systemic and integrity, continuity and continuity, productivity, variability, development of subjectivity, interactivity, innovation, social partnership are established.

The methodological bases of formation of readiness of future skilled workers for application of innovative production technologies are substantiated. Thus, the systematic approach in the conceptual framework provides the basis for considering industrial technology as a system; activity – requires a holistic consideration of all the main components of the pedagogical process; technological – involves flexible instrumental management of the learning process; personally oriented – involves taking into account the individual characteristics of students; Competency – ensures the formation of professionally important qualities of the personality of future skilled workers; contextual – determines the dynamic movement of students from learning activities to professional, transforming from one to another; Innovative-oriented – aimed at ensuring the formation and development of critical thinking and creative abilities of future skilled workers; subjectively productive – determines in the professional training the leading role of the formation of personality subjectivity.

References

1. Artiushyna, M.V., 2011. *Psykhologohopedagogichni zasady pidhotovky studentiv ekonomichnykh spetsialnostei do innovatsiinoi diialnosti. Doktor nauk. Natsionalnyi pedahohichniy universytet imeni M.P. Drahomanova.*
2. Blauberh, Y.V. y Yudyn, Э. H., 1973. *Stanovlenye y sushchnost systemnoho pokhoda.* Moskva: Yzdatelstvo «Nauka».
3. Homeniuk, D.V., 2014. *Pedahohichni umovy pidhotovky kvalifikovanykh robitnykiv dlia avtoservisu u profesiino-tekhnichnykh navchalnykh zakladakh.* Kandydat nauk. Instytut pedahohichnoi osvity i osvity doroslykh NAPN Ukrainy.
4. Dobroskok, Yu.B. ta Mykhailova, L.V., 2017. *Vyrobnychi innovatsiini tekhnologii ta yikh rol u suchasni mizhnarodni ekonomitsi.* Biznes Inform, 12, s. 43-47.
5. Dubinina, O.V., 2016. *Dydaktychni pryntsypy vyrobnychoho navchannia maibutikh avtosliushariv u tsentrakh profesiino-tekhnichnoi osvity. Pedahohichni nauky: teoriia, istoriia, innovatsiini tekhnologii : naukovyi zhurnal, Sumy : SumDPU imeni A. S. Makarenka, s. 73-81.*
6. Vikipediia. *Innovatsiini tekhnologii.* [online] Dostupno: <<https://uk.wikipedia.org/wiki/>> [Data zvernennia 15 Zhovtnen, 2018].
7. Kononenko, A.H., 2018. *Formuvannia profesiinoi kompetentnosti maibutnikh sliushariv z remontu avtomobiliv u profesiino-tekhnichnykh navchalnykh zakladakh.* Avtoreferat. Kandydat nauk. Instytut profesiino-tekhnichnoi osvity NAPN Ukrainy.
8. Luzan P. H., Manko V. M., Nesterova L. V. ta Romanova H. M. red., 2014. *Teoriia i praktyka vprovadzhennia innovatsiinykh tekhnologii navchannia u profesiinu pidhotovku kvalifikovanykh robitnykiv.* Kyiv: TOV «NVP Polihrafservis».
9. Podlasyi Y.P., 1999. *Pedahohyka. Novyi kurs : ucheb. dlia stud. ped. vuzov. V 2 kn.* Moskva: Humanyt. yzd. tsentr VLADOS, Kn. 1 : Obschye osnovy. Protsses obucheniya.

УДК 377.07:339.138

<https://doi.org/10.32835/2223-5752.2018.16.40-44>.

МАРКЕТИНГОВІ КОМУНІКАЦІЇ В УПРАВЛІННІ ЗАКЛАДОМ ПРОФЕСІЙНОЇ (ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНОЇ) ОСВІТИ

Ганна Харченко,

*в.о директора Державного професійно-технічного
навчального закладу «Конотопський професійний ліцей»*

ORCID: 0000-0002-7109-7327

e-mail: kharchenkoanna29@gmail.com

КЛЮЧОВІ СЛОВА:

професійна (професійно-технічна) освіта, маркетингові комунікації, реклама, персональний продаж, зв'язки з громадськістю

Реферат

У статті визначено суть маркетингових комунікацій та ключові чинники забезпечення конкурентоспроможності сучасних закладів професійної (професійно-технічної) освіти. Проаналізовано основні підходи до управління маркетинговими комунікаціями. Розглянуто вітчизняні та зарубіжні дослідження щодо деяких аспектів маркетингового управління професійними (професійно-технічними) освітніми закладами, а також широкий спектр маркетингових комунікацій, різні види та канали розповсюдження інформації. Охарактеризовано найбільш використовувані засоби маркетингових комунікацій з погляду забезпечення успіху закладу на ринку освітніх послуг. Насамперед, це дієва система маркетингових комунікацій, що характеризується широким застосуванням різноманітних комунікаційних засобів і появою нових інструментів інформаційного впливу. З'ясовано значущість таких елементів маркетингових комунікацій, як: реклама, зв'язки з громадськістю (publicrelations), різні види рекламних звернень, ярмарки та виставки, спеціальні події (event-marketing), прямий маркетинг (direct-marketing), особисті продажі, інтернет-маркетинг, стиль і традиції закладу освіти, неформальні комунікації тощо. Акцентовано увагу на необхідності створення маркетингових та медіа-служб у закладі професійної (професійно-технічної) освіти.

На основі теоретичного аналізу визначено, що зростання ролі маркетингових комунікацій викликано не лише зовнішніми структурними змінами в ринковій економіці, а й особливостями економічних відносин між суб'єктами ринку. Запорукою успіху закладу освіти сьогодні на ринку є спроможність стратегічно правильно організувати взаємодію багатьох інструментів маркетингових комунікацій з визначенням найдієвішого з них.

Постановка проблеми. Незаперечним є те, що нині в Україні відбуваються економічні та соціальні реформи, формуються нові підходи до процесу управління всіма галузями господарства й соціально-культурної сфери, що потребує наукового аналізу й об'єктивного, адекватного відображення причинно-наслідкових процесів в управлінні сучасним навчальним закладом системи професійної освіти.

Актуальність даної статті полягає в принципових змінах, що відбуваються в системі професійної освіти України. На сьогодні ідея конкурентоспроможності поступово висувається на передній край суспільної свідомості в Україні. Її розвиток та конкурентоздатність у світовому економічному просторі безпосередньо пов'язані з розвитком людського потенціалу, джерелом якого є система освіти з притаманними їй гнучкістю, відповідністю епохальним викликам, світовим тенденціям і національним інтересам.

Сучасне суспільство потребує від професійної освіти підготовки молоді, здатної відповідати

викликам часу, компетентної та мобільної на сучасному ринку праці, з громадянською позицією, налаштованої на саморозвиток і навчання впродовж усього життя. І лише той заклад є гарантом нової якісної професійної освіти й навчання, який здатний прогнозувати результати своєї діяльності та моделювати освітній процес на основі досягнень сучасної педагогічної думки, спрямований на успіх і постійне самовдосконалення.

Розвиток ринкових відносин в економіці сучасної України висуває вимогу більш ефективного управління інституційним розвитком закладу освіти, реальний досвід життєдіяльності якого виявляє одну з головних проблем – слабкість наукової бази самого управління. До того ж ринкові відносини стають все більш динамічними, складними і важко передбачуваними. Тому забезпечення належного рівня всіх умов для існування, функціонування й розвитку закладу професійної (професійно-технічної) освіти стає одним з

головних завдань управління ним.

Успішна реалізація цього завдання пов'язана з нейтралізацією загроз, які можуть генеруватися зовнішнім і/або внутрішнім середовищем професійних (професійно-технічних) закладів освіти, їх життєво важливим функціям.

На сьогодні використання маркетингових комунікацій з метою покращення своєї діяльності є актуальним для будь-якого освітнього закладу. Саме ті професійні (професійно-технічні) заклади, які вибудували свою маркетингову комунікаційну стратегію, досягають найбільшого успіху. Важливою функцією маркетингу є вивчення ринку освітніх послуг, в результаті реалізації якого обираються потенційні покупці. Незаперечним є й те, що нині в Україні відбуваються економічні та соціальні реформи, формуються нові підходи до процесу управління всіма галузями господарства і соціально-культурної сфери, що потребує наукового аналізу й об'єктивного, адекватного відображення причинно-наслідкових зв'язків в управлінні сучасним закладом системи професійної освіти.

Істотним аспектом підвищення ролі та значущості маркетингу й маркетингових досліджень в умовах становлення ринку стає формування служб маркетингу. Сучасні керівники вважають, що маркетингова служба для стабільного функціонування навчального закладу є край необхідною, зокрема, це спеціалісти з дослідження ринків та маркетингових комунікацій. Вітчизняні науковці досліджують різні аспекти маркетингового управління закладами освіти, а саме: З.Рябова – маркетингову стратегію як складову освітнього маркетингу і механізм забезпечення конкурентоспроможності закладу освіти; В.Свистун – організацію діяльності його маркетингової служби; Л.Сергєєва – маркетинговий інструментарій управління розвитком; Л.Кубська – маркетингову діяльність закладу професійної освіти з використанням PR-технологій; Л.Петренко – інформаційне забезпечення управління маркетингом професійної освіти в регіоні; Н.Проценко – розвиток маркетингової компетентності керівників закладів професійної освіти. Водночас, практично не приділяється увага проблемам управління маркетинговими комунікаціями.

Мета статті – здійснити аналіз основних

інструментів маркетингових комунікацій для управління конкурентоспроможністю закладу професійної (професійно-технічної) освіти.

Виклад основного матеріалу. Систему маркетингових комунікацій Є. Ромат (2008) визначає як «комплекс, що об'єднує учасників, канали й засоби комунікацій організації, і спрямований на формування одержувачем комунікацій певних цільових установок, які в результаті сприяють досягненню її маркетингових цілей».

На сьогодні вітчизняними та закордонними науковцями і практиками розроблено достатньо широкий спектр маркетингових комунікацій, причому, організації обирають для своєї діяльності різні види та канали розповсюдження інформації про себе, свої плани та результати, пропозиції щодо співпраці, вибудовуючи обґрунтовану систему комунікативних зв'язків, так званих «маркетингових комунікацій». До них відносять: рекламу, зв'язки з громадськістю (publicrelations), ярмарки та виставки, спеціальні події (event-marketing), прямий маркетинг (direct-marketing), особисті продажі, інтернет-маркетинг, стиль та традиції навчального закладу, неформальні комунікації тощо.

Реклама – це найбільш розповсюджений метод маркетингових комунікацій, так зване «безособистісне», неперсоніфіковане звернення освітньої організації як до потенційних споживачів освітніх послуг, так і до всіх інших, хто сприймає інформаційне повідомлення. Традиційна реклама може бути друкованою (рекламна поліграфія), зовнішньою (розміщеною за межами приміщень закладу), у вигляді аудіо- та відеоряду або в поєднанні декількох форм одночасно.

У сфері освітніх послуг виділяють такі види рекламних звернень (за Н.Санакоєвою та В.Кушнір): переконуюча, інформативна, нагадуюча.

Переконуюча використовується для установ, які недавно вийшли на ринок, та переконує потенційних споживачів у серйозності своїх намірів і потенціалу, якості пропонованих послуг тощо. Така реклама на етапі виведення послуги формує прихильність до цього закладу, переконує негайно звернутися за додатковою інформацією або просто скористатися послугою. Інформативна має на меті виведення на ринок нової модифікації освітньої послуги; інформує про зміст програм навчання, його технології,

методики, зміну ціни тощо; може бути спрямована на виправлення вже сформованих несприятливих уявлень про заклад освіти, його послуги, на усунення різних побоювань споживачів, невиправданих негативних чутток. Нагадуюча реклама використовується вже відомими, визнаними освітніми установами або тими, хто вже здійснив переконуючу та інформативну рекламну кампанію; особливо цей вид реклами доречний у період міжсезоння, нагадуючи абітурієнтам про те, що пропонувані послуги можуть їм знадобитися найближчим часом, і тому важливо заздалегідь встановлювати контакти (Санакоева, 2014, с.195).

Не менш важливим напрямом маркетингових комунікацій є зв'язки з громадськістю (publicrelations), завдяки яким встановлюється двосторонній діалог між закладом освіти та суспільством в цілому з метою популяризації освітніх послуг та створення прихильності у цільової групи споживачів зазначених послуг. До цього методу маркетингових комунікацій пред'являють такі вимоги:

- цілеспрямованість (ця діяльність повинна бути організована таким чином, щоби впливати та досягати взаєморозуміння, отримувати інформацію та здійснювати механізм зворотного зв'язку, тобто відповідної реакції тих, на кого спрямована діяльність зв'язків із громадськістю);

- планомірність (діяльність з вирішення проблем та розробки логістичного забезпечення здійснюється протягом певного часу, тому вона має бути систематично організованою і включати збір та аналіз необхідної інформації);

- актуальність (діяльність засновується на реаліях поточної освітньої політики та суспільного оточення);

- суспільний інтерес (діяльність з налагодження зв'язків із громадськістю повинна бути взаємовигідною як для організації, так і для її суспільного оточення; сприяти взаємному узгодженню інтересів організації та суспільства);

- двостороння комунікація (зв'язки з громадськістю потребують зворотної реакції суспільного оточення);

- функція управління (діяльність більш ефективна, коли є частиною комплексного процесу прийняття рішень, що здійснюється керівництвом освітньої установи; діяльність по зв'язках із громадськістю включає як консультування, так і роботу з вирішення

проблем на вищих рівнях організаційної структури) (Пашкус, 2007, с.62-63).

П. Смітом та ін. (2001) були сформовані принципи маркетингових комунікацій. На думку науковців, маркетингові комунікації мають: розпочинатися зі сприйняття споживачем системної діяльності організації; інтегрувати стратегію в цілому з потребами й видами діяльності конкретного споживача; координувати комунікації освітнього закладу в межах набору їх інструментів; забезпечувати встановлення контактів і діалогу зі споживачем.

До факторів, що перешкоджають впровадженню маркетингових комунікацій, належать: обмежені витрати часу менеджерів для реалізації маркетингових комунікацій; недостатня оцінка значущості і переваг від застосування маркетингових комунікацій; опір змінам з боку персоналу, особливо функціональних підрозділів організації, які відповідають лише за певну частину комунікаційного процесу; недостатньо гнучка наявна система планування закладу до впровадження маркетингових комунікацій; неготовність зовнішніх агентств, що спеціалізуються на виконанні певної функції – переорієнтуватися до роботи в умовах маркетингових комунікацій (Кузнєцова, 2015)

Процес стратегічного управління маркетинговими комунікаціями повинен бути узгоджений із місією підприємства та системою стратегічного планування комплексу маркетингу, а також базуватися на виробленні стратегічних цілей у сфері комунікацій.

При цьому розробка стратегічних цілей є важливим етапом стратегічного управління маркетинговими комунікаціями. Однак у більшості випадків в освітніх закладах немає стратегічної мети, спостерігається неузгодженість комунікаційних зусиль із загальною маркетинговою діяльністю (Стеценко, 2011).

Висновки. У ході дослідження ми встановили, що саме інтеграційні процеси різних комунікацій формують і маркетингові комунікації як цілісну систему діяльності суб'єкта господарювання. Зазначені нами напрями маркетингових комунікацій не є повним переліком усіх комунікаційних каналів, доступних освітнім закладам. Усі зазначені комунікації ретельно плануються фахівцями з маркетингу або керівництвом навчального закладу. Водночас, потрібно постійно пам'ятати

та відслідковувати так звані «неформальні комунікації», що є неофіційною трансляцією думок (не завжди об'єктивних) про роботу та якість надання послуг закладом освіти. Тому в умовах конкурентної боротьби на ринку освітніх послуг заплановані маркетингові комунікації

повинні сприяти покращенню іміджу закладу освіти, забезпеченню достатнього та найкращого за навчальними досягненнями контингенту студентів, а також успішному функціонуванню та матеріальному благополуччю освітньої установи.

Література

1. Кузик, О., 2014. Стратегічне управління маркетинговими комунікаціями на сучасних підприємствах. *Стратегія економічного розвитку України*, 34, с. 130-135.
2. Кузнєцова, І., 2015. Економічна сутність та особливості маркетингових комунікацій. *Вісник Львівського національного аграрного університету. Серія «Економіка АПК»*, 22 (1), с. 142-148.
3. Пашкус, Н., 2007. *Маркетинг образовательных услуг*. СПб: ООО «Книжный Дом».
4. Ромат, Е., 2008. *Реклама: практическая теория*. СПб: Питер, Питер.
5. Санакоєва, Н., 2014. Планування і реалізація рекламних кампаній у сфері освітніх послуг. *Молодий вчений*, 6(09), с. 194-196.
6. Смит, П., 2001. *Коммуникации стратегического маркетинга. учеб. Пособие*. Москва: ЮНИТИ-ДАНА.
7. Стеценко, В., 2011. Удосконалення маркетингових комунікаційних стратегій підприємств споживчої кооперації України. *Інноваційна економіка: Всеукраїнський науково-виробничий журнал*, 1, с.184-189.

Abstract

KEY WORDS:

vocational (vocational and technical) education, marketing communications, advertising, personal sales, public relations.

Marketing communications in vocational schools management

Anna Kharchenko,

Director of the State Technical University «Konotopsky Professional Lyceum»

The article defines the essence of marketing communications and the key factors which ensure the competitive advantage of modern vocational schools. The basic approaches to management of marketing communications are analyzed. National and foreign studies on some aspects of marketing management of vocational (vocational and technical) schools, as well as a wide range of marketing communications, various types and distribution channels of information are considered. The article analyzes and describes the most used marketing communications tools in terms of ensuring the success of vocational schools in the market of educational services.

First of all, it is an effective system of marketing communications, which is characterized by the wide use of various communication media and the emergence of new tools of information influence. The importance of such marketing communications elements as advertising, public relations (public relations), various types of advertising appeals, fairs and exhibitions, event-marketing, direct marketing (direct marketing, personal sales, Internet marketing, school style and traditions, informal communication, etc.

The importance of marketing and media services in the vocational (vocational and technical) school is emphasized. On the basis of the theoretical analysis it was determined that the growth of the role of marketing communications is caused not only by external structural changes in the market economy, but also by the peculiarities of economic relations between the subjects of the market.

The key to the success of the vocational school today in the market is the ability to strategically correctly organize the interaction of many marketing communication tools with the definition of the most effective tools.

References

1. Kuzyk, O., 2014. Stratehichne upravlinnia marketynhovymy komunikatsiiami na suchasnykh pidpriemstvakh. *Stratehiia ekonomichnoho rozvytku Ukrainy*, 34, s. 130-135.
2. Kuznietsova, I., 2015. Ekonomichna sutnist ta osoblyvosti marketynhovykh komunikatsii. *Visnyk Lvivskoho natsionalnoho ahrarnoho universytetu. Seriia «Ekonomika APK»*, 22 (1), s. 142-148.
3. Pashkus, N., 2007. *Marketynhobrazovatelnykh usluh*. SPb: OOO «Knyzhnyi Dom».
4. Romat, E., 2008. *Reklama: praktycheskaia teoriia*. SPb: Pyter, Pyter.
5. Sanakoeva, N., 2014. Planuvannia i realizatsiia reklamnykh kampanii u sferi osvithnykh posluh. *Molodyi vchenyi*, 6(09), s. 194-196.
6. Smyt, P., 2001. *Kommunykatyvy stratehicheskoho marketynha. ucheb. Posobyе*. Moskva: YuNYTY-DANA..
7. Stetsenko, V., 2011. Udoskonalennia marketynhovykh komunikatsiinykh stratehii pidpriemstv spozhyvchoi kooperatsii Ukrainy. *Innovatsiina ekonomika: Vseukrainskyi naukovy-vyrobnychi zhurnal*, 1, s.184-189.

УДК 378.046-021.64:37.014.6

<https://doi.org/10.32835/2223-5752.2018.16.44-49>.

УПРАВЛІННЯ ЯКІСТЮ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ БАКАЛАВРІВ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Халіда Бахтіярова,

кандидат педагогічних наук, доцент, Національний транспортний університет

ORCID: 0000-0001-8274-9581.

e-mail: bakhty@ukr.net

Реферат

КЛЮЧОВІ СЛОВА:

якість освіти,
принцип системності,
управління якістю,
показники якості,
узагальнюючі оцінки,
освітні послуги

Послуга професійної вищої освіти є товаром особливого роду і зберігає риси суспільного блага. Тому потреба в послугах освіти виражається через механізм суспільного вибору як прийняття рішення щодо вступу до того чи іншого закладу вищої освіти, на той чи інший факультет, взагалі, обрання відповідного престижного рівня освіти. Така потреба залежить від статусу освіти та висококваліфікованої праці в суспільстві. Вона може стримуватися правилами прийому до закладу освіти, рівнем вимог до якості знань вступників, а також деформуватися відповідною політикою державної підтримки студентства. Більшість освітніх організацій серйозно ставляться до своїх обов'язків. Вони постійно ведуть пошук і підготовку компетентних викладачів, забезпечують необхідне планування освітнього процесу та проведення навчання, при цьому використовують найкращі методичні та навчальні матеріали. Проте закладам освіти часто бракує досвіду застосування системно-процесного підходу, внаслідок чого вони не виправдовують очікувань студентів, працевлаштованих та суспільства щодо отримання сучасної освіти. Такий парадокс стає можливим тому, що поліпшення індивідуальних елементів не гарантує отримання так званого синергетичного ефекту за відсутності моделі навчання, що базується на управлінні ключовими процесами діяльності закладу освіти. Саме тому впровадження системи управління якістю (далі: СУЯ) дасть змогу створити необхідний ефект для всіх важливих складових їхньої діяльності. З огляду на це, у статті проаналізовано проблему якості освіти й освітніх послуг у системі управління, що ґрунтується на «системно-процесному» підході, коли враховуються вимоги замовників та інших зацікавлених сторін. Саме визначення взаємодіючих процесів і механізмів безперервного покращення результатів стає одним з інструментів розвитку закладу вищої освіти, що, безумовно, підвищує рівень якості випускників, їхню конкурентоспроможність та мобільність на ринку праці.

Постановка проблеми. Вища освіта як суспільно значима діяльність має свої критерії соціальної якості та конкурентоспроможності. Для суб'єкта діяльності він визначається її мети та змісту, для об'єкта – єдністю мети та значення в процесі професійної мобільності і працевлаштування. Вплив системних закономірностей на підвищення якості надання освітніх послуг віддзеркалено в документах Болонського процесу, а також у вітчизняних

документах, що визначають політику і стратегію управління вищою освітою. Випускники українських закладів вищої освіти мають впевнено почувати себе на ринку праці, рівень їхньої професійної підготовки повинен давати їм змогу ефективно працювати в умовах постійних соціально-економічних змін. У вирішенні цих завдань провідна роль належить системі управління якістю освіти. Останнім часом світова спільнота посилила увагу до якості освіти та надання освітніх послуг, оскільки саме за часів навчання у вищій школі значною мірою формується світогляд, поведінка, доля кожного випускника та, врешті, й майбутнє всього суспільства. Попри те, що проблема якості освіти та ефективність її функціонування завжди була предметом наукового та практичного інтересу викладачів, ще й досі системного та процесного розгляду не набули питання показників якості освіти та освітніх послуг як взаємопов'язаних процесів, що сприяють результативному й ефективному дослідженню цілей організацій.

Аналіз наукових праць. Окремі аспекти означеної проблеми розглядалися в працях багатьох дослідників, зокрема: М. Громнової, Г. Ладозиної, В. Пінельної, В. Панасюка, М. Поташкіної, Г. Цехмістрової, Є. Хрипова та ін. Однак окремих праць, які б узагальнювали існуючий досвід забезпечення якості освіти та освітніх послуг, на жаль, недостатньо.

Мета статті – на підставі теоретичного узагальнення емпіричних даних розкрити роль і місце показників якості освіти та освітніх послуг у «системно-процесному» підході підготовки майбутніх фахівців у закладах вищої освіти.

Виклад основного матеріалу. Потреба у вищій освіті набуває особливо вираженого соціального забарвлення, оскільки отримання вищої освіти в багатьох країнах розглядається як символ вищого споживчого стандарту і способу життя середнього класу. У вищій освіті реалізуються також зростаючі соціальні потреби людей у своєму подальшому духовному та інтелектуальному розвитку.

Особливість послуг освіти полягає в тому, що ефект, який одержує людина й суспільство, важко оцінити кількісно. Невизначеність кінцевих результатів і якісних процесів освіти створює труднощі для студентів – у правильному виборі профілю підготовки і спеціальності, для викладачів – у обґрунтованому виборі студентів, а для підприємств – у раціональному доборі спеціалістів.

Як уже зазначалося, одним з найефективніших методів, що дасть змогу ЗВО вистояти у жорсткій конкурентній боротьбі на ринку послуг у сфері вищої освіти, є розробка та запровадження діючих систем управління якістю відповідно до вимог міжнародного стандарту «ISO 9001:2008. Система менеджменту якості. Вимоги. Система управління якістю», яка ефективно функціонує, дає можливість забезпечити докази того, що заклад вищої освіти здатний зробити для них, і стабільно готує компетентних фахівців з вищою освітою.

Головним завданням СУЯ є не лише вихідний контроль якості наданої послуги, а й створення системи, яка унеможливить помилки, що призводять до поганої якості послуг, виявлятиме побажання й конструктивні пропозиції споживачів та передбачатиме їх.

Навчальна програма може визначати те, чого навчатимуть, і те, як навчання оцінюватимуть. Проте взята окремо начальна програма не забезпечує впевненості в тому, що потреби й очікування задовольнятимуться, якщо в самих закладах освіти існують недосконалі процеси. Потреба запобігати цим недосконалам зумовила розроблення стандарту IWA 2 з тим, щоб допомогти закладам вищої освіти запровадити результативну СУЯ. Постійне оцінювання навчальних програм та освітянських процесів, що підтримують навчання, може забезпечувати результативність процесу навчання.

Контроль якості – це важливий процес у СУЯ. Точне вимірювання особливо складне у процесі оцінювання діяльності людини. Труднощі зумовлюються також тим, що оцінювання зазвичай проводять безпосередньо в ході освітнього процесу. Відповідно до стандарту ISO 9001, організація повинна розробити, задокументувати, запровадити й підтримувати СУЯ та постійно поліпшувати її результативність відповідно до вимог цього стандарту. Висока якість підготовки фахівців у закладах вищої освіти формується за рахунок управління ключовими процесами закладу (Система управління якістю, 2017). Робота з оцінювання якості освіти буде ефективною, коли результати навчання студентів будуть пропорційні їхнім можливостям.

Розроблена система управління якістю повинна бути: придатною для сертифікації; компактною, зрозумілою та зручною; здатною приносити практичну користь закладу вищої освіти та давати можливість використовувати її як

основу інформаційної моделі наукової діяльності. Варто пам'ятати, що без сумлінного дотримання існуючих законодавчих, нормативних вимог, без виконання своїх функціональних обов'язків, посадових та інших інструкцій упровадження системи управління якістю в закладі вищої освіти неможливе.

Загалом, завдяки впровадженню системи управління якістю стає можливим істотне поліпшення навчально-виховної діяльності і підвищення результативності та ефективності роботи; стабільна підтримка високої якості освітніх послуг; збільшення, у першу чергу, задоволення студентів та роботодавців, а в другу – співробітників закладу вищої освіти. Однак система управління якістю ЗВО не буде дієвою, якщо заклад не дотримуватиметься у своїй діяльності певних ключових орієнтирів: якісна підготовка студента є наслідком якості ключових процесів, з яких складається діяльність ЗВО; ЗВО має забезпечити конкурсний набір студентів; основою якісного навчання є проектування відповідних планів і навчальних програм;

навчання має супроводжуватися активною науковою діяльністю викладачів із залученням до неї студентів; має бути забезпечене планомірне вивчення навчальних дисциплін упродовж усього навчального року, при цьому оцінювання знань студентів здійснюється під час навчання, а не тільки після його завершення; орієнтація ЗВО на працевлаштування випускників за спеціальністю, оскільки, фактично, це є головною оцінкою його діяльності; орієнтація на ефективну виховну роботу; зворотній зв'язок із випускниками, роботодавцями, суспільством; орієнтація на безперервну освіту.

Як ми могли переконатися, в роботі з організації системи якості ЗВО варто застосувати системний і процесний підходи. Це відкриває можливості оперативного управління, яке заклад забезпечує зв'язком між індивідуальними процесами в системі процесів, а також їх комбінацією та взаємодією. З цією метою можна використати методологію циклу Демінга «Плануй – виконуй – перевіряй – дій» («Plan – Do – Check Act») (PDCA). Цикл PDCA стисло описаний на рис. 1



Рис. 1. Методологія PDCA

Особливістю управління якістю є те, що це – постійно діючий процес, який в жодному разі не повинен зупинятися. Його спрямованість на вдосконалення є запорукою успішності. Застосовуючи такий підхід у межах системи управління якістю, особливу увагу приділяють: розумінню та виконанню вимог; отриманню результатів функціонування процесу та досягненню ефективності; постійному вдосконаленню процесів на основі об'єктивного вимірювання; визначенню освітніх процесів у їх взаємодії; системному та процесному управлінню надання освітніх послуг.

Принцип системного підходу до управління якістю освітніх послуг означає ідентифікацію та управління взаємопов'язаними процесами як системою, що сприяє результативнішому та ефективнішому досягненню цілей організації. Аналіз освітньої діяльності будь-якого закладу вищої освіти надає змогу виокремити її основні компоненти, котрі впливають на якість випускників, установити їх функції і визначити взаємодію.

Важливо зауважити, що в моделі системи управління якістю, що базується на процесному підході, на вході стоять вимоги замовників та інших зацікавлених сторін, а на виході – задоволеність цих сторін. Окрім зовнішніх замовників (держава, що фінансує вищу школу, підприємства та організації, які приймають випускників на роботу) ЗВО, як і будь-яка організація, має також внутрішніх замовників (академічний персонал). Кожен наступний процес системи є замовником попереднього. Для того, щоб задовольнити потреби й очікування зовнішніх замовників, необхідно забезпечити потреби і внутрішніх. З метою реалізації безперервного функціонування системи кожен процес повинен діяти згідно з принципом Демінга PDSA.

Аналіз законодавчої, нормативної та методичної складових оцінювання якості свідчить, що держава контролює якість освіти, використовуючи такі процедури: ліцензування освітньої діяльності; акредитацію спеціальностей, напрямів підготовки та фахових спрямувань; державну атестацію випускників (державна організація і контроль процесу якісної підготовки фахівців).

У документах Міносвіти (Наказ Міносвіти України, 2003) наведено ліцензійні умови надання освітніх послуг і рекомендації з розробки матеріалів, необхідних для акредитації

спеціальностей, які не передбачають процедури або методів оцінювання якості освітніх послуг. У документах наведено перелік показників, які визначають організацію освітнього процесу, але, на наш погляд, не повно враховують усі компоненти (оцінку теоретичних і практичних знань й умінь студентів на навчальних видах занять) для оцінювання якості освіти за всіма видами навчальних занять.

Окрім того, знайомство з практикою роботи закладів вищої освіти дає узагальнену картину з оцінювання якості освіти й неповністю характеризує процедури оцінювання на рівні викладання окремих дисциплін. Виникає запитання: як оцінити якість процесів надання освітніх послуг у закладах вищої освіти, а, отже, оцінити конкурентоспроможність випускника на ринку праці? Вирішення цього питання зводиться до визначення норм показників якості, що є одним з головних недоліків методу оцінювання якості процесів надання освітніх послуг ЗВО. Цей недолік не дає змогу визначити міру якості як співвідношення оцінки показників з еталонним рівнем, тобто нормою якості.

Таким чином, можна зробити висновок, що: критерії та показники для оцінювання якості процесів надання освітніх послуг у закладах вищої освіти малодосліджені; не існує єдиних способів оцінювання показників якості, крім критерію успішності навчання; при оцінюванні якості освіти не враховується специфіка процедур її отримання; відсутні науково обгрунтовані нормовані значення показників якості процесів надання освітніх послуг у ЗВО як документально зафіксована система вимог, що відповідають потребам особистості (споживача), суспільства, держави; слабо розвинена культура оцінювання (сукупність нових стратегічних і законодавчих підходів до оцінювання й самооцінювання ЗВО) та культура автономності, відкритості, відповідальності й звітності ЗВО перед суспільством (Дмитриченко та ін., 2013, с. 276).

Для усунення недоліків доцільно визначити та розробити класифікацію показників якості освіти на основі: проведення причинно-наслідкового аналізу з метою визначення факторів впливу на якість освіти; упорядкування показників якості освіти, що дасть змогу розробити їх класифікацію за допомогою кваліметричного підходу (тобто, заклавши

в основу кількісні показники, розглянути основні послуги як певну ієрархічну сукупність властивостей, що представляють інтерес студента – споживача освітніх послуг).

Висновки. Розглядаючи сучасні процеси професійної підготовки фахівців, можна узагальнити, що освітній процес характеризується всіма ознаками виробничого процесу. Він є системним, постійно діючим, операційним, керованим, а, відтак, вимагає запровадження діючих систем управління якістю відповідно до вимог міжнародного стандарту ISO 9001:2008. Наразі в закладах вищої освіти України недостатньо використовуються розробки СУЯ, проте в міжнародних стандартах акцентовано на важливості оцінювання якості надання освітніх послуг. Проведений аналіз вітчизняного досвіду в сфері оцінювання якості надання освітніх послуг закладами вищої освіти свідчить, що критерії та показники для оцінювання якості

малодосліджені та, на жаль, не існує єдиних способів оцінювання знань, умінь і навичок, окрім критерію успішності/неуспішності навчання. З метою усунення цих недоліків, є необхідність розглянути оцінювання якості освіти ЗВО на основі аналізу причинно-наслідкових зв'язків і розробити класифікацію показників якості освіти, враховуючи взаємодіючі процеси і механізми дослідження загальноосвітньої та фахової підготовки. Для ефективного функціонування ЗВО мають бути визначені численні взаємопов'язані процеси і керування ними, так як визначення процесів та їх взаємодія у ЗВО, а також управління ними є процесним підходом. Визначення взаємодіючих процесів і механізм безперервного покращення роботи можуть стати одним з інструментів розвитку ЗВО, а це, в свою чергу, підвищить рівень якості випускників, їхню конкурентоспроможність та мобільність на ринку праці.

Література

1. Національний стандарт України, 2009. ДСТУ ISO 9001:2009. *Системи управління якістю. Вимоги (ISO 9001:2008)*. Київ: Держспоживстандарт України.

2. Якименко, Ю.І., ред., Угольніков, В.Ю. та Яровий, О.В. укл., 2012. *Методичні вказівки щодо розроблення матеріалів з акредитації*

напрямів підготовки та спеціальностей. Київ: ІВЦ “Видавництво «Політехніка»”.

3. Дмитриченко, М.Ф. та ін., 2013. *Фундаменталізація професійної підготовки у вимірі Європейського освітнянського простору*. Київ: НТУ.

Abstract

Quality management of professional training of bachelors at the higher education institutions

Khalida Bahtiyarova,

*candidate of pedagogical sciences, associate professor
National Transport University*

KEY WORDS:

quality of education,
educative services,
systemic approach
principles,
quality control,
quality indicators
(performances),
concluding assessments

It has been actualized that the volume of training of VET teachers in Ukraine is small and does not. Educational services are supposed to be specific goods (sui generis) and preserve social benefit features. Thus, a need in educational service, as a social benefit, manifests through societal selection mechanism as a decision-making process with a view to entrance to one or the other high school, one or another faculty, to choosing, in general, a respective demanded education level. Such a need differs much in terms of the social status of education and of the high-skilled labour in a given society. The need itself may be restrained, i.e. through high school admittance regulations, eligibility criteria applicable to entrants' knowledge. The said necessity may be also influenced by certain state studentship support policies.

Most educating institutions take, no doubt, their missions quite seriously. They are keen in continuous searching for and training of qualified lecturers and provide for necessary planning of educational process and practices along with making use of up-front methodical and educative

aids. However, educating institutions quite often lack expertise in the system-operational approach. As a corollary they do not justify the expectations held by students, employers and the society as a whole to get access to contemporary education. Such an antinomy is likely to occur when advances in integral elements do not obligatory ensure attainment of the so called synergistic effect in absence of an educative model that is based on control of key operational processes within high schools. This is why the implementation of quality control system is expected to produce a due effect for all essential components to their activity.

The present article addresses the issue of the quality of education and the quality of educational services within a control system, while the said quality is based on a system-operational approach, i.e. when the needs by both customers (employers), and other interested parties are given full account for. Specifically, such an interaction between process and gradual performance augmenting techniques becomes one of the useful tools for further development of higher schools and, undoubtedly, is supposed to raise up graduating quality levels, the graduating students' high competitiveness and mobility within labor markets.

References

1. Natsionalnyi standart Ukrainy, 2009. DSTU ISO 9001:2009. *Systemy upravlinnia yakistiu. Vymohy (ISO 9001:2008)*. Kyiv: Derzhspozhyvstandart Ukrainy.
2. Iakymenko, Yu.I., red., Uholnikov, V.Iu. ta Yarovy, O.V. ukl., 2012. *Metodychni vказivky shchodo rozroblennia materialiv z akredytatsii napriamiv pidhotovky ta spetsialnosti*. Kyiv: IVTs "Vydavnytstvo «Politekhnik»".
3. Dmytrychenko, M.F. ta in., 2013. *Fundamentalizatsiia profesiinoi pidhotovky u vymiri Yevropeiskoho osvitianskoho prostoru*, Kyiv: NTU.

УДК 355.233-052:17.022.1-027.561 (477)

<https://doi.org/10.32835/2223-5752.2018.16.49-55>

ПРОФЕСІЙНО-ЦІННІСНІ ОРІЄНТАЦІЇ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ВІЙСЬКОВОГО УПРАВЛІННЯ ЗБРОЙНИХ СИЛ УКРАЇНИ

Ірина Роман,

ад'юнкта, Львівський державний університет безпеки життєдіяльності

ORCID: 0000-0001-6691-3994

ResearcherID: V-7969-2018

e-mail: romaniryna@yahoo.com

КЛЮЧОВІ СЛОВА:

професійні ціннісні орієнтації, метод компетентних суддів, фахівці військового управління, майбутні офіцери, мотиваційно-ціннісна сфера особистості, Збройні сили України

Реферат

У статті представлено результати дослідження професійно-ціннісних орієнтацій майбутніх фахівців військового управління Збройних сил України. З'ясовано, що їх формування у курсантів військових закладів вищої освіти є актуальною проблемою професійної педагогіки. На це вказують і результати аналізу практики професійної підготовки офіцерів Збройних сил України, що характеризується об'єктивними суперечностями. Результати аналізу наукової літератури свідчать, що ця проблема належним чином не висвітлена у працях науковців. Лише окремі її аспекти знайшли своє відображення в публікаціях.

Встановлено, що науковці використовують різні підходи та індикатори для виокремлення ціннісних орієнтацій, що відносяться до професійних. Залежно від змісту професійної діяльності, перелік ціннісних орієнтацій також відрізняється. Тому, з метою виокремлення професійних ціннісних орієнтацій майбутніх фахівців військового управління Збройних сил України, емпіричним шляхом опитано 149 респондентів – офіцерів Збройних сил України та науково-педагогічних працівників військових закладів вищої освіти. За допомогою методу компетентних суддів сформовано перелік професійно-ціннісних орієнтацій майбутніх фахівців військового управління, які у структурі ціннісно-мотиваційної сфери особистості майбутнього фахівця військового управління Збройних сил України займають особливе місце. З'ясовано, що до основних професійно-ціннісних орієнтацій майбутніх фахівців військового управління можна віднести: вірність Вітчизні, відданість українському народові та військовій справі; військову честь і офіцерську гідність; особисту причетність і відповідальність за долю країни, за її безпеку; самореалізацію і кар'єру.

Постановка проблеми. Формування професійних ціннісних орієнтацій майбутніх фахівців військового управління у військових закладах вищої освіти є актуальною проблемою професійної педагогіки. Ціннісні орієнтації є найважливішими елементами внутрішньої структури особистості офіцера та соціальної групи (військового підрозділу, колективу), що відмежовують значиме, суттєве від вторинного через систему імперативів, регуляторів, орієнтирів соціальних дій. Ступінь розвитку ціннісних орієнтацій – ознака зрілості особистості, усвідомлення нею вагомості інтеграції між членами соціальної групи або організації. Кожен підрозділ як мікроструктура Збройних сил України має свою систему сталих, найбільш прийнятних формальних та неформальних правил і норм діяльності, звичаїв і традицій, індивідуальних та групових інтересів, ціннісних орієнтацій. Це визначає поведінку персоналу, їхню задоволеність умовами служби, рівень взаємного співробітництва і сумісності, перспективи спільного колективного розвитку. Крім того, важливе значення мають особливості професійної культури, професійні ціннісні орієнтації офіцерів, зумовлені рівнем сформованості загальної і професійної культури в армійському середовищі. Суперечливість у ціннісних орієнтаціях дезорганізує функціонування будь-якої організації, породжує непослідовність у поведінці та поглядах її членів, що є неприпустимим для підрозділів ЗСУ. Нерозвиненість ціннісних орієнтацій – ознака соціального інфантилізму, панування зовнішнього середовища над інтересами особистості, соціальної групи або організації загалом, що також не може бути прийнятним для військової організації. Особливе значення мають професійні ціннісні орієнтації, оскільки діяльність у єдиному ціннісно-орієнтаційному полі збагачує і організацію, і її членів за рахунок синергетичного ефекту. Виникає середовище, яке характеризують єдина місія, єдина мета, єдині завдання.

Про актуальність формування професійних ціннісних орієнтацій майбутніх фахівців військового управління свідчать і результати аналізу практики професійної підготовки офіцерів Збройних сил України у військових закладах вищої освіти, яка характеризується об'єктивними суперечностями, зокрема, між нагальною потребою суспільства у професійно

підготовлених, згуртованих офіцерах і реальним станом сформованості їхньої корпоративної культури та професійних ціннісних орієнтацій; між потенційними можливостями сучасної вищої військової школи для ефективного формування професійних цінностей, норм, традицій і культури у майбутніх фахівців і недостатнім використанням цих можливостей на практиці.

Про нагальну необхідність підвищення у фахівців Збройних сил України корпоративного духу та сформованості ціннісних орієнтацій свідчать й емпіричні результати дослідження, зокрема, опитування випускників ВЗВО, а також непоодинокі факти протиправних дій персоналу Збройних сил України, скоєння ними правопорушень і злочинів, що зумовлено низьким рівнем сформованості професійних ціннісних орієнтацій, моральної свідомості та недостатньою обізнаністю з вимогами корпоративної культури.

Аналіз наукових праць. Результати аналізу наукової літератури свідчать, що проблема формування професійних ціннісних орієнтацій майбутніх фахівців військового управління належним чином не висвітлена у працях науковців. Окремі її аспекти знайшли своє відображення в публікаціях Є. Дермельової (2005) (визначила особливості формування професійно-ціннісних орієнтацій курсантів вищого військового навчального закладу), Ю. Горбенка (2006) (дослідив основні чинники, що впливають на становлення ціннісних орієнтацій військовослужбовців у процесі професійної підготовки), П. Кукси (2003) (дослідив особливості формування ціннісних орієнтацій і установок у курсантів військових навчальних закладів у процесі виховання та навчальної діяльності), Т. Новікової (2013) (дослідила процес формування соціокультурних цінностей майбутніх офіцерів-прикордонників у процесі вивчення гуманітарних дисциплін) та В. Полюги (2006) (дослідив динаміку ціннісних орієнтацій військовослужбовців строкової служби), В. Матвійчук (2009) (обґрунтував педагогічну технологію формування ціннісних орієнтацій у майбутніх офіцерів-прикордонників).

Метою статті є дослідження професійно-ціннісних орієнтацій у структурі ціннісно-мотиваційної сфери особистості майбутнього фахівця військового управління Збройних сил України.

Виклад основного матеріалу. Дослідження професійно-ціннісних орієнтацій майбутніх фахівців військового управління Збройних сил України є важливим для визначення та обґрунтування педагогічних умов їхнього ефективного формування у процесі професійної підготовки у військових закладах вищої освіти. Важливо також з'ясувати, які групи ціннісних орієнтацій мають значення у професійній підготовці майбутніх офіцерів, а також які чинники впливають на становлення ціннісно-мотиваційної сфери особистості майбутніх фахівців військового управління. З цією метою узагальнено наявний досвід, представлений в наукових працях, виконаних у попередні роки.

Так, наприклад, С. Соловйов (1996) виокремлює військово-корпоративні, військово-професійні, пізнавально-розвиваючі, спеціально-меркантильні та матеріально-побутові цінності. Така класифікація для нас представляє певний інтерес, однак не можемо погодитися з автором про доцільність формування у процесі професійної підготовки спеціально-меркантильних і матеріально-побутових ціннісних орієнтацій.

Дещо іншу класифікацію представляє В. Мартинюк (2006, с. 11), який вважає, що підставами для «класифікації ціннісних орієнтацій військовослужбовців повинні бути: рівень усвідомлення (усвідомлені та неусвідомлені ціннісні орієнтації); рівень сформованості (ціннісні орієнтації науково-теоретичного та буденно-емпіричного рівнів сформованості); спрямованість (матеріальні, соціальні, політичні, духовні та військово-професійні орієнтації); суб'єкти ціннісних орієнтацій (ціннісні орієнтації військовослужбовців строкової служби; ціннісні орієнтації військовослужбовців рядового і сержантського складу, що проходять військову службу за контрактом; ціннісні орієнтації офіцерського складу); ступінь загальності (загальнолюдські ціннісні орієнтації, ціннісні орієнтації українського суспільства, корпоративні ціннісні орієнтації військовослужбовців, особисті ціннісні орієнтації); ступінь сталості (мінливі й сталі ціннісні орієнтації); місце та роль у процесі життєдіяльності (ситуаційні, поточні, службово-професійні та перспективні ціннісні орієнтації)». Такий підхід є прийнятним і абсолютно виправданим. Спираючись на запропоновану класифікацію, доцільно виокремити військово-професійні орієнтації (за критерієм

спрямованості), що належать офіцерському складу (майбутнім фахівцям військового управління) за критерієм – суб'єкти ціннісних орієнтацій. При цьому за ступенем загальності вони є корпоративними ціннісними орієнтаціями військовослужбовців, а за критерієм сталості – сталими.

Також погоджуємося з В. Мартинюком у тому, що професійні ціннісні орієнтації в системі ціннісних орієнтацій військовослужбовців займають особливе місце і є специфічними, оскільки, на відміну від інших ціннісних орієнтацій, вони не лише містять у собі професійно-технологічну спрямованість, а є своєрідним синтезом й інтегративним утворенням матеріальних, соціальних, політичних і духовних ціннісних орієнтацій (Мартинюк, 2006, с. 12).

Для з'ясування того, які саме ціннісні орієнтації у структурі ціннісно-мотиваційної сфери особистості майбутнього фахівця військового управління Збройних сил України належать до професійних, заслуговує на увагу дослідження В. Матвійчука (2009), у якому він обґрунтовує педагогічну технологію формування ціннісних орієнтацій у майбутніх офіцерів-прикордонників. Дослідник вважає, що до змісту ціннісних орієнтацій майбутніх офіцерів доцільно віднести ті, що стосуються сфери державності, демократії та моральності. На нашу думку, такий підхід дещо розмиває класифікаційні межі тих ціннісних орієнтацій, які належать суто до професійних. Так, наприклад, за В. Матвійчуком, до цінностей у сфері державності належать демократичний суспільний устрій України, заснований на ідеї соціальної справедливості; суверенітет та територіальна цілісність України; вірність Конституції України та її законам; економічні, соціальні, політичні, духовні інтереси українського народу, його життя, свобода й незалежність; дбайливе ставлення до звичаїв та традицій предків, вітчизняної історії (Матвійчук, 2009, с. 6–7).

До цінностей, що мають сповідуватися майбутніми офіцерами у сфері демократії, дослідник відносить рівність усіх людей перед законом; невід'ємне реальне право на справедливість та щастя; пошана до суверенітету країн світу, їх національної самобутності; товариство, партнерство з прикордонниками суміжних з Україною країн; здійснення соціального й правового захисту громадян, які

перетинають державний кордон (Матвійчук, с. 7).

У сфері моральності до основних цінностей майбутніх офіцерів, за В. Матвійчуком, належать любов до своєї Батьківщини, рідного народу; вірність Військовій присязі, конституційному обов'язку; дотримання честі й гідності прикордонника; бездоганна службова репутація; пошана до старших за посадою, військовим званням та віком (2009, с. 7).

Однак нам імпонує висновок В. Матвійчука, відповідно до якого «специфіка ціннісних орієнтацій майбутніх офіцерів-прикордонників зумовлена їхнім призначенням – бути всебічно підготовленими до виконання завдань з охорони та захисту державного кордону України, визначених керівними документами, що регламентують службову діяльність ДПСУ (2009, с. 7). Процес формування ціннісних орієнтацій у курсантів має характерні особливості, які виявляються у недоліках зазначеного процесу та чинниках, що впливають на нього. Ціннісні орієнтації курсантів формуються лише в умовах навчально-виховного процесу НАДПСУ та під час стажувань в органах охорони ДКУ».

Отже, результати узагальнення висновків наукових праць з проблеми дослідження дають змогу зробити висновок, що науковці використовують різні підходи та індикатори для виокремлення ціннісних орієнтацій, котрі відносяться до професійних. Залежно від змісту професійної діяльності, перелік ціннісних орієнтацій також відрізняється. Тому з метою виокремлення професійних ціннісних орієнтацій емпіричним шляхом респондентам було запропоновано скласти їх перелік. Респондентами було обрано 55 офіцерів частин і підрозділів ЗСУ, 54 викладачі Національної академії сухопутних військ імені гетьмана Петра Сагайдачного, 34 викладачі Національного університету оборони України імені Івана Черняховського та 6 викладачів Військової академії (м. Одеса) (кафедра гуманітарних та соціально-економічних дисциплін). Їм було запропоновано визначити 10 ціннісних орієнтацій, які, на їхню думку, належать до професійних. У результаті опрацювання 149 анкет було виокремлено ціннісні орієнтації, що більше 5 разів зазначалися респондентами в анкетах.

Однак, у результаті аналізу наведених формулювань, стало очевидним, що серед

ціннісних орієнтацій, зазначених респондентами, трапляються такі, які не узгоджуються з попередніми теоретичними висновками щодо суті і змісту професійних ціннісних орієнтацій. Так, наприклад, респонденти до таких ціннісних орієнтацій відносять певною мірою меркантильні твердження: гарантовано отримувати грошове утримання; матеріально забезпечувати сім'ю; можливість матеріально забезпечити родину та вирішити житлову проблему; прагнення в умовах соціально-економічної нестабільності суспільства уникнути безробіття; бажання, незалежно від економічних потрясінь, що відбуваються в державі, гарантовано отримувати заробітну плату (грошове утримання), бути працевлаштованим; прагнення до отримання безкоштовної освіти тощо. З огляду на це, нами було застосовано один з методів експертної оцінки – метод компетентних суддів. Використання цього методу передбачало залучення компетентних фахівців, зокрема 15 експертів, які мали досвід роботи в аналогічних експертизах та позитивно ставились до участі в експерименті.

До групи експертів увійшли начальники, професори і доценти кафедр морально-психологічного забезпечення діяльності військ, гуманітарних наук, тактики підрозділів бойового (оперативного) забезпечення, іноземних мов та військового перекладу; управління повсякденною діяльністю військ та тилового забезпечення; фізичного виховання, спеціальної фізичної підготовки і спорту.

Метою застосування методу компетентних суддів було виокремлення з переліку ціннісних орієнтацій, наведених респондентами, таких тверджень, які дійсно мають характер професійно-ціннісних орієнтацій майбутніх фахівців військового управління. Для цього експертам було запропоновано вказати ранг тим ціннісним орієнтаціям (найбільш важлива – 10 балів, не важлива – 0 балів), які найбільше стосуються професійного середовища майбутніх фахівців військового управління.

У результаті застосування методу компетентних суддів було сформовано перелік професійно-ціннісних орієнтацій майбутніх фахівців військового управління. У таблиці 1 представлено розподіл за значимістю та кількістю балів, що їх було виставлено експертами професійним ціннісним орієнтаціям, представленим для ранжування.

Таблиця 1

Перелік професійно-ціннісних орієнтацій, необхідних для ефективної професійної діяльності майбутнім фахівцям військового управління (після ранжування експертами за десятибальною системою)

№ з/п	Професійні ціннісні орієнтації	Бали
1	Вірність Вітчизні	9,55
2	Бути представником ЗС держави, який стоїть на сторожі інтересів українського народу	9,32
3	Відданість українському народові та військовій справі	8,44
4	Повага до військових ритуалів	7,55
5	Причетність до продовження військових традицій Української армії	7,21
6	Військова честь і офіцерська гідність	6,85
7	Особиста причетність і відповідальності за долю країни, за її безпеку	6,45
8	Володіння та експлуатація сучасних систем озброєння і засобів автоматизованих систем управління	5,25
9	Самореалізація і кар'єра	5,17
10	Владні повноваження щодо управління (командування) підрозділом (колективом)	4,75
11	Особливі умови професійної діяльності	4,25
12	Особиста причетність до захисту Вітчизни	4,00
13	Професійна та управлінська компетентність	3,75
14	Вірність Військовій присязі, конституційному обов'язку	3,25
15	Військове товариство, причетність до військового колективу	3,00
16	Військова форма та однострій	2,75

Висновки. Формування професійних ціннісних орієнтацій майбутніх фахівців військового управління у ВЗВО є актуальною проблемою професійної педагогіки. На це вказують і результати аналізу практики професійної підготовки офіцерів Збройних сил України у військових закладах вищої освіти, яка характеризується об'єктивними суперечностями. Результати аналізу наукової літератури свідчать, що ця проблема належним чином не висвітлена у працях науковців. Лише окремі її аспекти знайшли своє відображення у публікаціях. У результаті застосування методу компетентних суддів було сформовано

перелік професійно-ціннісних орієнтацій майбутніх фахівців військового управління, які у структурі ціннісно-мотиваційної сфери особистості майбутнього фахівця військового управління Збройних сил України займають особливе місце.

Перспективами подальших наукових розвідок є визначення критеріїв, показників і рівнів сформованості професійно-ціннісних орієнтацій майбутніх фахівців військового управління, а також визначення і обґрунтування педагогічних умов їх ефективного формування.

Література

1. Горбенко, Ю. Л., 2006. *Особливості становлення ціннісних орієнтацій у процесі професійної підготовки військовослужбовців.*

Кандидат наук. Ін-т психології ім. Г. С. Костюка АПН України. Київ.

2. Дермелева, Е. В., 2005. *Специфика*

формирования профессионально-ценностных ориентаций курсантов высшего военного учебного заведения. Кандидат наук. Смол. гос. пед. ун-т. Смоленск.

3. Куksa, П. А., 2003. *Формирование ценностных ориентаций и установок у курсантов военных вузов в процессе воспитания и учебной деятельности.* Кандидат наук. Санкт-Петербург.

4. Новікова, Т. Л. 2013., *Формування соціокультурних цінностей майбутніх офіцерів-прикордонників у процесі вивчення гуманітарних дисциплін.* Кандидат наук. Нац. акад. Держ. прикордонної служби України ім. Б. Хмельницького. Хмельницький.

5. Полюга, В. А., 2006. *Динаміка ціннісних*

орієнтацій військовослужбовців строкової служби. Кандидат наук. Київ. нац. ун-т ім. Т. Шевченка. Київ.

6. Мартинюк, В. М., 2006. *Ціннісні орієнтації військовослужбовців збройних сил України (соціально-філософський аналіз).* Кандидат наук. Харківський ун-т Повітряних Сил ім. Івана Кожедуба. Харків.

7. Матвійчук, В. П., 2009. *Педагогічна технологія формування ціннісних орієнтацій у майбутніх офіцерів-прикордонників.* Кандидат наук. Нац. акад. Держ. прикордонної служби України ім. Б. Хмельницького. Хмельницький.

8. Соловьев, С. С., 1996. *Трансформация ценностей военной службы. Социологические исследования,* 9, 160 с.

Abstract

Professional value orientations of future military management specialists of the Armed Forces of Ukraine

Iryna Roman,

postgraduate student, Lviv State University of Life Safety

KEY WORDS:

professional value orientations, competent judges method, military management specialists, future officers, a person's motivational value sphere, the Armed Forces of Ukraine

The article deals with the results of the research concerning professional value orientations of future military management specialists in the Armed Forces of Ukraine. It is explained that formation of these orientations is the challenging issue for cadets and for professional pedagogy. It is proved by the analysis results of officers' professional training in the Armed Forces of Ukraine which is described being rather contradictory. The results of scientific literature survey suggest that this problem is not reasonably studied in research works. Only some aspects of this problem are depicted in publications.

It is found out that scientists use various approaches and indicators for separating value orientations which are supposed to be professional ones. Depending on professional activity content, the list of value orientations can differ as well. Therefore, 149 responders (officers of the Armed Forces of Ukraine and scientific-pedagogical workers in military institutions of higher education) have been interviewed by empirical approach aimed on selecting and separating the professional value orientations of future military management specialists of the Armed Forces of Ukraine. With the help of competent judges it became possible to form the list of future military management specialists' professional value orientations, which is important in the value-based motivation sphere of a personality of future military management specialists of the Armed Forces of Ukraine. It is made definite that future military management specialists' main professional value orientations are the following: commitment to the Motherland, faithfulness to Ukrainian nation and profession, military honor and officer's dignity, personal involvement and responsibility for the country, its defense, self-realisation and career.

References

1. Horbenko, Yu. L., 2006. *Osoblyvosti stanovlennia tsinnisnykh oriientatsii u protsesi profesiinoy pidhotovky viiskovosluzhbovtziv.* Kandydat nauk. In-t psykholohii im. H. S. Kostiuksa APN Ukrainy. Kyiv.

2. Dermeleva, E. V., 2005. *Spetsyfyka formyrovanyia professyonalno-tsennostnykh oriientatsyi kursantov vyssheho voennoho*

uchebnoho zavedenyia. Kandydat nauk. Smol. gos. ped. in-t. Smolensk.

3. Kuksa, P. A., 2003. *Formyrovanyie tsennostnykh oriientatsyi y u,stanovok u kursantov voennykh vuzov v protsesse vospytanyia y uchebnoi deiatelnosti.* Kandydat nauk. Sankt-Peterburh.

4. Novikova, T. L., 2013. *Formuvannia sotsiokulturnykh tsinnostei maibutnykh*

ofitseriv-prykordonnykiv u protsesi vyvchennia humanitarnykh dystsyplin. Kandydat nauk. Nats. akad. Derzh. prykordonnoi sluzhby Ukrainy im. B. Khmelnytskoho. Khmelnytskyi.

5. Poliuha, V. A., 2006. *Dynamika tsinnisnykh oriientatsii viiskovosluzhbovtiv strokovoii sluzhby*. Kandydat nauk. Kyiv. nats. un-t im. T. Shevchenka. Kyiv.

5. Martyniuk, V. M., 2006. *Tsinnisni oriientatsii viiskovosluzhbovtiv zbroinykh syl Ukrainy (sotsialno-filosofskyi analiz)*. Kandydat nauk.

Kharkivskyi un-t Povitrianykh Syl im. Ivana Kozheduba. Kharkiv.

6. Matviichuk, V. P., 2009. *Pedahohichna tekhnolohiia formuvannia tsinnisnykh oriientatsii u maibutnikh ofitseriv-prykordonnykiv*. Kandydat nauk. Nats. akad. Derzh. prykordonnoi sluzhby Ukrainy im. B. Khmelnytskoho. Khmelnytskyi.

7. Solovev, S. S., 1996. *Transformatsiia tselestei voennoi sluzhby*. *Sotsyolohycheskye yssledovaniia*, 9, 160 s.

УДК 377/378:656.7]:37.091.33

<https://doi.org/10.32835/2223-5752.2018.16.55-61>.

ПРОБЛЕМНЕ НАВЧАННЯ В ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ ДИСПЕТЧЕРІВ УПРАВЛІННЯ ПОВІТРЯНИМ РУХОМ

Оксана Данилко,

кандидат педагогічних наук,

доцент кафедри інформаційних технологій та обслуговування повітряного руху

Львівської академії Національного авіаційного університету

ORCID: 0000-0002-7942-8012

e-mail: tonyasolnce@gmail.com

Катерина Суркова,

кандидат педагогічних наук, доцент,

доцент кафедри інформаційних технологій та обслуговування повітряного руху

Львівської академії Національного авіаційного університету

ORCID: 0000-0002-1388-7611

e-mail: eskirua@gmail.com

КЛЮЧОВІ СЛОВА:

Проблемне навчання,
професійна діяльність
та підготовка
диспетчерів управління
повітряним рухом,
рівні навчальних
досягнень,
практичні завдання
проблемного типу

Реферат

У статті проаналізовано наукові досягнення теорії та практики проблемного навчання до професійної підготовки диспетчерів управління повітряного руху. Актуальність даної теми обумовлюється недостатньою адаптацією та розробленістю деяких положень проблемного навчання відносно підготовки майбутніх диспетчерів управління повітряного руху як фахівців операторського профілю. Розглянуто психологічні основи проблемного навчання та описано фактори, що впливають на складність проблемного завдання. Подано структуру організації проблемного навчання в процесі теоретичної підготовки авіаційних операторів. Описано групи методів навчання та професійної підготовки авіаційних фахівців. Розглянуто деякі професійно-орієнтовані дисципліни, які є основою для якісного виконання професійних завдань при обслуговуванні повітряного руху та які входять в систему професійної підготовки диспетчерів управління повітряного руху, складовими якої є теоретична (дотренажерна) та тренажерна підготовка. На основі цього встановлено, що на даний час недостатньо використовуються наукові досягнення з проблемного навчання, що потребує доопрацювання. Виділено чотири рівні навчальних досягнень курсантів в процесі розв'язання проблемних ситуацій: низький, середній, достатній і високий. Подано компоненти проблемних завдань, такі як: умови проблемної ситуації, проблема, розв'язок проблеми, критерії оцінювання прийнятих рішень. Акцентовано увагу на перевагах проблемного навчання як можливостях для розвитку професійно-важливих якостей майбутніх авіадиспетчерів, а саме: уваги, пам'яті, спостережливості, активізації мислення, активізації пізнавальної діяльності, самостійності, відповідальності, критичності і самокритичності, ініціативності, нестандартності мислення, обережності і рішучості тощо. Показано, що якісне застосування отриманих професійних знань і грамотне рішення виробничих завдань в різних умовах діяльності залежить від використання завдань проблемного типу в професійній підготовці диспетчерів управління повітряного руху. Такі завдання забезпечують формування у курсантів достатнього і високого рівнів навчальних досягнень, які відповідають ступеню застосування і творчості в майбутній професійній діяльності.

Постановка проблеми. Диспетчерська робота є одним з найбільш складних і відповідальних видів діяльності, вона пред'являє високі вимоги до людини-оператора. Для цієї роботи характерна висока ймовірність виникнення екстремальних ситуацій, що вимагають швидкого й грамотного прийняття рішень. Для представників цієї професії особливо важливі такі якості, як швидкість сприйняття і оцінки інформації, що надходить, рівень концентрації та розподілу уваги, стійкість емоційно-вольової сфери, швидкість орієнтування і прогнозування розвитку ситуації, особливості просторового мислення. Мета навчання диспетчерів управління повітряним рухом (УПР) полягає в оволодінні майбутніми диспетчерами знаннями, навичками і вміннями, необхідними для виконання своїх професійних обов'язків безпечно і ефективно. Диспетчер повинен розуміти і визначати пріоритети відповідної інформації, а також вміти планувати майбутню діяльність, своєчасно приймати необхідні рішення, виконувати їх і забезпечувати їх дотримання. Із зростанням інтенсивності повітряного руху, появою високошвидкісних повітряних суден (ПС) підвищується завантаженість авіадиспетчера і збільшується ймовірність прийняття ним помилкових рішень або несвоєчасного виявлення потенційно конфліктної ситуації. При обслуговуванні сукупності ПС, складність управління, пов'язана з виникненням небезпечних ситуацій, зростає в декілька разів. Однією з причин виникнення помилкових дій авіадиспетчерів є недостатній рівень професійної підготовки, тому дослідження, пов'язані з цим напрямом мають актуальний характер і можуть значною мірою сприяти підвищенню рівня безпеки польотів.

Аналіз наукових праць. Теорія проблемного навчання має власний понятійний апарат, який детально розроблений в дослідженнях Т. В. Кудрявцева, І. Я. Лернера, А. М. Матюшкіна, М. І. Махмутова, В. Оконя та інших вчених. У цих роботах було виділено ряд основних понять цієї теорії: проблемна ситуація, навчальна проблема, проблемне завдання, проблемне питання, спосіб вирішення проблемного завдання, рівень проблемного навчання та ін. Роботи Р.М. Макарова значною мірою посприяли розвитку теорії та практики проблемного навчання в авіаційній педагогіці стосовно підготовки льотного складу. В рамках нашого дослідження встановлено, що недостатньо адаптовані та розвинуті деякі положення проблемного навчання щодо підготовки майбутніх диспетчерів УПР, виникає потреба розробки моделі проблемного завдання, яке б враховувало особливості професійної підготовки авіадиспетчерів як фахівців операторського профілю, такої моделі, яка дозволяє змінювати складність проблемного завдання в залежності від рівня навчальних досягнень курсантів.

Метою статті є адаптація наукових пояснень теорії та практики проблемного навчання до професійної підготовки диспетчерів УПР.

Виклад основного матеріалу. На диспетчера УПР впливає безліч негативних чинників: інформаційна завантаженість, висока щільність, різноманіття і швидкоплинність потоку одержуваної інформації, висока відповідальність за прийняте рішення, строгий ліміт і дефіцит часу. Тому професійна підготовка таких фахівців є важливим процесом і реалізується сукупністю дисциплін, які дають змогу шляхом взаємозв'язку і єдиною функціональною спрямованістю досягти необхідного результату - сформованості й надійності умінь і навичок УПР в різних умовах діяльності.

В процесі навчання диспетчерів УПР використовуються різні методи навчання. Аудиторне навчання принципам і теорії управління ПС за допомогою відповідних традиційних академічних методів не можуть в повній мірі забезпечити якісну підготовку фахівців операторського профілю, тому необхідно застосовувати більш активні методи навчання. До таких методів належать проблемно-пошукові методи навчання, які передбачають застосування проблемних завдань. Особливості професійної діяльності диспетчерів УПР та, зокрема, велика ймовірність виникнення проблемних ситуацій, обумовлюють необхідність застосування методів проблемного навчання. Змістовне наповнення професійної підготовки повинно конструюватися таким чином, щоб забезпечити не тільки ефективну передачу навчальної інформації, а й сформувані у курсантів здатність найбільш ефективно використовувати цю інформацію в своїй практичній діяльності. При цьому головною вимогою є моделювання реальних професійних ситуацій, яке повинно ґрунтуватися на положеннях теорії проблемного навчання по розробці ситуаційних завдань проблемного типу.

Ряд відомих дослідників, серед яких і А. Матюшкін (2009), розробили психологічні основи проблемного навчання в його різних модифікаціях. Суть його полягає в наступному. Перед учнями ставиться проблема, пізнавальне завдання, і учні (при безпосередній участі вчителя чи самостійно) досліджують шляхи і способи її рішення. Вони будують гіпотезу, намічають і обговорюють способи перевірки її істинності, аргументують, проводять експерименти, спостереження, аналізують їх результати, міркують, доводять.

До психологічної структури проблемної ситуації учений (2009) відносить такі компоненти: пізнавальну потребу, яка спонукає студента до інтелектуальної діяльності; знання або способи дії, які студент прагне здобути, а також інтелектуальні можливості студента (досвід пошукової діяльності та творчі здібності).

Складність проблемного завдання, на думку І. Лернера (1970), зумовлена трьома факторами: складом умови: чим більше даних, які потрібно враховувати при вирішенні завдання, тим воно

складніше; дистанцією між постановкою завдання і відповіддю на нього, тобто числом суджень, логічних ланок, необхідних для вирішення завдання (провідний фактор складності); складом рішення, тобто числом висновків, які можна зробити в результаті рішення завдання. Подальший розвиток теорії проблемного

навчання в руслі професійної підготовки авіаційних операторів знайшло відображення в дослідженнях Р. Макарова (1997, 2005). Структура організації проблемного навчання в процесі спеціальної теоретичної підготовки представлена на рис.1.

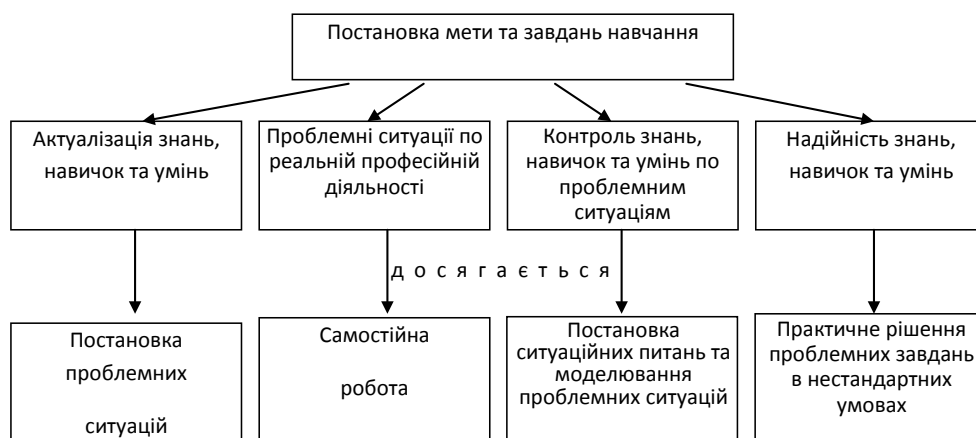


Рис. 1 Структура організації проблемного навчання в процесі теоретичної підготовки (Р. Макаров)

Р. Макаров (1997) виділяє такі групи методів навчання авіаційних фахівців: репродуктивні методи навчання, програмовано-алгоритмізовані методи і прийоми навчання, проблемно-пошукові методи навчання. На думку вченого, правильний вибір методів

навчання має особливе значення для формування необхідного рівня надійності пілота і авіадиспетчера, для цього потрібне використання всіх трьох груп методів відповідно до етапів навчання (рис. 2).

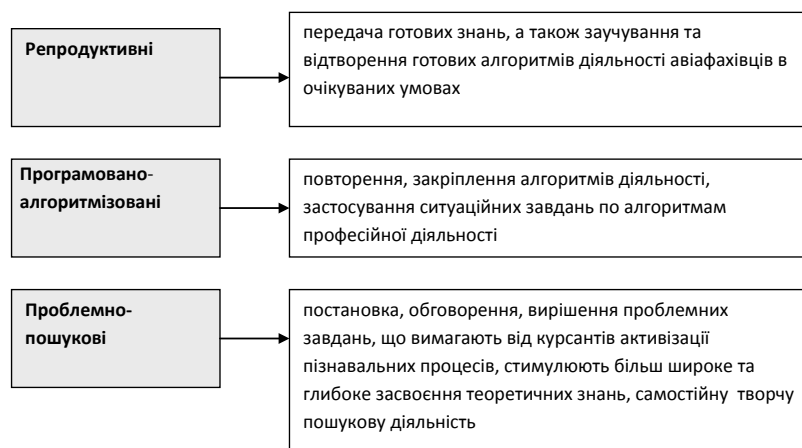


Рис. 2. Групи методів професійної підготовки авіафахівців

Щоб стати авіадиспетчером, необхідно успішно пройти курс початкової підготовки диспетчерів УПР, до складу якої входять базова і рейтингова підготовки. Етап базової підготовки

входить у програму навчального курсу процесу здобуття освітньо-кваліфікаційного рівня «бакалавр» напряму підготовки «Аеронавігація», навчання відбувається в авіаційних вищих

навчальних закладах (ВНЗ). Рейтингова підготовка здійснюється в Навчально-сертифікаційному центрі Украероруху.

Крім загальноосвітніх дисциплін, таких, як вища математика, фізика та інші, в навчальні програми авіаційних ВНЗ включені спеціальні дисципліни курсу базової підготовки: вступ до курсу, повітряне право, організація повітряного руху, авіаційна метеорологія, повітряна навігація, повітряні судна, людський фактор, обладнання та технічні засоби для обслуговування повітряного руху (ОПР) тощо. Розглянемо деякі професійно-орієнтовані дисципліни, які є основою для якісного виконання професійних завдань при ОПР.

У ході аналізу навчальної програми дисципліни «Радіотелефонія» встановлено, що на базі сучасних методів аналізу діяльності людини-оператора в аеронавігаційній системі розкривається зміст і вимоги до процесів УПР методом мовного спілкування і ведення радіозв'язку авіаційною англійською мовою. Оволодіння даною дисципліною передбачає формування основних знань, умінь і навичок з використанням правил і фразеології радіообміну між органами ОПР та екіпажами ПС англійською мовою.

Дисципліна «Управління повітряним рухом» формує основні знання, уміння і навички, необхідні курсантам для проходження технологічної практики на диспетчерських тренажерах та на авіаційних підприємствах, для адаптації на робочому місці у виробничих умовах, під час стажування, для подальшої роботи в якості диспетчера служби руху. Засвоєння змісту дисципліни полягає в тому, щоб на базі сучасних методів опису та формалізації діяльності людини-оператора розкрити суть процесів безпосереднього управління повітряним рухом в різних зонах ОПР і на аеродромі із застосуванням діючих в авіації правил польотів і правил ОПР.

Дисципліна «Професійна англійська мова (авіаційна)» спрямована на вивчення лексичного матеріалу з професійної англійської мови, авіаційної термінології, використовуваної в рамках професійної діяльності при ОПР в нестандартних ситуаціях. Обробка навчального матеріалу авіаційної спрямованості шляхом перекладу, аудіювання, зіставлення приводить до закріплення і поглиблення набутих знань і, як досягнення кінцевої мети, – до можливості вільного спілкування в рамках обраної професії.

Порядок вивчення матеріалу із зазначених дисциплін і розподіл навчального часу за темами повинні забезпечити своєчасну та якісну підготовку курсантів до виконання вправ на диспетчерських тренажерах і проходженню виробничих практик у структурах ОПР.

Важливим компонентом професійної підготовки майбутніх авіадиспетчерів є тренажерна підготовка. Саме цей вид підготовки акумулює всі отримані знання з професійно-орієнтованих дисциплін і виявляє прогалини в навчальних досягненнях. У процесі тренажерної підготовки відбувається закріплення навичок ведення радіообміну в максимально наближених до реальної професійної діяльності умовах, проявляється зв'язок між професійними навичками УПР і мовними навичками курсанта, перевіряється їх міцність і надійність у стандартних та екстремальних умовах.

Дисципліни «Радіотелефонія», «Управління повітряним рухом», «Професійна англійська мова (авіаційна)», «Практична підготовка на диспетчерських тренажерах» сприяють формуванню професійних знань, навичок, умінь з УПР. Вивчення зазначених дисциплін відбувається в ході теоретичного та тренажерного етапів професійної підготовки. Зрозуміло, що зазначені дисципліни не є відокремленими від інших дисциплін професійного спрямування, вони безпосередньо спираються на них та існують в єдиній системі професійної підготовки. Наразі на заняттях з дисциплін професійної спрямованості на дотренажерному етапі професійної підготовки застосовуються різні методи навчання, причому, в більшій мірі застосовуються традиційні методи, спрямовані на передачу готових знань, а також заучування та відтворення готових алгоритмів діяльності диспетчерів УПР. Встановлено, що в результаті застосування різних типів практичних завдань можуть бути отримані відповідні рівні навчальних досягнень (таблиця 1.). Матеріал, представлений в таблиці, узагальнено за результатами досліджень В. Беспалько (2006) та Р. Макарова (1997, 2005).

Репродуктивні завдання передбачають володіння знаннями-знайомством, тобто здатністю курсантів упізнавати об'єкти і процеси, розпізнавати й співвідносити їх (розпізнавання, запам'ятовування понять і алгоритмів професійної діяльності, розрахованих на очікувані умови експлуатації).

Таблиця 1.

Рівні навчальних досягнень

<i>Рівні досягнень</i>	<i>Ступені досягнень</i>	<i>Навчальна діяльність</i>	<i>Практичні завдання</i>
1. Низький	розпізнавання, запам'ятовування (розпізнавання)	фрагментарність знань дозволяє курсанту сприйняти та запам'ятати, щоб мати початкові уявлення про предмет вивчення	Репродуктивні завдання
2. Середній	розпізнавання, запам'ятовування, розуміння, елементарні навички та вміння в стандартних умовах (відтворення)	курсант відтворює основний навчальний матеріал, здатний виконувати завдання за зразком, володіє елементарними навичками та вміннями при розв'язанні типових задач	Репродуктивно-алгоритмізовані завдання
3. Достатній	розпізнавання, запам'ятовування, розуміння, навички та вміння в стандартних умовах (застосування)	знання істотних ознак понять, явищ, зв'язків між ними дозволяє курсанту пояснити основні закономірності, самостійно застосовувати знання в стандартних ситуаціях; курсант володіє розумовими операціями (аналіз, абстрагування, узагальнення тощо), вміє робити висновки, виправляти допущені помилки	Проблемно-алгоритмізовані завдання
4. Високий	розпізнавання, запам'ятовування, розуміння, навички та вміння в різних умовах діяльності (творчість)	глибокі, міцні, узагальнені, системні знання дозволяють курсанту самостійно оцінювати та вирішувати складні професійні задачі в екстремальних умовах діяльності	Проблемно-пошукові завдання

Репродуктивно-алгоритмізовані завдання передбачають володіння знаннями-копією, тобто здатністю відтворити (повторити) інформацію, операції, дії, вирішити задачу за зразком (відтворення типових дій згідно з алгоритмом). Проблемно-алгоритмізовані завдання передбачають застосування знань у практичній сфері для вирішення завдань у подібних ситуаціях на основі самостійного використання засвоєних знань-копій (самостійно з певними прийомами (алгоритмами) міркувань і дій досягти поставленої мети у вирішенні стандартної ситуації). Проблемно-пошукові завдання передбачають застосування курсантами засвоєної інформації на основі перенесення умінь і навичок в нові обставини, рішення творчих завдань, вироблення нових прийомів і способів їх вирішення (самостійно

оцінювати, прогнозувати, вирішувати складні завдання в екстремальних умовах діяльності).

Проблемне навчання майбутніх авіадиспетчерів має бути максимально наближеним до вирішення реальних професійних завдань і складатися із таких етапів: формулювання проблемного завдання; індивідуальне або групове вирішення проблеми курсантами; перевірка прийнятих рішень; застосування отриманих знань у подальшій теоретичній та практичній підготовці майбутніх авіадиспетчерів.

У ході дослідження встановлено, що проблемні завдання повинні складатися з таких компонентів: умови проблемної ситуації, проблема, розв'язок проблеми, критерії оцінювання прийнятих рішень. При цьому змістове наповнення таких компонентів повинно включати особливості, притаманні

професійній діяльності диспетчерів УПР, а саме: управління значною кількістю об'єктів та параметрів; сприймання, переробка великого обсягу інформації; висока точність дій і швидкість прийняття рішення, висока відповідальність за дії та прийняті рішення; емоційні та інтелектуальні перевантаження тощо. Переваги проблемного навчання очевидні. Це, насамперед, великі можливості для розвитку професійно-важливих якостей майбутніх авіадиспетчерів, а саме: уваги, пам'яті, спостережливості, активізації мислення, активізації пізнавальної діяльності, самостійності, відповідальності, критичності й самокритичності, ініціативності, нестандартності мислення, обережності і рішучості тощо. Крім того, що дуже важливо, проблемне навчання забезпечує міцність набутих знань, умінь та навичок, бо вони здобуваються самостійною діяльністю, в активному пошуку розв'язку проблемних

ситуацій.

Висновок. Таким чином, якісне застосування отриманих професійних знань і грамотне рішення виробничих завдань в різних умовах діяльності залежить від використання завдань проблемного типу в професійній підготовці диспетчерів УПР. Такі завдання забезпечують формування в курсантів достатнього і високого рівнів навчальних досягнень, що відповідають ступеню застосування і творчості в майбутній професійній діяльності. Подальшими напрямками дослідження вважаємо детальний опис та обґрунтування, як теоретичне, так і експериментальне, кожного компонента проблемного завдання, встановлення взаємозв'язків між компонентами проблемного завдання, встановлення та регулювання рівнів складності завдань залежно від рівня навчальних досягнень курсантів.

Література

1. Беспалько, В. П., 2006. Параметры и критерии диагностической цели. *Школьные технологии*, 1, с. 118–128.
2. Лернер, И. Я., 1970. Факторы сложности познавательных задач. *Новые исследования в педагогических науках*, 1, с.86–92.
3. Макаров, Р. Н., Герасименко, Л. В. 1997. *Теория и практика конструирования*
4. *целевых моделей операторов особо сложных систем управления*. М.: МАКЧАК.
5. Макаров, Р. Н., Неделько, С. Н., Бамбуркин, А. П., Григореевский, В. А. 2005. *Авиационная педагогика*. Кировоград: МНАПЧАК, ГЛАУ.
6. Матюшкин, А. М. 2009. *Психология мышления. Мышление как разрешение проблемных ситуаций*. М.: КДУ.

Abstract

The problem-based learning in the training of air traffic controllers

KEY WORDS:

Problem learning, professional training of aviation specialists, air traffic controllers, educational achievement levels, practical tasks of problem type

Oksana Danylko,

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of Department of Information Technologies and Air Traffic Control Flight Academy of National Aviation University

Kateryna Surkova,

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of Department of Information Technologies and Air Traffic Control Flight Academy of National Aviation University

The article analyses the scientific achievements of theory and practice of problem-based learning in the professional training of air traffic controllers. The relevance of this topic is based upon the insufficient adaptation and development of some provisions of problem-based learning regarding the training of future air traffic controllers as professionals in operators' field. The psychological basis of problem-based learning is considered and the factors that affect the complexity of the problem are described. The structure of the organization of problem-based learning in the process of aviation specialists' theoretical training is presented. A group of methods of professional training and learning of aviation specialists is described. Some professionally oriented disciplines that ensure the quality of professional tasks in the maintenance of air traffic and which are the part of professional training system of air traffic controllers with components of theoretical (pre simulator training) and simulator training, are considered. On the basis of this, it was determined that the scientific achievements in problem-based learning are not being sufficiently used

at present, and require improvement. There are four levels of scientific achievements of students in the process of solving problem situations: low, medium, sufficient and high. We submit such components of problem situations as: conditions of a problem situation, a problem, problem solving, criteria for decisions evaluating. The preferences of the problem-based learning are emphasized as opportunities for developing the professionally important qualities of future air traffic controllers, such as: attention, memory, observation, activation of thinking, enhancing cognitive activity, autonomy, responsibility, criticality and self-criticism, initiative, out-of-routine thinking, caution and determination and etc. It is shown that the high quality knowledge management gained and the competent solution of production problems in different activity conditions depends on the usage of problem-type tasks in the professional training of air traffic controllers. Such tasks ensure the formation of students' educational achievements of sufficient and high level, which correspond to the degree of appliance and creativity in future professional activities.

References

1. Bespalko, V.P., 2006. Parametry i kriterii diagnostichnoy tseli. *Shkolnyie tehnologii*, 1, s. 118-128.
2. Lerner, I.Ya., 1970. Faktoryi slozhnosti poznavatelnyih zadach. *Novyye issledovaniya v pedagogicheskikh naukah*, 1, s.86-92.
3. Makarov, R.N., Gerasimenko, L.V. 1997. *Teoriya i praktika konstruirovaniya tselevyih modeley operatorov osobo slozhnyih sistem upravleniya*. M.: MAKChAK.
4. Makarov, R.N., Nedelko, S.N., Bamburkin, A.P., Grigoretskiy, V.A. 2005. *Aviatsionnaya pedagogika*. Kirovograd: MNAPChAK, GLAU.
5. Matyushkin, A.M. 2009. *Psihologiya myishleniya. Myishlenie kak razreshenie problemnyih situatsiy*. M.: KDU.

УДК 377.091.113-05:[008:005.57

<https://doi.org/10.32835/2223-5752.2018.16.61-68>.

РОЗВИТОК КОМУНІКАТИВНОЇ КУЛЬТУРИ КЕРІВНИКІВ ЗАКЛАДІВ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ В СУЧАСНИХ УМОВАХ

Олена Пищик,

заступник директора з навчально-виробничої роботи
ДПТНЗ «Чернігівський центр професійно-технічної освіти»
ORCID: 0000-0001-9193-6645
e-mail: pishik_elen@ukr.net

КЛЮЧОВІ СЛОВА:

комунікативна культура, керівники закладів професійної (професійно-технічної) освіти, компетентність, комунікативна компетентність, заклад професійної (професійно-технічної) освіти, управління

Реферат

У статті розглядаються прикладні аспекти розвитку комунікативної культури сучасних керівників закладів професійної (професійно-технічної) освіти в структурі їх управлінської діяльності. Аналізується зміст комунікативної культури керівників закладів професійної (професійно-технічної) освіти та розуміння феномену комунікативної компетенції як базової складової комунікативної культури керівників закладів професійної (професійно-технічної) освіти. Розглянуто суть поняття «комунікативна культура». Представлено результати дослідження, що проводилося з метою вивчення стану комунікативної культури, інтересів, потреб та готовності керівників закладів професійної (професійно-технічної) освіти до розвитку комунікативної культури.

Основна увага у статті приділена діагностиці комунікативної компетенції керівників закладів професійної (професійно-технічної) освіти. Визначено, що процес удосконалення комунікативної компетенції пов'язаний з розвитком особистості. Сучасний керівник закладу освіти повинен володіти не тільки знаннями, навичками та вміннями у своїй галузі, але також мати добре розвинені творчі, комунікативні та інші здібності. Розвиток комунікативної культури керівників закладів професійної (професійно-технічної) освіти має стимулювати керівників-лідерів до отримання психологічних знань, прагнення до самовдосконалення, усвідомлення необхідності розвитку власної комунікативної культури.

Постановка проблеми. Професійна (професійно-технічна) освіта є складовою системи освіти України. Вона включає комплекс педагогічних та організаційно-управлінських заходів, спрямованих на забезпечення учнів закладів професійної (професійно-технічної) освіти знаннями, уміннями та навичками, на формування загальної і професійної культури.

На шляху розвитку людської цивілізації визначилося розуміння консолідуючої ролі спілкування, значущості комунікативної культури в розвитку людини. Так, наприклад, славетний український філософ Г. Сковорода (1972) вважав, що «життєвий успіх людини залежить не стільки від її різнобічних здібностей та талантів, скільки від ставлення до інших людей, від працьовитості, доброчесності, сумлінності, уміння володіти собою, спілкуватися». Концепція комунікативної культури виникла як логічний розвиток попередніх теоретичних форм рефлексії людського спілкування, проблеми, яка є постійним супутником соціальної філософської теорії упродовж усієї історії її існування (Зуєнко, 2009, с.78-79).

Проблема розвитку комунікативної культури не нова, однак потребує більш детального вивчення науковцями та керівниками-практиками. Тому розвиток високого рівня комунікативної культури як однієї зі складових успішного управління закладом професійної (професійно-технічної) освіти (далі – ЗП(ПТ)О) є актуальним вектором наукових розвідок.

Аналіз наукових праць. Проблеми, пов'язані з розвитком освіти, хвилюють багатьох науковців. Вони значною мірою пов'язані з проблемою розвитку комунікативної культури. Про це свідчать вітчизняні дослідження вчених, які розкривають різноманітні аспекти формування та розвитку комунікативної культури в різних сферах діяльності. Зокрема, праці А. Дзундзи, Р. Шулигіної, В. Штифурак, І. Мачуської, Н. Стрельникової присвячені питанням культури спілкування; наукові праці М. Євтуха, С. Поплавської, Т. Черкашиної, Н. Мирончук, Н. Кулик – культурі взаємин; роботи С. Броннікової, О. Кузьмич – мовленнєвій культурі тощо. Проблеми формування комунікативної культури фахівців різного профілю розглядали Л. Аухадєєва, Л. Іванченко, І. Зарецька, С. Знаменська, В. Лівенцова, І. Мазаєва, В. Садовська,

С. Сарновська, В. Сморгчова, В. Соколова, Г. Тимченко, О. Шевцова, М. Шовкун, Н. Юрченко та інші.

Плеядою науковців створювалося теоретичне підґрунтя управління освітою, наукові основи, на яких базується діяльність сучасного керівника закладу освіти. Дослідники відзначають глобальну кризу освіти, що супроводжується порушенням гармонії між культурою і ментальністю та призводить до руйнації існуючої парадигми освіти, дестабілізації освітніх систем і, як наслідок, – зниження соціальної активності особистості. Все це зумовлює необхідність проведення цілеспрямованої роботи з керівниками ЗП(ПТ)О за напрямом розвитку в них соціально-комунікативних умінь, що є невід'ємною складовою комунікативної культури. Сучасна ситуація вимагає від керівників ЗП(ПТ)О системи мотивів та цінностей, а також наявності необхідних професійних та особистісних якостей, що забезпечує якість управління закладом професійної освіти.

Мета статті – Розкрити прикладні аспекти розвитку комунікативної культури керівників ЗП(ПТ)О в структурі їхньої управлінської діяльності.

Виклад основного матеріалу. Стратегія розвитку комунікативної культури як основної складової управління ЗП(ПТ)О має базуватися на сучасному законодавчому та нормативному забезпеченні, науково обґрунтованих критеріях оцінювання професійної діяльності керівників ЗП(ПТ)О. Оскільки професійна діяльність керівника – це управління навчальним закладом, то ми розцінюємо переконавання Г. Тимошко [2014], що *управління* – це складний процес, спрямований на забезпечення індивідуального підходу до кожної особистості, який ґрунтується на суб'єкт-суб'єктній взаємодії керівника і підлеглих, спонукаючи останніх до активності, прояву творчої ініціативи, засвоєння багатогранної культури людства, перетворення зовнішніх норм у внутрішні надбання. Про яку би сферу людської діяльності не йшлося, потрібно зазначити, що утвердження взаємин між людьми залежить від їхньої цілеспрямованої й відповідальної взаємодії, що ґрунтується на розвинутій комунікативній культурі.

Комунікативна культура є складовою організаційної культури керівника, і її розуміють по-різному: як частину загальної

культури особистості; як частину управлінської та професійної культури та як соціально творчу діяльність людей; як сукупність знань, умінь та навичок в області організації взаємодії та розвитку колективу (Куницина та ін., 2001); (Леонт'єв, 2009; Мудрик, 1991).

Комунікативна культура є однією з найбільш важливих професійно значущих характеристик керівників ЗП(ПТ)О, а розвиток комунікативної культури – як першочергове завдання післядипломної педагогічної освіти.

На основі наукових досліджень І. Беха (2008), *комунікативну культуру* можна розглядати як багатопланове явище становлення і розвитку зв'язків між людьми, що передбачає обмін інформацією, певну тактику і стратегію взаємодії, спрямування і взаєморозуміння між суб'єктами спілкування; регулятор поведінки, гарант шанобливого ставлення особистості до інших, їх розуміння, терплячості та взаємоповаги; один з механізмів гармонізації особистих і громадських інтересів.

Під поняттям «*комунікативна культура*» ми розглядаємо професійно-комунікативну діяльність колективу учнів та педагогів, спрямовану на реалізацію цілей розвитку закладу освіти, і одночасно, на активізацію людського (кадрового) потенціалу в ньому. Знаходить своє вираження ця культура в системі цінностей і норм поведінки, які складаються під впливом різних факторів у закладі освіти.

На даний процес впливають як зовнішні, так і внутрішні чинники. До *зовнішніх* можна віднести рівень моральності суспільства, рівень умов праці та якості життя людей, що залежить від реалізації соціальної та кадрової політики держави, від рівня освіти, процесу професіоналізації кадрів тощо.

Внутрішні чинники розвитку комунікативної культури у процесі спілкування відіграють особливо значущу роль у примноженні позитивного іміджу ЗП(ПТ)О. Суб'єктами комунікативної культури є директор і педагогічний колектив, а об'єктами – учні закладу освіти, але вони також можуть бути по відношенню до самих себе як суб'єкти комунікативної культури. Дуже важливо у процесі комунікації налагоджувати інтерсуб'єктивну (суб'єкт-суб'єкту) взаємодію, засновану на розвиненій комунікативній компетенції, а не суб'єкт-

об'єктній, що базується на жорсткій ієрархії управління.

У свою чергу, поняття «*комунікативна культура керівників закладів професійної (професійно-технічної) освіти*» ми розуміємо як інтегративну властивість особистості, що позиціонується з взаємодією учасників освітнього процесу, творчим потенціалом управлінця, його здатністю підтримувати доброзичливе ставлення до оточуючих суб'єктів та проявляється в системі цінностей і норм поведінки, що формуються під впливом різних факторів у закладі освіти.

Одним з істотних елементів комунікативної культури є комунікативна компетентність. З точки зору системного підходу, *комунікативна компетентність у закладі освіти* – це система взаємодій суб'єктів комунікативної культури з метою побудови ефективних форм комунікацій як на різних рівнях управління (по вертикалі й горизонталі), так і в процесі виконання персоналом своїх посадових обов'язків, а також в широкому колі неформальних зв'язків.

Українські вчені С. Бондар, І. Гушлевська, О. Овчарук, І. Родигіна, І. Черемис по-різному тлумачать поняття компетентності. Найбільшого поширення набуло визначення *компетентності* як «сукупності знань і умінь, необхідних для ефективної професійної діяльності: уміння аналізувати, передбачати наслідки професійної діяльності, використовувати інформацію» (Ничкало ред., 2000).

Комунікативна компетентність, на думку Е. Руденського (1997), складається із таких здібностей: надавати соціально-психологічний прогноз комунікативній ситуації, в якій має відбуватися спілкуватися; соціально-психологічно програмувати процес спілкування, ґрунтуючись на своєрідності комунікативної ситуації; здійснювати соціально-психологічне управління процесами спілкування в комунікативній ситуації.

В основу комунікативної компетентності керівників ЗП(ПТ)О покладений процес ефективної комунікації, адже керівник – відповідальна особа в процесі налагодження позитивних комунікацій у колективі. На рис. 1 представлена піраміда формування комунікативної компетентності в керівників ЗП(ПТ)О.



Рис. 1. Структура комунікативної компетентності керівників ЗП(ПТ)О

Керівнику ЗП(ПТ)О важливо мати певний особистісно-професійний потенціал, який дає йому змогу в процесі управлінської діяльності оволодіти високим рівнем комунікативної культури. Сам процес активізації комунікативного потенціалу в особистісно-професійну структуру передбачає розвиток цілого комплексу вмінь і навичок, таких, як: уміння виявляти ініціативу в спілкуванні та вибудовувати емоційний контакт з учасником спілкування; уміння управляти своїм емоційним настроєм; уміння і навички розуміти стан іншої людини; уміння вибудовувати свій позитивний імідж в особі співрозмовника; вміння вчасно переключити розмову на погоджувальне спілкування тощо.

Важливою складовою розвитку комунікативної культури керівників ЗП(ПТ)О є культура мови.

Культура мови – це дотримання ustalених мовних норм усної і писемної літературної мови, а також свідоме, цілеспрямоване, майстерне використання мовно-виражальних засобів залежно від мети й обставин спілкування (Русанівський та ін., 2000).

Мова керівників повинна мати всі властивості погоджувального спілкування та забезпечувати в ЗП(ПТ)О: продуктивне спілкування; позитивно впливати на педагогів, учнів та персонал; створювати систему стимулів та мотивів у професійній поведінці педагогічних працівників; раціонально вибудовувати організацію їхньої трудової діяльності; створювати позитивний образ ЗП(ПТ)О; підвищувати освітній рівень педагогічного колективу. При цьому мова

керівників ЗП(ПТ)О повинна бути: змістовною, точною, логічною, грамотною, з точки зору лексики та граматики, позитивно-емоційною, досить гучною та неквапливою. А також мати хорошу дикцію, дотримуватися правил мовного етикету, вміло використовувати невербальні засоби спілкування.

Своєю промовою, стилем спілкування керівництво задає тон комунікативної поведінки в колективі. Під комунікативною поведінкою в ЗП(ПТ)О розуміється *процес професійного спілкування* – передачі, приймання та обробки інформації, організації мовлення, створення емоційно-привабливого фону спілкування. Весь цей процес відбивається на стилі, організації та результативності роботи всього персоналу. Комунікативна поведінка ґрунтується на системі традицій та норм поведінки, характерних для закладу освіти. Для того, щоб комунікативна діяльність будувалася на принципах системності, цілісності, оперативності, необхідно долати комунікативні бар'єри в процесі реалізації професійної діяльності.

Розглянемо на прикладі ЗП(ПТ)О, які бар'єри справді перешкоджають ефективності й результативності в роботі, не сприяють створенню високої комунікативної культури в закладі освіти.

У рамках нашого дослідження щодо розвитку комунікативної культури керівників ЗП(ПТ)О у системі післядипломної педагогічної освіти проводилося опитування з проблем функціонування органів влади і управління у ЗП(ПТ)О. З метою вивчення стану комунікативної культури, інтересів, потреб та

готовності керівників ЗП(ПТ)О до розвитку комунікативної культури, виявлення її складу було проведено дослідження на базі ЗП(ПТ)О в Чернігівській області. В експерименті взяли участь 204 респонденти, а саме: педагоги, батьки й учні ЗП(ПТ)О області. Дані наводяться

у відсотках від числа осіб, які надали відповідь на кожне запропоноване питання.

Дослідження показало, що стримуючим бар'єром на шляху розвитку комунікативної культури керівників ЗП(ПТ)О є рівень їхньої комунікативної компетентності (табл. 1).

Таблиця 1

Оцінка рівня комунікативної компетентності керівників ЗП(ПТ)О

Як би Ви оцінили рівень комунікативної компетентності у керівників ЗП (ПТ)О	
5,2%	високий
30,7%	скоріше високий, ніж низький
38,7%	скоріше низький, ніж високий
11,5%	низький
13,9%	не змогли відповісти

Як свідчать дані таблиці 1, 38,7% респондентів відзначили, що в керівників навчальних закладів «скоріше низький, ніж високий» рівень комунікативної компетентності, а 11,5% – стверджують, що він просто низький. Саме низький рівень комунікативної компетентності є основним проблемним чинником в управлінській діяльності керівників закладів

освіти. Відтак, він створює труднощі як у реалізації професійної діяльності керівника, так і в налагодженні дієвих комунікацій.

Керівникам закладів освіти не вистачає і високих особистісних та моральних якостей для того, щоб позиціонувати високий рівень організаційної культури, в тому числі й комунікативної (табл. 2).

Таблиця 2

Оцінка рівня значущості особистісних якостей керівників ЗП(ПТ)О

Якою мірою, на Вашу думку, керівникам ЗП(ПТ)О притаманні такі якості? (відповіді дано по кожній із визначених якостей)				
№	Якості	Ступінь вираженості, %		
		Низька	Середня	Висока
1	Доброзичливість	28,3	57,4	14,3
2	Законослухняність	22,0	55,3	22,7
3	Відповідальність	28,6	50,3	21,1
4	Справедливість	39,8	46,3	13,9
5	Безкорисливість	44,3	42,7	13,0
6	Чесність	34,7	51,2	14,1
7	Принциповість	27,8	47,0	25,2
8	Патріотизм	41,2	45,2	13,6

У табл. 2 відображена значущість особистісних рис керівника закладу освіти, які впливають на формування їхньої комунікативної культури. Особливо важливими є такі якості, як: «безкорисливість», «справедливість», «чесність», «патріотизм», які активно впливають на розвиток

комунікативної культури керівника.

У процесі нашого дослідження ми переконалися, що керівників ЗП(ПТ)О необхідно готувати до управлінської діяльності, що має відповідати певним критеріям (рис. 2).

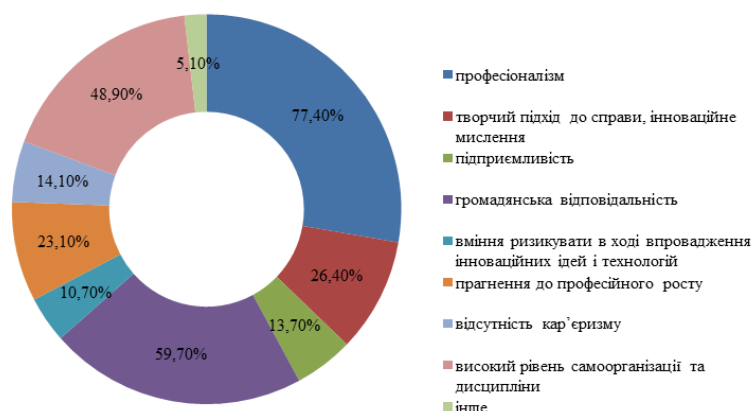


Рис. 2 Критерії добору кандидатів на керівні посади в ЗП(ПТ)О

Данні опитування респондентів, представлені на рис. 2, свідчать про те, що кандидатів на керівні посади у ЗП(ПТ)О необхідно підбирати, виходячи з позицій професіоналізму, відповідальності та високої самоорганізації.

З метою вивчення реального стану комунікативної культури керівників ЗП(ПТ)О, ми дослідили, яких знань найчастіше не вистачає керівникам для належного розвитку їхніх комунікативних здібностей. В опитуванні брали участь 75 керівників ЗП(ПТ)О (директори та їх заступники, завідувачі філіалів, завідувачі відділень, старші майстри, тобто, ті особи, які працюють на керівних посадах, визначених

Типовими штатними нормативами ЗП(ПТ)О). Вони мають затверджені функціональні обов'язки, що корелюють зі змістом наукової категорії «менеджер освіти».

Менеджер освіти – це особа, яка професійно здійснює функції педагогічного менеджменту на рівні будь-якої педагогічної системи. *Менеджер навчально-виховного процесу* – це працівники закладу освіти які виступають в професійній ролі суб'єктів системи управління навчально-виховною (педагогічною) діяльністю [Крижко, 2005].

Експертне опитування, проведене серед керівників ЗП(ПТ)О, виявило, що в закладах освіти не вистачає фахівців з менеджменту (табл. 3).

Таблиця 3

Перелік знань з основ наук, необхідних керівникам ЗП(ПТ)О

Яких знань, на Ваш погляд, не вистачає керівникам ЗП(ПТ)О для виконання своїх обов'язків? (можна було вибрати кілька варіантів відповідей)	
37,4%	по теорії та практиці управління
21,5%	економічних
38,6%	юридичних
19,5%	з управління персоналом організації
18,3%	з менеджменту в організації
15,4%	соціологічних
30,5%	психологічних
27,6%	по конфліктології
36,6%	по мистецтву ділового спілкування
10,6%	з інформатики
26,8%	по роботі з використанням інформаційних технологій
4,5%	інших

Як свідчать результати табл. 3, керівники ЗП(ПТ)О особливо бажають кращих з конфліктології, психології, теорії і практики ділового спілкування. Великий відсоток опитаних серед керівників

ЗП(ПТ)О свідчить про те, що є істотні проблеми в побудові погоджувальних комунікативних зв'язків і відносин. І, як наслідок цих процесів, є потреба в оволодінні мистецтвом ділового спілкування (це

відзначили 36,6% керівників ЗП(ПТ)О).

У подоланні комунікативних бар'єрів необхідно підвищувати рівень професіоналізму і компетентності керівників ЗП(ПТ)О та одночасно створювати всі умови для залучення на роботу фахівців з високим рівнем комунікативної культури. Потрібно зауважити, що в організації управлінської діяльності для створення ефективних комунікацій необхідні: оптимальна організаційна структура; ясні, чіткі і визначені цілі організації; конкретизація цілей кожного рівня управління; чітка регламентація основних видів робіт підрозділів; доступна і ясна система контролю виконання рішень.

Висновки. Розвиток комунікативної культури керівників ЗП(ПТ)О залежить від багатьох факторів, а саме: професіоналізму керівництва та фахівців, рівня їхньої комунікативної

компетентності; від системи управління ЗП(ПТ)О; рівня підготовки до управлінської діяльності керівників, яким притаманна належна комунікативна компетентність, високий рівень професіоналізму, відповідні особистісні та професійні якості; усвідомлення критеріїв щодо призначення на керівні посади в ЗП(ПТ)О, уміння вирішувати проблеми організаційні й побутові погоджувальних комунікативних зав'язків та відносин тощо. З урахуванням вищезазначеного, стає можливим визначити комунікативну культуру керівників ЗП(ПТ)О як одну з умов їхньої ефективної професійної діяльності. Належний розвиток комунікативної культури керівників ЗП(ПТ)О дасть змогу поліпшити організацію управління, підвищити трудову дисципліну, забезпечить злагодженість і чіткість роботи колективу.

Література

1. Бех, І.Д., 2008. *Виховання особистості*: підр. Київ: Либідь.
2. Зусько, Н.О., 2009. Аналіз розвитку поглядів педагогів на комунікативну культуру особистості та його психолого-педагогічні наслідки. *Проблеми освіти. Наук.-метод. зб.*, 59, с.78-79.
3. Крижко, В.В., 2005. *Теорія та практика менеджменту в освіті*: навч. посібник. Вид. 2-ге допр. К.: Освіта України.
4. Куніцина, В.Н., Казарінова, Н.В. та Погольша, В. М. 2001. *Міжособистісне спілкування*. СПб.: Пітер.
5. Леонт'єв, А.А., 2009. *Педагогічне спілкування*. М.К. Кабардова, ред. 4-е изд., перероб. і доп. М.; Нальчик.
6. Мудрик, А.В., 1991. *Соціалізація і «смутні часи»*: збірник. М.: Знання. (Нове у житті, науці, техніці; Серія «Педагогіка і психологія»).
7. Дзевєрін Д. Г., ред., 1972. *Педагогічні ідеї Г.С. Сковороди*. К.: Знання.
8. Ничкало, Н.Г., ред., Гончаренко, С.У., уклад. та ін., 2000. *Професійна освіта: словник*. К.: Вища школа.
9. Руденський, Е.В., 1997. *Соціальна психологія. Курс лекцій*. М.; Новосибірськ: НГАЕІУ, Сибірська угода.
10. Тимошко, Г.М., 2014. *Організаційна культура керівника загальноосвітнього навчального закладу: теорія та практика: монографія*. Ніжин: Видавець ПП Лисенко М.М.
11. Русанівський, В.М. та ін. редкол., 2000. *Українська мова. Енциклопедія*. К.: «Укр.енцикл.».

KEY WORDS:

culture of communication, heads of vocational schools, competence, communicative competence, vocational education school, management

Abstract

Development of communication culture of vocational schools managers

Pishchik Elena
Deputy Director for training and production work
Chernihiv Center of Vocational Education.

The article deals with the applied aspects of the development of the culture of communication of modern managers of vocational education schools in the structure of their management activities. The research shows the content of the culture of communication of the vocational schools managers and the understanding of the phenomenon of communicative competence as the basic component of the culture of communication of the heads of vocational education schools. The essence of the notion «culture of communication» was considered. The results of the research aimed at studying the state of culture of communication, interests, needs and readiness of the heads of vocational schools to the development of

culture of communication are presented.

The main attention in the article is paid to the diagnostics of the communicative competence of the heads of vocational and technical education schools. It was determined that the process of improvement of communicative competence is connected with the development of personality. The current head of vocational school in his field should

own not only knowledge, skills and abilities, but also well-developed creative, communicative and other abilities. The development of culture of communication of the heads of vocational schools should encourage leaders to obtain psychological knowledge, a desire for self-improvement, and an awareness of the necessity to develop their own culture of communication.

References

1. Bekh, I.D., 2008. *Vykhovannia osobystosti: pidr.* Kyiv: Lybid.
2. Zuienko, N.O., 2009. Analiz rozvytku pohliadiv pedahohiv na komunikatyvnu kulturu osobystosti ta yoho psykhologo-pedahohichni naslidky. *Problemy osvity. Nauk.-metod. zb.*, 59, s.78-79.
3. Kryzhko, V.V., 2005. Teoriia ta praktyka menedzhmentu v osviti: navch. posibnyk. Vyd. 2-he dopr. K.: Osvita Ukrainy.
4. Kunitsyna, V.N., Kazarinova, N.V. ta Poholsha, V.M. 2001. *Mizhosobystisne spilkuvannia.* SPb.: Piter.
5. Leontiev, A.A., 2009. *Pedahohichne spilkuvannia.* M.K. Kabardova, red. 4-e yzd., pererob. i dop. M.; Nalchyk.
6. Mudryk, A.V., 1991. *Sotsializatsiia i «smutni chasy»: zbirnyk.* M.: Znannia. (Nove u zhytti, nautsi, tekhnitsi; Seriia «Pedahohika i psykhohihiia»).
7. Dzeverin D.H., red., 1972. *Pedahohichni idei H.S. Skovorody.* K.: Znannia.
8. Nychkalo, N.H., red., Honcharenko, S.U., uklad. ta in., 2000. *Profesiina osvita: slovnyk.* K.: Vyshecha shkola.
9. Rudenskyi, E.V., 1997. *Sotsialna psykhohihiia. Kurs lektsii.* M.; Novosybirsk: NHAЕiU, Sybirska uhoda.

УДК 17.023.36-027.561:37:159.9

<https://doi.org/10.32835/2223-5752.2018.16.68-73>.

ПРОБЛЕМА ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО-ЕТИЧНОЇ КУЛЬТУРИ У ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІЙ ЛІТЕРАТУРІ

Поліна Прохорчук,

аспірант, молодший науковий співробітник
лабораторії науково-методичного супроводу в колежах і технікумах
Інституту професійно-технічної освіти НАПН України
ORCID: 0000-0003-2987-5962
e-mail: pella039@gmail.com

КЛЮЧОВІ СЛОВА:

педагогічні умови,
професійно-етична
культура,
професійна кар'єра,
саморозвиток,
мотивація

Реферат

Володіння нормами загальної та професійної культури представлені в статті як важливі якості сучасного фахівця, необхідні для успішного розвитку його особистісної та професійної кар'єри. Обґрунтовано необхідність розвитку цих якостей у процесі професійної підготовки майбутніх графічних дизайнерів, як фахівців, професійна діяльність яких пов'язана з образотворчою діяльністю, покликаних створювати візуальні художні образи та оперувати ними. Здійснено аналіз сутності понять «професійна культура» та «педагогічні умови». Зазначено, що в сучасній науково-педагогічній літературі існують різні визначення названих понять. Показано різні погляди сучасних дослідників на обґрунтування сутності поняття «педагогічні умови формування професійно-етичної культури». З'ясовано, що цей педагогічний феномен пояснюється здебільшого як: сукупність дій, спрямованих на поетапне моделювання й ефективне функціонування процесу становлення й розвитку належного рівня професійно-етичної культури; процес становлення особистості в результаті об'єктивного впливу спадковості, середовища, виховання, самовиховання й педагогічного управління індивідуальним становленням людської особистості. У результаті наукового аналізу психолого-педагогічної літератури виявлено й охарактеризовано основні педагогічні умови, що забезпечують процес формування професійної, етичної, моральної та професійно-етичної культури. Узагальнення поглядів учених дало змогу зробити висновок про те, що найбільш оптимальними для організації професійної підготовки майбутніх графічних дизайнерів можуть бути: вдосконалення знань про механізми творчого саморозвитку, використання інноваційних технологій для формування професійних умінь і навичок, формування позитивної мотивації до професійного успіху.

Постановка проблеми. XXI ст. ознаменоване інтенсивним розвитком глобалізованої, інформатизованої та масової культури, миттєвої передачі інформації, розширення соціокультурного середовища. В умовах гуманізації та демократизації освіти різних рівнів і профілів посилюється важливість дотримання етичних норм, моралі та загальної культури в усіх сферах соціальної комунікації. При цьому, набуває актуальності формування професійної, моральної та етичної культури у майбутніх фахівців.

Набуття професійно-етичної культури, засвоєння норм загальної та професійної культури, вивчення етичного кодексу, забезпечують можливість ефективної взаємодії в соціумі, успішного особистісного та професійного розвитку. На нашу думку, це важливо враховувати під час підготовки фахівців, професійна діяльність яких пов'язана з образотворчою діяльністю - спеціалістів типу «людина-художній образ», які створюють візуальні образи та оперують ними, наприклад, графічних дизайнерів. В ході нашого дослідження виникла потреба у визначенні педагогічних умов формування професійно-етичної культури майбутніх графічних дизайнерів.

Аналіз останніх досліджень. Педагогічні умови формування і розвитку професійної компетентності розглядали такі вітчизняні і зарубіжні вчені: Р.Гуревич, Н.Кузьміна, Ю.Кулюткін, О.Пехота, Л.Петренко, Ю.Подповетна, І.Соколова, В.Чобітько, Л.Шевчук та ін.; педагогічні умови розвитку педагогічної і професійної культури викладачів досліджували: І.Саєв, Т.Саєва, О.Карпова, Л.Лялікова, Н.Ничкало, Н.Павелко, О.Панова та ін.; педагогічні умови оптимізації процесу професійно-етичної підготовки фахівців різних професій представлені у працях М. Левіної, О.Пономаренко, З. Макара, М. Михнюк, М. Пічкур, С. Щабельник, Т. Семигінівської. Однак з'ясовано, що дослідженню педагогічних умов розвитку професійно-етичної культури майбутніх графічних дизайнерів приділялося недостатньо уваги.

Метою статті є аналіз психолого-педагогічної літератури з проблеми дослідження та узагальнення поглядів сучасних учених щодо визначення сутності педагогічних умов формування професійно-етичної культури майбутніх графічних дизайнерів.

Виклад основного матеріалу. В сучасній науково-педагогічній літературі існує кілька визначень поняття «педагогічні умови». В основі сутності даного феномену – філософське тлумачення поняття «умови», які розуміються, як обставини або середовище, від яких залежить певна річ та в яких вона функціонує (Андрущенко І.В. и др., 2006, с.707). Довідкова література пропонує також і інші визначення поняття «умови»: (Аграрова, 2010, с.588): обставина, у котрій щось відбувається; обставина, від якої щось залежить; правила, що впорядковують певну сферу життєдіяльності.

Термін «педагогічні умови» також має багато визначень, наведемо основні з них: комплекс заходів, зміст, методи та організаційні форми навчання і виховання особистості; комплекс об'єктивних можливостей педагогічного процесу; сукупність об'єктивних можливостей змісту навчання, методів, організаційних засобів його здійснення, коли забезпечується успішне вирішення поставленого педагогічного завдання (Высоцкий С.В., 1999, с.91); компонент педагогічної системи, сукупність внутрішніх і зовнішніх елементів, котрі забезпечують її ефективне існування, подальший розвиток (Левина М.А., 2012, с.69). У навчальному курсі для творчого саморозвитку В.І. Андреев (2000, с. 68) розглядає педагогічні умови як результат цілеспрямованого відбору, моделювання та застосування елементів змісту, методів, а також організаційних форм навчання і виховання для досягнення освітніх задач.

У дослідженні ми виходимо з того, що педагогічні умови формування професійно-етичної культури – це сукупність дій, спрямованих на поетапне моделювання й ефективне функціонування процесу становлення й розвитку належного рівня такої культури. Відповідно до «Нового тлумачного словника української мови» (Яременко та Сліпушко, 2007, с. 666) поняття «формувати» означає «надавати чому-небудь певну форму, вигляду тощо; виробляти певні якості, риси характеру та ін.». У педагогіці формуванням називають процес становлення особистості в результаті об'єктивного впливу спадковості, середовища, цілеспрямованого виховання й власної активності (самовиховання), педагогічне управління індивідуальним становленням людської особистості.

Науковці по-різному підходять до визначення педагогічних умов формування

професійної культури. Наприклад, М. І. Михнюк (2016, с. 3-11) називає педагогічні умови, які сприятимуть розвитку професійної культури викладачів спеціальних дисциплін будівельного профілю: формування позитивної мотивації викладачів спеціальних дисциплін до професійно-педагогічного розвитку; запровадження інноваційного досвіду роботи викладачів закладів професійної освіти; застосування суб'єкт-суб'єктної взаємодії розвитку професійної культури викладачів спеціальних дисциплін; стажування викладачів спеціальних дисциплін.

М. Левіна (2012, с. 27) характеризує умови, що сприяють розвитку професійно-етичної культури студента:

- організація виховного середовища, наближеного до майбутньої професійної діяльності керівника;

- стимулювання мотивації майбутніх менеджерів шляхом включення в інтерактивні форми організації навчально-виховного процесу (використання інтерактивних методів в організації навчальних занять; залучення магістрантів до вирішення управлінсько-педагогічних ситуацій, участі в тренінгах і майстер-класах; створення професійно-етичних автопортретів, етичного кодексу менеджера освіти);

- організаційно-методичне забезпечення навчально-виховного процесу (збагачення управлінських дисциплін змістом професійно-етичного характеру; впровадження курсу «Етичні основи професійної діяльності менеджера освіти»;

- включення етико-діяльнісного компонента в програму науково-педагогічної управлінської практики).

Обидва дослідники особливо акцентують увагу на необхідності стимулювання мотивації майбутніх фахівців.

У свою чергу, М.Пічкур (2000, с. 87-98) стверджує, що для успішного формування професійної культури необхідними є такі педагогічні умови: створення емоційного резонансу на основі діалогового спілкування; активізація самостійної творчо-пошукової діяльності студентів на основі міжособистісної

взаємодії (викладач-студент); стимулювання творчого самовираження студентів через композиційну діяльність.

Інакший погляд на формування професійної культури має С. Щабельник (2014, с. 9). Автор вважає, що серед педагогічних умов, які сприятимуть формуванню професійної культури, мають бути: розвиток потребо-мотиваційної сфери особистості студента; організація освітнього процесу на основі продуктивної творчої діяльності, спільної проектної діяльності студентів і викладачів; розробка навчально-методичного забезпечення; педагогічний контроль і корекція процесу формування професійної культури; комплексне діагностування й оцінка рівня сформованості професійної культури. О. Пономаренко (2001, с.104-107) до переліку психолого-педагогічних умов ефективного формування професійно-етичної культури соціального педагога відносить: ознайомлення студентів з професійними знаннями, етичними нормами та гуманістичними цінностями; наявність широкого спектру практичних форм роботи, спрямованих на розвиток умінь і навичок професійної та міжособистісної взаємодії; об'єднання всіх компонентів процесу формування професійно-етичної культури в єдину цілеспрямовану систему виховання. З. Макар (2015, с.70-82) виділяє наступні педагогічні умови в ході свого педагогічного дослідження: формування професійних умінь молодших спеціалістів-дизайнерів у процесі фахової підготовки: формування позитивної мотивації до вдосконалення професійно-етичної діяльності і саморозвитку; застосування методів і прийомів, спрямованих на розвиток художньо-образного мислення, творчої уяви і фантазії (мотиваційно-пізнавальний етап); забезпечення мотивації до творчого саморозвитку завдяки участі в конкурсах і виставках (рефлексивно-творчій етап). Узагальнення визначення вітчизняними дослідниками педагогічних умов формування професійної культури майбутніх фахівців представлено в табл. 1.

Таблиця 1

Педагогічні умови формування професійної, етичної та професійно-етичної культури у психолого-педагогічній літературі

Автор	Педагогічні умови
М. Михнюк	<ul style="list-style-type: none"> - формування позитивної мотивації до вдосконалення професійної діяльності і саморозвитку; - запровадження в навчально-виховний процес закладів професійної освіти передового досвіду роботи; - застосування суб'єкт-суб'єктної взаємодії цього розвитку, яка передбачає методичну систему наставництва – тьюторство – коучинг; - стажування.
М. Левіна	<ul style="list-style-type: none"> - організація виховного середовища, наближеного до майбутньої професійної діяльності; - стимулювання мотивації майбутніх фахівців, шляхом включення в інтерактивні форми організації навчально-виховного процесу; - організаційно-методичне забезпечення навчально-виховного процесу.
С. Щабельник	<ul style="list-style-type: none"> - розвиток потребово-мотиваційної сфери особистості студента; - організація освітнього процесу на основі продуктивної творчої діяльності, спільної проектної діяльності студентів і викладачів; - розробка навчально-методичного забезпечення; - педагогічний контроль і корекція процесу формування професійної культури; - комплексне діагностування й оцінка рівня сформованості професійної культури.
М. Пічкур	<ul style="list-style-type: none"> - створення емоційного резонансу на основі діалогового спілкування; - активізація самостійної творчо-пошукової діяльності студентів на основі міжособистісної взаємодії (викладач-студент); - стимулювання творчого самовираження студентів через композиційну діяльність.
Т. Семигінівська	<ul style="list-style-type: none"> - розгляд завдань формування професійної етики як однієї з пріоритетних цілей підготовки студентів; - здійснення професійної підготовки студентів з урахуванням особистісно-зорієнтованого і діяльнісного підходів; - організація навчально-виховного процесу на основі врахування наявного рівня сформованості професійної етики й особистісних характеристик студентів; - моделювання за допомогою педагогічної технології контекстного навчання з урахуванням новітніх технологій та ІТ.
О. Пономаренко	<ul style="list-style-type: none"> - ознайомлення студентів з професійними знаннями, етичними нормами та гуманістичними цінностями; - наявність широкого спектру практичних форм роботи, спрямованих на розвиток умінь і навичок професійної та міжособистісної взаємодії; - об'єднання всіх компонентів процесу формування професійно-етичної культури в єдину цілеспрямовану систему виховання.
З. Макар	<ul style="list-style-type: none"> - формування позитивної мотивації до вдосконалення професійно-етичної діяльності і саморозвитку; - застосування методів і прийомів, спрямованих на розвиток художньо-образного мислення, творчої уяви й фантазії (мотиваційно-пізнавальний етап); - забезпечення мотивації до творчого саморозвитку завдяки участі в конкурсах і виставках (рефлексивно-творчий етап).

Висновок. Порівняння охарактеризованих у статті підходів до визначення поняття «педагогічні умови» дає змогу стверджувати, що більшість дослідників наполягають на важливості дотримання у формуванні професійно-етичної культури фахівця будь-якої галузі низки педагогічних умов, а саме: формування позитивної мотивації до вдосконалення професійно-етичної діяльності і саморозвитку; застосування методів і прийомів, спрямованих на розвиток художньо-образного мислення; забезпечення мотивації до творчого саморозвитку; використання інноваційних

технологій для формування професійних умінь. Доведено, що в процесі підготовки майбутніх графічних дизайнерів потрібно створити умови для засвоєння норм загальної і професійної культури та вивчення етичного кодексу певної професії. Це сприятиме ефективній взаємодії майбутніх фахівців у соціумі та їх успішному особистісному і професійному розвитку. Перспективним залишається визначення особливостей формування професійно-етичної культури майбутніх графічних дизайнерів у коледжах.

Література

1. Аграрова, Е. А., 2010. *Акмеологические детерминанты развития исследователей компетентности судьи*. Кандидат наук. Росс. акад. гос. службы при Президенте Росс. Федерации.
2. Андреев, В.И., 2000. *Педагогика: учебный курс для творческого саморазвития*. – 2-е изд. Казань: Центр инновационных технологий.
3. Высоцкий, С.В., 1999. Структура психолого-педагогических условий формирования поисково-творческой направленности личности в процессе обучения. *Научный вестник Південноукраїнського державного педагогічного університету ім. К. Д. Ушинського*, 8-9, с.90-94.
4. Ипполитова, Н. В., 2000. *Теория и практика подготовки будущих учителей к патриотическому воспитанию учащихся*. Доктор наук. Челябинский гос. ун-т.
5. Левина, М.А., 2012. *Культурообразующие основы профессионально-этической подготовки студентов медицинского университета*. Кандидат наук. Рязанский государственный медицинский университет имени академика И.П. Павлова.
6. Макара, З. Ю., 2015. *Формування професійних умінь молодших спеціалістів-дизайнерів у процесі фахової підготовки*. Кандидат наук. Вінниця, 2015.
7. Михнюк, М. І., 2016. *Теоретичні і методичні основи розвитку професійної культури викладачів спеціальних дисциплін будівельного профілю*. 8. Доктор наук. Інститут професійно-технічної освіти НАПН України.
9. Пічкур, М. О., 2000. *Формування професійної культури майбутнього вчителя образотворчого мистецтва (на матеріалі композиції)*. Кандидат наук. Ін-т педагогіки і психології професійної освіти АПН України.
10. Пономаренко, О. В., 2001. *Формування професійно-етичної культури соціального педагога*. Кандидат наук. Запорізький державний університет.
11. Андрущенко И.В., Вусатюк О.А., Линецкий С.В. та Шуба А.В. автор-сост., 2006. *Философский словарь*. К.: А.С.К.
12. Щабельник, С. О., 2014. *Формування професійної культури майбутніх дизайнерів у процесі вивчення педагогічних дисциплін*. Кандидат наук. Харків. Українська інженерно-педагогічна академія.
13. Яковлева, Н. М., 1977. *Теория и практика подготовки будущего учителя к решению воспитательных задач*. Доктор наук. Челябинск.
14. Яременко, В. та Сліпушко, О., 2007. *Новий тлумачний словник української мови : у 3 т. Т. 3*. К. : Аконті.

KEY WORDS:

pedagogical conditions,
professional and ethical
culture,
professional career,
self-development,
motivation

Abstract

The problem of forming the professional and ethical culture in psychological and pedagogical literature

Polina Prokhorchuk,

PhD Student, Junior Researcher of the Laboratory of Scientific and Methodological Support in Colleges and Technical Schools of the Institute of Vocational Education and Training of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine

Mastering the norms of general and professional culture are presented in the article as important qualities of a modern specialist, necessary for the successful development of his personal and professional career. The necessity to develop these qualities in the process of future graphic designers' professional training as specialists with professional activity connected with graphic art, aimed to create and operate visual art images, is grounded. The content analysis of the concepts of "professional culture" and "pedagogical conditions" is made. It is mentioned that various definitions of the mentioned concepts exist in the modern scientific and pedagogical literature. The modern researchers' different views on defining the concept of "pedagogical conditions of forming the professional and ethical culture" essence are shown. It was found that this pedagogical phenomenon is explained mainly as: a set of actions aimed at stage-by-stage modelling and effective functioning of the process forming and developing the sufficient level of professional and ethical culture; the process of personality's formation as a result of the objective influence of heredity, environment, education (upbringing), self-education and pedagogical management of human person's individual formation. By analysing the psychological and pedagogical literature the main pedagogical conditions are characterised; they ensure the process of forming the professional, ethical, moral, and professional and ethical culture. Summarizing the scientists' views made it possible to conclude that the most suitable for organizing the future graphic designers' professional training can be: improving the knowledge about the mechanisms of creative self-development; using the innovational technologies for professional skills forming; forming the positive motivation for professional success.

References

1. Agrarova, E. A., 2010. *Akmeologicheskiye determinanty razvitiya issledovateley kompetentnosti sudi*. Kandidat nauk. Ross. akad. gos. sluzhby pri Prezidente Ross. Federatsii.
2. Andreyev, V.I., 2000. *Pedagogika: uchebnyy kurs dlya tvorcheskogo samorazvitiya*. – 2-e izd. Kazan: Tsentr innovatsionnykh tekhnologiy.
3. Vysotskiy, S.V., 1999. *Struktura psikhologo-pedagogicheskikh usloviy formirovaniya poiskovotvorcheskoy napravlenosti lichnosti v protsesse obucheniya*. *Naukoviy visnik Pivdenoukrainskogo derzhavnogo pedagogichnogo universitetu im. K. D. Ushinskogo*. 8-9. s.90-94.
4. Ippolitova, N. V., 2000. *Teoriya i praktika podgotovki budushchikh uchiteley k patrioticheskomu vospitaniyu uchashchikhsya*. Doktor nauk. Chelyabinskiiy gos. un-t.
5. Levina, M.A., 2012. *Kulturoobrazuyushchiye osnovy professionalno-eticheskoy podgotovki studentov meditsinskogo universiteta*. Kandidat nauk. Ryazanskiy gosudarstvennyy meditsinskiy universitet imeni akademika I.P. Pavlova.
6. Makar, Z. Yu., 2015. *Formuvannia profesiinykh umin molodshykh spetsialistiv-dyzaineriv u protsesi fakhovoi pidhotovky*. Kandydat nauk. Vinnytsia, 2015.
7. Mykhniuk, M. I., 2016. *Teoretychni i metodychni osnovy rozvytku profesiinoi kultury vykladachiv spetsialnykh dystsyplin budivelnoho profilu*. Doktor nauk. Instytut profesiino-tekhnichnoi osvity NAPN Ukrainy.
8. Pichkur, M. O., 2000. *Formuvannia profesiinoi kultury maibutnoho vchytelia obrazotvorchoho mystetstva (na materialy kompozytsii)*. Kandydat nauk. In-t pedahohiky i psykholohii profesiinoi osvity APN Ukrainy.
9. Ponomarenko, O. V., 2001. *Formuvannia profesiino-etychnoi kultury sotsialnoho pedahoha*. Kandydat nauk. Zaporizkyi derzhavnyi universytet.
10. Andrushchenko Y.V., Vusatiuk O.A., Lynetskiy S.V. ta Shuba A.V. avtor-sost., 2006. *Fylosofskyi slovar*. K.: A.S.K.
11. Shchabelnyk, S. O., 2014. *Formuvannia profesiinoi kultury maibutnykh dyzaineriv u protsesi vyvchennnia pedahohichnykh dystsyplin*. Kandydat nauk. Kharkiv. Ukrainska inzhenerno-pedahohichna akademiia.
12. Yakovleva, N. M., 1977. *Teoriya i praktika podgotovki budushego uchitelya k resheniyu vospitatelnykh zadach*. Doktor nauk. Chelyabinsk..
13. Iaremenko, V. ta Slipushko, O., 2007. *Novyi tlumachnyi slovnyk ukrainskoi movy : u 3 t. T. 3. K.* : Akonit.

УДК 377/378:004]:331.5(477)

<https://doi.org/10.32835/2223-5752.2018.16.74-81>.

РОЛЬ УКРАЇНСЬКОЇ ІТ-ОСВИТИ НА СВІТОВОМУ РИНКУ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТОВАРІВ І ПОСЛУГ

Микола-Олег Єршов,
аспірант кафедри педагогіки,
Житомирський державний університет імені Івана Франка
ORCID: 0000-0002-6839-622X
e-mail: my.yershov@gmail.com

КЛЮЧОВІ СЛОВА:

професійна освіта,
ІТ-освіта,
ІТ-індустрія,
ринок праці

Реферат

Представлено результати аналізу загальних тенденцій розвитку вітчизняної ІТ-індустрії та особливостей підготовки ІТ-спеціалістів у закладах вищої освіти. Дослідження здійснювалося на основі вивчення нормативно-правових актів, статистичних джерел, економічної та науково-педагогічної літератури з питань регламентації функціонування інформаційного суспільства. ІТ-освіта охарактеризована як міждисциплінарний феномен, багатоаспектність якого пояснюється його приналежністю до предметів багатьох наук – педагогіки, психології, економіки, соціології, філософії та ін. Виокремлено дві важливі педагогічні проблеми – розвиток у майбутніх фахівців усіх галузей української економіки цифрових компетентностей, спроможних забезпечити їх професійну гнучкість і мобільність у стрімко змінному інформаційному суспільстві, та кадрове забезпечення вітчизняної ІТ-індустрії.

Доведено, що ІТ-освіта в Україні представлена через формальний, неформальний та інформальний напрями. З'ясовано, що формальна ІТ-освіта змогла забезпечити високу якість підготовки ІТ-спеціалістів, затребуваних як внутрішнім, так і світовим ринками праці, але стала втрачати роль провідного надавача освітніх послуг для ІТ-сфери, поступаючись неформальній та інформальній освіті. Показано, що найбільш нагальними на сьогодні є проблеми: переміщення найбільш кваліфікованих кадрів у зарубіжні ІТ-компанії з кращими умовами праці та вищою заробітною платою та перетоку до вітчизняної ІТ-сфери фахівців без базової технічної освіти з інших непрофільних галузей, що знижує кваліфікацію вітчизняних ІТ-спеціалістів; відсутності тісних дієвих зв'язків між системою освіти та ІТ-сферою, що ускладнює професійну підготовку критичної маси ІТ-спеціалістів, здатних не лише виконувати аутсорсингові функції, але й виготовляти самостійний програмний продукт; диспропорційності між ключовими та професійними навичками випускників, що ускладнює побудову ними успішної професійної кар'єри; маргіналізації у закладах негуманітарної вищої освіти дисциплін соціогуманітарного циклу, що не сприяє формуванню у них міцної світоглядної системи цінностей, необхідної для захисту своєї еґо-ідентичності в умовах гібридної інформаційної війни.

Постановка проблеми. За оцінками Світового Банку ІТ-сфера в Україні впевнено стає однією з найбільш прибуткових галузей вітчизняної економічної діяльності. З огляду на це, вітчизняні й зарубіжні експерти закріплюють за нею провідну роль у виведенні української економіки з кризового стану. Підсилює це припущення теоретично обґрунтований та практично доведений факт залежності статусу й перспектив розвитку будь-якої країни у світі та якості життя її громадян від рівня технологічного розвитку (Верховна Рада України, 2014). Відтак, очевидно, що масштаби і перспективи економічної, політичної та соціокультурної інтеграції України зі світом залежатимуть від якості інформатизації її суспільства та всіх

галузей економіки. Оскільки інформатизація суспільства та економіки передбачає масове поширення цифрових технологій не лише у сферу економіки, але й виробничої та суспільної діяльності, гостро постає проблема підготовки членів інформаційного суспільства до сприйняття комунікаційних інновацій, формування кадрового потенціалу для економіки нового технологічного укладу.

Таким чином, виокремлюються дві важливі педагогічні проблеми – розвитку у майбутніх фахівців усіх галузей вітчизняної економіки цифрових компетентностей, спроможних забезпечити їх професійну гнучкість і мобільність у стрімко змінному інформаційному суспільстві, та безпосередньо підготовка

спеціалістів для ІТ-індустрії. Популярність високооплачуваних ІТ-професій в Україні швидко зростає. Цьому сприяє українське законодавство, відповідно до якого надання освітніх послуг приділяють велике значення бізнес-асоціації і громадські об'єднання (Верховна Рада, 2010), не лише активно поширюючи неформальну та інформальну ІТ-освіту, але й надаючи можливості працевлаштування в ІТ-сфері (Національний Інститут стратегічних досліджень, 2018). Названі тенденції поставили у більшості своїй консервативну систему формальної освіти перед необхідністю пошуку шляхів і способів більш швидкого реагування на інформаційні та економічні виклики сучасності з метою забезпечення своєї конкурентності на ринку освітніх послуг. Це зумовило мету дослідження – визначити місце й роль вітчизняної ІТ-освіти на вітчизняному та світовому ринках праці та освітніх послуг.

Аналіз наукових праць. Стрімкі темпи інформатизації суспільства зумовили зростання уваги науковців до вивчення діалектичних зв'язків між феноменами «ІТ-індустрія» та «ІТ-освіта». Теоретичною основою сучасних досліджень можна вважати праці, присвячені проблемам становлення інформаційного суспільства (К.Шеннон, Н.Вінер, Д.фон. Нейман, А.Тьюрінг), виявленню тенденцій світової ІТ-сфери та її кадрового забезпечення (М.Портер, Дж.Сакс), вивченню механізмів виробництва й поширення знань (Ф. Махлупа) та ін. В Україні досить активно стали розвиватися наукові дослідження, присвячені різним аспектам професійної підготовки ІТ-спеціалістів. Серед досліджень, де в тій чи іншій мірі розглядалися проблеми ІТ-освіти у вищій школі, можна віднести публікації О. Єфіменко, Т. Ковалюк, О.Матвієнко, Ю. Нікольського, В. Бикова, Т. Морозової, С. Семерікова, О.Спірина, М. Цивіна, Д. Щедролосьєва та ін.

Інформаційну базу дослідження загальних тенденцій вітчизняної ІТ-освіти та особливостей підготовки ІТ-спеціалістів у закладах вищої освіти, становлять нормативно-правові акти, статистичні джерела, економічна та науково-педагогічна література з питань регламентації функціонування інформаційного суспільства й розвитку вітчизняної ІТ-індустрії та ІТ-освіти. Методологічна основа дослідження будувалася на врахуванні

загальнотеоретичних принципів (цілісності, об'єктивності, історизму) та методологічних підходів (системного, цілісного, структурного, міждисциплінарного). Міждисциплінарність досліджуваного феномена пояснюється його приналежністю до предметів багатьох наук – педагогіки, психології, економіки, соціології, філософії та ін.

Виклад основного матеріалу. За результатами опитування роботодавців України, проведеного Київським міжнародним інститутом соціології було складено рейтинг кращих вітчизняних закладів вищої освіти, що якісно готують спеціалістів для ІТ-сфери. До нього увійшли Національний технічний університет «Київський політехнічний інститут», Київський національний університет імені Тараса Шевченка, Національний університет «Львівська політехніка», Державний університет інформаційно-комунікаційних технологій, Національний авіаційний університет, Дніпровський національний університет імені Олеся Гончара, Одеський національний політехнічний університет, Національний технічний університет «Харківський політехнічний інститут», Харківський національний університет радіоелектроніки, Національний університет «Києво-Могилянська академія» (Взгляд, 2013). Фахівців для ІТ-сфери готують також інші державні освітні установи, серед яких непрофільні заклади вищої та фахової передвищої освіти. Крім того, ІТ-освіту надають також приватні школи, громадські організації та об'єднання, бізнес-асоціації, організуючи корпоративне навчання своїх працівників, а також проводячи тренінги, курси, публічні лекції, вебінари, семінари, конференції тощо, сертифікати яких дуже цінуються при працевлаштуванні.

Таким чином, в Україні склалася досить розгалужена система формальної, неформальної та інформальної ІТ-освіти, що вже підготувала для вітчизняної ІТ-сфери десятки тисяч ІТ-спеціалістів. Водночас, у більшості своїй вони, як стверджують експерти даної галузі, не створюють інноваційних продуктів, що мають на ринку ІТ-індустрії найбільший попит і найвищу ціну, а надають послуги з аутсорсингу (BAKER TILLI, 2018). Тобто українські ІТ-спеціалісти найчастіше виступають у ролі субпідрядників іноземних

ІТ-компаній, виконуючи фрагментарні локальні завдання з реалізації великих проектів і скорочуючи витрати на виготовлення дороговартісних інноваційних технологій. Є інформація про те, що українські ІТ-спеціалісти створюють для іноземних компаній до 85% програм (UBR, 2015). Проте навіть за таких умов на вітчизняному ринку праці зберігається відчутний дефіцит фахівців ІТ-сфери. Попри те, що світовий ринок праці, на відміну від вітчизняного, є висококонкурентним та високотехнологічним, на ньому також спостерігається перевищення попиту на ІТ-фахівців, порівняно з пропозицією. І ця його специфіка виступає ускладнюючим фактором для ринку праці України, з якого посилюється відтік найбільш кваліфікованих кадрів у зарубіжні ІТ-компанії з кращими умовами праці та вищою заробітною платою (Тиждень UA, 2015). Водночас це зумовило перетік до ІТ-сфери фахівців без базової технічної освіти з інших непрофільних галузей, що помітно знизило кваліфікацію вітчизняних ІТ-спеціалістів (Довгань, 2017).

Вітчизняна система освіти, окрилена зростанням попиту на фахівців для ІТ-індустрії, відреагувала збільшенням відсотку відповідних спеціальностей у закладах вищої та фахової передвищої освіти. Обґрунтовуючи відкриття нових спеціальностей, навіть непрофільні заклади, спираючись на архіважливість своєчасної підготовки фахівців для переходу всіх галузей вітчизняного виробництва на високі технології, змогли довести важливість підготовки ІТ-фахівців для аграрної, будівельної, транспортної і навіть соціокультурної сфери за бюджетні кошти. Водночас вітчизняне виробництво в більшості своїй і досі не забезпечене таким потужним технологічним обладнанням, щоб мати масову потребу у висококваліфікованих ІТ-фахівцях. Тому випускники переважної більшості ІТ-спеціальностей, отримавши освіту за державні кошти, спрямовують свій професійний потенціал на розвиток зарубіжної ІТ-індустрії.

Проблема відтоку професійних кадрів за межі України оголює ще одну проблему підготовки ІТ-фахівців у сучасних закладах вищої освіти. Це – диспропорційність між ключовими та професійними навичками випускників. Після отримання університетської автономії (Закон України «Про вищу освіту» (2014), у закладах

вищої освіти заявила про себе тенденція до гіперболізації значення суто професійних дисциплін, які, однак, не завжди встигають відображати стрімкі технологічні зміни й готувати студентів до подолання постійних викликів, пов'язаних із швидким розвитком ІТ-технологій. У багатьох технічних та інших негуманітарних університетах зменшилось усвідомлення головного призначення вищої освіти – готувати не лише професіонала, але й ефективну особистість, сім'янина та громадянина, тобто інтелігенцію країни, що є основним джерелом української еліти – науково-технічної, науково-педагогічної, владної. Дисципліни соціогуманітарного циклу, покликані забезпечити якість майбутньої еліти країни, зазвичай займають менше 20% навчального навантаження. Є спеціальності, зміст яких передбачає лише оглядове ознайомлення студентів з такими науками як культурологія, психологія, педагогіка, релігієзнавство, соціологія, політологія та ін. Це відбувається в умовах гібридної війни, в яку втягнуто нашу країну, війни, яка у першу чергу спрямована на завоювання свідомості, а не території. Це – війна інформаційна, перемога в якій залежить від якості виховання молоді, від її патріотизму, особистісної, громадянської й національної свідомості. З огляду на це, відсутність належної соціогуманітарної підготовки майбутніх ІТ-спеціалістів у закладах вищої освіти виглядає як диверсія проти безпеки країни. ІТ-фахівець без сталої системи загальнолюдських та державницьких цінностей може стати легкою здобиччю для завойовницьких планів агресорів і різного роду шахраїв, котрі спрямовують професійні навички молодих спеціалістів проти своєї країни або в терористичне русло хакерських атак.

Важливо наголосити, що Закон України «Про вищу освіту» (2014) акцентує увагу на важливості формування у випускників не лише професійних знань умінь і навичок, але й світоглядних та громадянських якостей і морально-етичних цінностей. Однак, як уже зазначалося, в закладах вищої освіти негуманітарного профілю їх місце часто виявляється маргіналізованим. Натомість, українська молодь професійну важливість формування ключових або так званих «гнучких» навичок уже усвідомила. Про це

свідчать результати аналізу резюме, поданих на найвідоміші всеукраїнські портали пошуку роботи. Усвідомили це також і роботодавці, що видно з аналізу представлених ними описів вакансій. Порівняння попиту та пропозиції підтверджує той факт, що українські випускники не завжди здатні задовольнити потреби роботодавців через недостатній рівень формування саме «гнучких» навичок – комплексного розв'язання проблем, креативності, емоційного інтелекту, когнітивної гнучкості тощо.

Вища освіта через невміння забезпечити формування цих навичок уже несе серйозні іміджеві втрати, про що свідчать аналітичні матеріали багатьох інтернет-ресурсів (HeadHunter, Eurostat Educational Statistics, UNESCO Database). Як показало співставлення віку представників найбільш оплачуваної ІТ-сфери та рівня їх освіти, 48% працівників цієї галузі мають вік 26-35 років. При цьому 56%, як виявилось, не мають завершеної вищої освіти. Це не означає, що вони відмовляються вчитися. Просто вони почали віддавати пріоритети неформальній та інформальній освіті. Підтверджують це також результати соціологічного опитування Київського міжнародного інституту соціології, відповідно до яких у вітчизняних закладах освіти велике значення приділяють умінню працювати з комп'ютером і засвоєнню мов, а роботодавці в описах вакансій більше акцентують увагу на практичних навичках роботи з клієнтами, умінні взаємодіяти з іншими, мислити нестандартно тощо. Проте, на думку роботодавців, ці навички легше здобути на курсах та корпоративних тренінгах, ніж у закладах вищої освіти. Тому на співбесідах із працевлаштування до багатьох ІТ-компаній випускника університету частіше запитують про досвід роботи, отримання спеціальних сертифікатів та проходження популярних у ІТ-галузі курсів, ніж про наявність диплому. Висновки дослідницького центру HeadHunter показали, що більшість українських працівників ІТ-сфери також не вважають диплом головним фактором успішного пошуку роботи. На перше місце підноситься досвід роботи (74%), особисті зв'язки і знайомства (44%), особистісні якості (43%) і навіть удача (21%). При цьому диплом про вищу освіту в рейтингу найупливовіших факторів успішного працевлаштування, виявився лише на п'ятому

місці (17%) (Взгляд, 2013).

Проблеми підвищення в Україні якості ІТ-освіти та розвитку кадрового потенціалу для вітчизняної ІТ-індустрії були предметом розгляду потужного міжнародного Форуму «Software Development Forum 5.0.» (IT Ukraine Association, 2017), організованого 2017 року Асоціацією «IT Ukraine» за участю кількох сотень учасників, серед яких: провідні спеціалісти українських і зарубіжних ІТ-компаній, міжнародних організацій, органів державної влади, закладів вищої освіти та засобів масової інформації. Окрема дискусійна панель Форуму була присвячена перспективам розвитку ІТ-освіти. Аналіз результатів опитування понад двох з половиною тисяч ІТ-спеціалістів з усієї України віком від 18 до 36 років, проведеного Асоціацією «IT Ukraine», дає змогу підтвердити окремі, виділені нами, тенденції, що виявляються у вітчизняній ІТ-освіті.

Основні осередки вітчизняної ІТ-індустрії концентруються у великих містах: Києві (50%), Дніпрі (14,7%) та Львові (14,3%). Водночас її кадрове забезпечення майже на 60% формується вихідцями з провінції. Попри те, що значна частина (19%) працюючих у цій галузі фахівців є випускниками Національного технічного університету «Київський політехнічний інститут імені І. Сікорського», понад 40% опитаних вітчизняних ІТ-спеціалістів не закінчували провідні українські заклади вищої освіти.

Специфіка ІТ-освіти та полягає в тому, що має тісний зв'язок з ІТ-індустрією, яка широко використовує роботу з «віддаленим доступом». Тому здобувачі ІТ-освіти мають більше шансів на працевлаштування ще в процесі навчання. За результатами опитування Асоціації «ITUkraine», понад 50% ІТ-спеціалістів почали працювати за фахом під час навчання в закладі освіти.

Значний відсоток здобувачів ІТ-освіти в Україні припиняють формальне навчання, отримавши диплом бакалавра. За даними HeadHunter, майже 56%, а, за результатами опитування Асоціації «ITUkraine» – 36% вітчизняних ІТ-спеціалістів, не мають завершеної вищої освіти. Це пояснюється, з одного боку, можливістю отримання пристойного заробітку навіть із незавершеною освітою, а з іншого, – значним зниженням

авторитету університетської освіти на вітчизняному ринку праці і водночас підвищенням ефективності інформальної освіти (зокрема, корпоративного навчання працівників за рахунок своїх організацій). Керівник напрямку розвитку та освіти в GlobalLogic Т. Хряпіна зазначила, що бізнес в Україні змушений особисто опікуватися власним кадровим забезпеченням, відкриваючи «двері своїх навчальних центрів для школярів та студентів, які зацікавлені в інформаційних технологіях» (IT Ukraine Assosiation, 2017). Співвласник агентства інтернет-маркетинга SEOGear Ю. Тітков, дискутуючи з приводу ІТ-освіти в Україні зазначав, що «взагалі не вірить у вищу освіту в нашій країні» та «не радить витрачати час на диплом». На його думку, за пару місяців можна, наприклад, «отримати пристойну прикладну освіту у школі Be First» (Взгляд, 2013). Відтак, неформальна та інформальна ІТ-освіта виявилися менш часомісткими та більш ефективними, зумовивши помітне зниження числа претендентів на отримання магістерського диплому.

ІТ-індустрія здебільшого використовує українських ІТ-спеціалістів для надання послуг аутсорсингу, а не для виготовлення повноцінного програмного продукту. Найкращі вітчизняні ІТ-спеціалісти з вільним володінням англійською переходять на роботу в зарубіжні ІТ-компанії. Аутсорсингові види діяльності, що домінують на вітчизняному ринку ІТ-послуг, не потребують досконалого володіння іноземною і тому не мотивують вітчизняних фахівців до підвищення англомовної компетентності. Лише 46% фахівців, що працюють у вітчизняних ІТ-організаціях, оцінили свої знання англійської мови на рівні, що є вищим за середній (Upper Intermediate). Тому проблема кадрового забезпечення вітчизняної ІТ-індустрії має бути спільною справою держави, українського бізнесу, вітчизняних закладів освіти та більше сотні науково-дослідницьких центрів великих міжнародних компаній, що діють сьогодні в Україні. Зокрема, керуючий директор ЕРАМ Україна, президент Асоціації «IT Ukraine» Ю.Антонюк, підкреслюючи отримання Україною статусу визнаного у світі постачальника ІТ-послуг у сфері цифрових технологій, наголосив на тому, що забезпечення стабільного зростання вітчизняної ІТ-індустрії залежатиме від «синергії між державою та бізнесом» (IT Ukraine Assosiation, 2017).

Дослідники проблеми кадрового забезпечення вітчизняної ІТ-сфери Л.Довгань та І.Малик (Довгань, 2017) пропонують низку кроків, що їх варто здійснити в Україні задля вирішення проблем якості ІТ-освіти. В цілому, за суб'єктами впливу, їх можна розділити на дві групи: спрямовані на вдосконалення процесу формування цифрової компетентності у системі вітчизняної освіти та орієнтовані на підвищення кваліфікації безпосередньо на виробництві. Основним завданням для системи освіти вони вважають розробку стандартів підготовки ІТ-спеціалістів. Водночас дослідники акцентують увагу на проблемі, яку можна назвати «швидким старінням» стандартів для підготовки фахівців ІТ-галузі. Тобто навіть найкращі з розроблених стандартів можуть не відповідати запитам ІТ-галузі через стрімкість розвитку цифрових технологій та тривалий термін навчання у закладах вищої освіти. З огляду на це, основна функція забезпечення умов для навчання працівників упродовж життя перекладається безпосередньо на ІТ-компанії, які вже сьогодні забезпечують постійне навчання свого персоналу на робочому місці та розробляють систему мотивації для тих працівників, які приділяють увагу професійному удосконаленню (Новое время (НВ), 2018).

Аналіз охарактеризованих тенденцій Національним інститутом стратегічних досліджень свідчить про необхідність налагодження більш тісної співпраці закладів освіти та ІТ-компаній, що дасть змогу: виробити спільні вимоги до ліцензування освітніх послуг у сфері цифрових технологій; уніфікувати вимоги до навчальних курсів з ІТ-спеціальностей з урахуванням потреб розвитку світової та вітчизняної ІТ-галузі; сформуванати загальну стратегію розвитку освітніх програм і стандартів у сфері ІТ на основі врахування вимог професійних спільнот до рівня професійних компетенцій і кваліфікацій ІТ-спеціалістів; вибудувати інтегральну трирівневу систему ІТ-освіти (загальна, професійна, вища) для забезпечення прогнозованого процесу підготовки конкурентоспроможних ІТ-фахівців з кола спеціальностей, потрібних для вітчизняного ринку праці; своєчасно оновлювати шкільні програми з інформатики та забезпечувати їх змістову єдність з програмами закладів вищої освіти; значно покращити професійну орієнтацію школярів; формувати корпорації (кластери) з провідних

університетів, ІТ-компаній та ІТ-асоціацій з метою організації якісної практики студентів та ефективної системи підвищення кваліфікації працівників ІТ-бізнесу; поглиблювати міжнародні зв'язки вітчизняних і зарубіжних закладів освіти та провідних ІТ-корпорацій для розробки спільних програм підготовки ІТ-спеціалістів міжнародного рівня

Висновки. Аналіз сучасних тенденцій розвитку ІТ-освіти в Україні дає змогу стверджувати наступне: вітчизняна ІТ-освіта представлена через формальний, неформальний та інформальний напрями; формальна ІТ-освіта змогла забезпечити високу якість підготовки ІТ-спеціалістів, затребуваних як вітчизняним, так і міжнародним ринками праці, але помітно

втрачає свою роль провідного надавача освітніх послуг для ІТ-сфери, поступаючись неформальній та інформальній освіті; найбільш нагальною є проблема відсутності тісних дієвих зв'язків між системою освіти та ІТ-сферою, що не сприяє професійній підготовці критичної маси ІТ-спеціалістів, здатних не лише виконувати аутсорсингові функції, але й виготовляти самостійний програмний продукт.

Перспективними залишаються: вивчення особливостей формування цифрової компетентності у закладах загальної середньої освіти, більш глибоке вивчення специфіки неформальної та інформальної ІТ-освіти в Україні.

Література

1. Natsionalnyi instytut stratehichnykh doslidzhen (NISD), 2018. *Aktualni pytannia ta perspektyvy kadrovoho zabezpechennia IT-sfery v Ukraini. Analitychna zapyska.* [onlain] (Ostannie onovlennia 18 Zhovten 2018) Dostupno: <<http://www.niss.gov.ua/articles/1519/>> [Data zvernennia 18 Zhovten 2018].
2. Dovhan, L. ta Malyk, I. 2017. Tendentsii ta problemy rozvytku sfery informatsiinykh tekhnolohii v Ukraini: kadrovi aspekty. *Ekonomichnyi visnyk NTUU «KPI»*, 14, 11 s
3. Novoe vremia (NV), 2018. *IT osvita – tsehla, shcho padaie z dakhu.* [onlain]. (Ostannie onovlennia 19 Lystopad 2018) Dostupno: <<http://biz.nv.ua/ukr/experts/pochebut/it-osvita-tsegla-shcho-padaie-z-dahu-326748.html>> [Data zvernennia 18 Lystopad 2018].
4. Vzghliad, 2013. *IT-professyy v Ukrayne: kuda poity uchytisia?* [onlain]. (Ostannie onovlennia 26 Lypen 2013) Dostupno: <https://vz.ua/publication/5801-it_professii_v_ukraine_kuda_poiti_uchytisia> [Data zvernennia 18 Zhovten 2018].
5. Verkhovna Rada Ukrainy, 2010. *Postanova Kabinetu Ministriv Ukrainy vid 27 serpnia 2010 r. № 1722-r.* [onlain] (Ostannie onovlennia 20 Berezen 2014) Dostupno: <<http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/1722-2010-%D1%80>> [Data zvernennia 18 Zhovten 2018].
6. Verkhovna Rada Ukrainy, 2007. *Zakon Ukrainy «Pro Osnovni zasady rozvytku informatsiinoho suspilstva v Ukraini na 2007-2015 roky.* [onlain] (Ostannie onovlennia 06 Liutyi 2007) Dostupno: <<http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/537-16/card4#Future>> [Data zvernennia 18 Zhovten 2018].
7. BAKER TILLI, 2018. *5 rechei, yaki zavazhaiut rozvytku IT v Ukraini.* [onlain] (Ostannie onovlennia 10 Lypen 2018) Dostupno: <<http://www.bakertilly.ua/news/id1243>> [Data zvernennia 18 Zhovten 2018].
8. UBR, 2015. *Ukraynskye IT-kompany 85% prohrann sozdaiut dlia ynostrantsev.* [onlain] (Ostannie onovlennia 17 Veresen 2015) Dostupno: <<http://ubr.ua/ukraine-and-world/technology/ukrainskie-itkompanii-85-programm-sozdaut-dlia-inostrancev-357529>> [Data zvernennia 18 Zhovten 2018].
9. Tyzhden UA, 2015. Korbut, A. ta Zadvornyi, D. *Ukrainske IT: ne prohavytymaibutnoho.* [onlain] (Ostannie onovlennia 26 Liutyi 2015) Dostupno: <<http://tyzhden.ua/Societu/110753>> [Data zvernennia 18 Zhovten 2018].
10. IT Ukraine Assosiation, 2017. *SDF 5.0: lidery ukrainskoi IT-sfery obhovoryly holovni vyklyky industrii.* [onlain] (Ostannie onovlennia 19 Zhovten 2017) Dostupno: <<https://itukraine.org.ua/software-development-forum-5.0-1%D1%96deriv%D1%96tchiznyanogo-%D1%96tb%D1%96znesu-obgovorili-golovn%D1%96vikliki-ta-plan-rozvitku-%D1%96ndustr-%D1%96%D1%97-na-najblizhch%D1%96-roki.html>> [Data zvernennia 18 Zhovten 2018].

KEY WORDS:

digitalization,
digital age,
digital communications,
vocational education
and training institutions,
digital culture content,
digital culture structure,
VET institutions'
teachers digital culture

Abstract**The role of Ukrainian IT education in the world market of information products and services**

*Mykola-Oleh Yershov,
PhD Student of the Department of Pedagogy,
Zhytomyr Ivan Franko State University*

The article presents the results of analysing the general trends of domestic IT industry development and peculiarities of IT specialists training in higher education institutions. The research was carried out by studying the legal acts, statistical sources, economic, scientific and pedagogical literature on the information society functioning regulation. IT education is characterized as an interdisciplinary phenomenon; its multiple aspects are due to its belonging to different sciences' subjects – pedagogy, psychology, economics, sociology, philosophy, etc. Two important pedagogical problems are identified: developing the digital competences of future specialists' of all spheres of Ukrainian economy, (to provide specialists' professional flexibility and mobility in a rapidly changing information society) and staffing the domestic IT industry.

It is proved that formal, non-formal and informal directions present IT education in Ukraine. It was found that the formal IT education was able to provide high-quality training of IT specialists for domestic and international labour markets, but began to lose the role of a leading provider of educational services for the IT sector giving way to non-formal and informal education. It is shown that the most urgent problems today are: the most skilled workers' moving to foreign IT companies with better working conditions and higher salaries, switching to domestic IT sphere of specialists without basic technical education from other non-core spheres, which lowers the qualification of domestic IT specialists; the absence of close effective links between the education system and IT sphere, which complicates the professional training of a critical mass of IT specialists who can not only perform outsourcing functions, but also produce an independent software product; the disproportion between the graduates' key and professional skills, which complicates their building the successful professional career; marginalization of socio-humanitarian cycle disciplines in the non-humanitarian higher education institutions, which does not contribute to formation of a strong system of values, necessary for the protection of their ego-identity under the hybrid information war.

References

1. Natsionalnyi instytut stratehichnykh doslidzhen (NISD), 2018. *Aktualni pytannia ta perspektyvy kadrovoho zabezpechennia IT-sfery v Ukraini. Analitychna zapyska*. [online] (Ostannie onovlennia 18 Zhovten 2018) Dostupno: <<http://www.niss.gov.ua/articles/1519/>> [Data zvernennia 18 Zhovten 2018].
2. Dovhan, L. ta Malyk, I. 2017. Tendentsii ta problemy rozvytku sfery informatsiinykh tekhnolohii v Ukraini: kadrovi aspekty. *Ekonomichnyi visnyk NTUU «KPI»*, 14, 11 s
3. Nove vremia (NV), 2018. *IT osvita – tsehla, shcho padaie z dakhu*. [online]. (Ostannie onovlennia 19 Lystopad 2018) Dostupno: <<http://biz.nv.ua/ukr/experts/pochebut/it-osvita-tsegla-shcho-padaie-z-dahu-326748.html>> [Data zvernennia 18 Lystopad 2018].
4. Vzghliad, 2013. *IT-professyy v Ukraine: kuda poity uchysia?* [online]. (Ostannie onovlennia 26 Lypen 2013) Dostupno: <https://vz.ua/publication/5801-it_professii_v_ukraine_kuda_poiti_uchitsya> [Data zvernennia 18 Zhovten 2018].
5. Verkhovna Rada Ukrainy, 2010. *Postanova Kabinetu Ministriv Ukrainy vid 27 serpnia 2010 r. № 1722-r*. [online] (Ostannie onovlennia 20 Berezen 2014) Dostupno: <<http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/1722-2010-%D1%80>> [Data zvernennia 18 Zhovten 2018].
6. Verkhovna Rada Ukrainy, 2007. *Zakon Ukrainy «Pro Osnovni zasady rozvytku informatsiinoho suspilstva v Ukraini na 2007-2015 roky*. [online] (Ostannie onovlennia (06 Liutyi 2007) Dostupno: <<http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/537-16/card4#Future>> [Data zvernennia 18 Zhovten 2018].
7. BAKER TILLI, 2018. *5 rechei, yaki zavazhaiut rozvytku IT v Ukraini*. [online] (Ostannie onovlennia 10 Lypen 2018) Dostupno: <<http://www.bakertilly.ua/news/id1243>> [Data zvernennia 18 Zhovten 2018].
8. UBR, 2015. *Ukraynskye IT-kompanyy 85% prohramm sozdaiut dlia ynostrantsev*. [online] (Ostannie onovlennia 17 Veresen 2015) Dostupno: <<http://ubr.ua/ukraine-and-world/technology/ukrainskie-itkompanii-85-programm-sozdaut-dlia-inostrancev-357529>> [Data zvernennia 18 Zhovten 2018].
9. Tyzhden UA, 2015. Korbut, A. ta Zadvornyi, D. *Ukrainske IT: ne prohavyty maibutnoho*. [online] (Ostannie onovlennia 26 Liutyi 2015) Dostupno: <<http://tyzhden.ua/Societu/110753>> [Data zvernennia 18 Zhovten 2018].
10. IT Ukraine Assosiation, 2017. *SDF 5.0:*

lidery ukraïnskoi IT-sfery obhovoryly holovni vyklyky industrii. [online] (Ostannie onovlennia 19 Zhovten 2017) Dostupno: <<https://itukraine.org.ua/software-development-forum-5.0-1%D1%96deriv%D1%96tchiznyanogo-%D1%96t->

b%D1%96znesu-obgovorili-golovn%D1%96-viklyki-ta-plan-rozvitku-%D1%96ndustr-%D1%96%D1%97-na-najblizhch%D1%96-roki.html> [Data zvernennia 18 Zhovten 2018].

УДК 377/378-051: [004:008].

<https://doi.org/10.32835/2223-5752.2018.16.81-87>.

ЗМІСТ І СТРУКТУРА ЦИФРОВОЇ КУЛЬТУРИ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ ЗАКЛАДІВ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

Олександр Базелюк,

кандидат педагогічних наук, докторант Інституту професійно-технічної освіти

Національної академії педагогічних наук України

ORCID: 0000-0002-3206-2287

ResearcherID: com/rid/B-2657-2016

e-mail: o.bazeliuk@ukr.net

КЛЮЧОВІ СЛОВА:

цифровізація,
цифрова епоха,
цифрові
комунікації,
заклади професійної
освіти,
зміст цифрової культури,
структура цифрової
культури,
цифрова культура
педагогічних
працівників закладів
професійної освіти

Реферат

У статті здійснено спробу проаналізувати процес «цифровізації» вітчизняної освітньої практики, а також використання інформаційних технологій у закладах професійної освіти. Сучасний соціально-культурний феномен «цифрова культура» обумовлений передусім необхідністю існування особистості у просторі інформаційних технологій та комп'ютерних засобів. У таких умовах здатність опанувати інформацію, орієнтуватися серед великих її обсягів стає невід'ємною рисою фахівця у будь-якій сфері, у тому числі й педагогів професійної освіти.

Перехід до цифрової епохи відзначається значними змінами не лише у структурі соціальних взаємин, але й на рівні кожної окремої особистості (аж до фізіологічної адаптації). Таким чином, надзвичайно важливо правильно розуміти зміст і структуру цифрової культури у контексті професійної освіти. Важливо зазначити, що наукових джерелах, поняття «цифрова культура» стає синонімом таких понять, як «електронна культура», «кіберкультура», «аудіовізуальна культура», «інформаційна культура», «мультимедійна культура» тощо.

У даній статті представлено авторське бачення змісту та структури цифрової культури педагогічних працівників закладів професійної освіти, а також охарактеризовано її структурні компоненти. Автором запропоновано розуміти цифрову культуру педагогічного працівника закладу професійної освіти, як динамічну єдність аксіологічно-правового, інформаційно-технологічного, комунікативно-етичного, пізнавально-інтелектуального та особистісно-творчого компонентів, що характеризує специфічні якості його особистості та здатність до ефективної і продуктивної взаємодії з суб'єктами й об'єктами цифрового середовища, спрямовані на їх пізнання та творче перетворення.

Автор доходить висновку про те, що цифрова культура є сферою творчого застосування і реалізації здібностей педагогічного працівника закладу професійної освіти, яка передбачає наявність індивідуальної свободи, незалежності суджень, ініціативності та відповідальності за власні дії. Особистість, впливаючи на інших, створює й перетворює себе, визначає свій власний розвиток, реалізуючи себе в цифровій педагогічній діяльності.

Постановка проблеми. Початок XXI століття надав людству нові можливості для розвитку і саморозвитку – цифрові засоби. У нових умовах цифрового суспільства для забезпечення виконання виробничих і соціальних функцій сама людина і способи її взаємодії зі світом мають істотно змінитися. Цифровізація все глибше проникає і в сферу освіти. Постає потреба у підготовці таких педагогічних кадрів, яких досі не було на ринку праці, оскільки освітній процес у закладах професійної

освіти має природньо відбуватися у просторі цифрового освітнього середовища, враховувати всі можливості та небезпеки.

Завдяки цифровим засобам у закладах освіти повною мірою реалізуються мультимедійні технології, завдяки яким педагоги отримали можливість транслювати будь-яку інформацію за допомогою трьох основних середовищ: зображення (у тому числі й відео), аудіо і тексту. Мультимедійні технології,

поширюючись у мережі Інтернет перетворюються на транс-медіа – ще один спосіб поширення інформації за допомогою використання різних медіа-платформ. Всі ці інструменти можуть бути успішно застосовані в освітній діяльності закладів професійної (професійно-технічної) освіти за умови оволодіння педагогічними працівниками сучасною цифровою культурою.

Огляд наукових джерел з питань «цифровізації» вітчизняної освітньої практики, а також використання інформаційних технологій у закладах професійної освіти свідчить про поступове оновлення понятійного апарату та дає можливість зробити деякі узагальнення стосовно змісту та форм цифрової культури педагогічних працівників закладів професійної освіти.

Аналіз наукових праць. Значний внесок у дослідження феномену «цифрової культури» здійснили відомі зарубіжні науковці К. Бассет, К. Гере, Г. Грибер, М. Деузе, Г. Крибер та Р. Мартін, Л. Манович, Дж. Стоммел, М. Хенд та ін., які обґрунтували понятійний апарат та запропонували власні трактування низки важливих дефініцій. Активно досліджують проблеми «цифрової культури» та дотичні до них поняття «цифрової грамотності», «цифрової компетентності», українські та російські науковці: В. Биков, Д. Галкін, М. Лещенко, П. Матюшко, О. Овчарук, В. Ребрина та ін., які розглядають зміст, визначають структуру та специфічні особливості означених понять. Важливими роботами для нашого дослідження є також наукові розвідки зі створення і застосування засобів ІТ в педагогічній діяльності, що розкриті у працях М. Жалдака, Л. Петухової, І. Роберт, В. Паршикова, Н. Соколової, О. Спіріна, М. Шишкіної, С. Черних та ін. Дослідженням електронних навчальних ресурсів професійної освіти присвячені роботи О. Гуменного, А. Кононенка, Л. Липської та ін. Особливості використання інформаційних технологій у контексті дистанційного навчального процесу професійної освіти присвячені дослідження Л. Петренко, С. Кравець, Л. Майбороди, А. Мишишена, І. Голуба та ін.

Не зважаючи на наукові пошуки багатьох вітчизняних і зарубіжних вчених у сфері інформаційних технологій в освіті, ми змушені констатувати, що зміст і структура поняття «цифрова культура педагогічних працівників закладів професійної освіти» як стрижневий концепт розвитку сучасної освіти, повною мірою не був предметом досліджень, а отже ще не розкритий і не обґрунтований.

Метою статті є аналіз та обґрунтування важливих для нашого дослідження змісту і структури цифрової культури педагогічних працівників закладів професійної освіти.

Виклад основного матеріалу. Дослідження проблем, пов'язаних із цифровою культурою, її змістом і структурою стає все більш актуальним для філософської, педагогічної, психологічної, економічної та ін. наук (Галкін, 2013; Гаврилова і Топольник,

2017; Гончаренко, 2011; Шкільна бібліотека, n.d.). Актуальність проблеми розвитку цифрової культури педагогічних працівників обумовлена тим фактом, що вміння опанувати інформацію та орієнтуватися в її великій кількості стає невід'ємною рисою фахівця в будь-якій сфері. Необхідність коректного використання інформації для отримання осмислених результатів актуалізувало потребу розвитку цифрової культури особистості. Іншими словами, особистість, яка володіє відповідними компетентностями у певній професійній сфері, повинна розуміти, які алгоритми підходять для обробки й аналізу даних, які завдання можна ставити відповідно до отриманих даних, які технології підходять для вирішення конкретних професійних завдань та які результати (наслідки) можна очікувати.

Для того, щоб з'ясувати тлумачення важливих для нас понять «культура» і «цифрова культура педагогічного працівника закладу професійної освіти», звернемося до словників і сучасних наукових джерел. Для визначення етимології поняття «цифрова культура» потрібно провести аналіз терміну «культура». Культура (від лат. cultura – виховання, освіта, розвиток) – сукупність практичних, матеріальних і духовних надбав суспільства, які відображають історично досягнутий рівень розвитку суспільства й людини і втілюються в результатах продуктивної діяльності. У вузькому розумінні культура – це сфера духовного життя суспільства, що охоплює насамперед систему виховання, освіти, духовної творчості (особливо мистецької), а також установи й організації, що забезпечують їхнє функціонування (школи, ЗВО, клуби, музеї, театри, творчі спілки, товариства тощо). Водночас під культурою розуміють рівень освіченості, вихованості людей, а також рівень оволодіння якоюсь галуззю знань або діяльності (Гончаренко, 2011, с. 182).

Важливим для нашого дослідження є визначення поняття «культура XXI століття», яке подано у термінологічному словнику «Культурологія» Е. Герчанівської (2015, с.96-97), де вказане поняття тлумачиться таким чином: «Культура XXI століття – нові форми і засоби реалізації досягнень людства: впровадження фундаментальних наукових відкриттів, розвиток засобів комунікації, космічного зв'язку та комп'ютеризації, прорив у біотехнологіях, застосування нових матеріалів, поява нових форм інтернаціоналізації суспільного життя й масової культури та ін.».

Слід зазначити, що культура містить матеріальні, духовні, художні різновиди людської діяльності, процеси цієї діяльності, її продукти, а також проявляється в самій людині, як культура особистості. Культуру особистості тлумачимо як сукупність соціальних норм і цінностей, якими вона керується в процесі практичної діяльності (Зиновьева, 1996, с. 141).

Коли ми говоримо, що людина культурна, то, перш за все, маємо на увазі, що ця особистість добре вихована, має певний рівень освіченості. Методологічний аналіз визначень терміну (Полищук,

1998), вказує на розмаїття підходів вивчення культури: антропологічний, аксіологічний, історичний, нормативний, психологічний, гносеологічний, праксеологічний, метрологічний, семіотичний, соціологічний, інформаційний, кібернетичний (Кадырова, 2001).

З погляду діяльнісного підходу, культуру можна визначити як спосіб дієвого буття людини, обумовлений природою та суспільством. Наприклад, у Всесвітній енциклопедії філософське визначення також подається з позицій діяльнісної активності: «Культура – система надбіологічних програм людської діяльності, поведінки та спілкування, що історично розвиваються та виступають умовою відтворення й зміни соціального життя в усіх його основних проявах» (Баєва, 2013). Такий підхід дає змогу виділяти багато видів культури в залежності від виду діяльності – культура спілкування, фізична культура, інформаційна культура, цифрова культура тощо.

Цифрова культура – поняття дуже широке. Аналіз наукових джерел дав можливість знайти багато різних його тлумачень. Пропонуємо декілька важливих для нашого дослідження визначень. Цифрову культуру, насамперед, можна розуміти як технологічний феномен – «артефакти і символічні структури, засновані на цифровому кодуванні та його універсальній технічній реалізації, що тотально включені в інституційну систему, сприяють підтримці певних цінностей, закріплені ментально і створюють форми автодетермінації» (Галкин, 2012, С. 11–16). Цифрову культуру визначають також як «сукупність компетенцій, які характеризують здатність особи використовувати інформаційно-комунікаційні технології для комфортного життя в цифровому середовищі, для взаємодії з суспільством і вирішення цифрових завдань у професійній діяльності» (Санкт-Петербурзький національний дослідницький університет інформаційних технологій, механіки і оптики, 2018). К. Літвінова (2016) вважає, що це «система правил поведінки людини, яких вона дотримується під час використання інформаційно-комунікаційних технологій». На основі аналізу різних тлумачень, пропонуємо поняття *«цифрова культура фахівця»* розуміти, як *складову професійної культури, що включає володіння ним технологіями оптимального орієнтування, продуктивного спілкування та діяльності в сучасній цифровій реальності на основі цінностей гуманістичного суспільства.*

Розглянемо також визначення понять «зміст» і «форми» цифрової культури педагогічних працівників закладів професійної освіти. Як зазначено у словнику термінів з філософії: «Зміст – це внутрішній зв'язок елементів і процесів організованої певним чином системи матеріальних і духовних явищ» (Volter, 2015). Оскільки зміст завжди існує у певній формі, то для того, щоб зрозуміти що таке форма, звернемося до тлумачних словників. Уточнимо, що в сучасній мові, слово

«форма» неоднозначне (форма як зовнішній вигляд предмета, форма як структура, форма як пристосування для надання обрисів тому або іншому предмету тощо). Так, у «Філософському енциклопедичному словнику» поняття «форма» трактується як те, що накладає на річ визначений спосіб буття, є принципом упорядкованості, структурованості, якісної визначеності, завершеності (Аверинцев, Араб-Оглы и Ильичев, 1989). У словнику С. Ожегова визначення форми подається як: спосіб існування змісту, невіддільного від нього, що слугує його виразом; зовнішнього вигляду, видимості (як чогось суперечного внутрішньому змісту, дійсності); зовнішнього обриса, зовнішнього вигляду предмета (Ожегов, 1997). Акцентуємо увагу на тому, що форма є способом існування змісту та сприяє його впорядкованості, структурованості, завершеності.

Зміст – це зв'язок форми і функцій об'єкта як системи, що розкриваються через призму культури. Культурна форма розуміється як явище в діалектичному співвідношенні форми, структури та змісту. Причому структура завжди глибша за форму, тому що виявляється як найтонші, внутрішні зв'язки елементів системи, де засобами зв'язку є «культурні контакти», в яких і міститься зміст.

У даній статті спробуємо обґрунтувати структуру цифрової культури педагогічних працівників закладів професійної освіти, які, на наш погляд, є важливими та актуальними, а також схарактеризувати визначені компоненти.

Українській дослідник В. Ребрина (2012) вважає, що поняття «цифрова культура педагога» використовується в сучасній методичній літературі переважно як синонім цифрової грамотності. Відтак, цифрова культура педагога, розглядається як уміння працювати з сучасною цифровою технікою і володіти сучасними інформаційно-комунікаційними технологіями. Іншими словами, сучасний учитель повинен мати так звану ІТ-компетентність. До цифрової культури можна віднести володіння вчителем такими ІТ-компетентностями: комп'ютерна грамотність; інформаційна грамотність (інформаційна культура); мультимедійна грамотність; грамотність комп'ютерної комунікації. На нашу думку, запропонована структура поняття «цифрова культура» не зовсім коректна. Комп'ютерна грамотність, це, передусім, володіння педагогом мінімальним набором знань і навичок роботи на персональному комп'ютері. Сьогодні це вміння, таке ж необхідне, як і вміння читати й писати.

Що ж стосується поняття «цифрова компетентність», то вважаємо за доцільне навести узагальнену структуру цифрової компетентності, яку було сформульовано А. Феррарі (Ferrari, 2011) на основі ґрунтовного аналізу кількох національних і міжнародних проєктів та ініціатив. Ця структура включає: набір знань, умінь, ставлень (включаючи здатності, стратегії, цінності та обізнаність), що необхідні для використання інформаційно-комунікаційних технологій та цифрових

медіа з метою виконання завдань; вирішення проблем; спілкування; управління інформацією; колаборації (співробітництва); створення і поширення змісту; побудови знання ефективно, результативно, відповідно, критично, творчо, самостійно, гнучко, етично, рефлексивно як для роботи, так і для відпочинку, спільної діяльності, навчання, спілкування, задоволення споживчих потреб та забезпечення можливостей для реалізації прав.

На інших компонентах цифрової культури акцентує увагу К. Літвінова (2016), яка пропонує розуміти її як систему правил поведінки людини, яких вона дотримується під час використання інформаційно-комунікаційних технологій. До компонентів цифрової культури дослідниця відносить: раціональне споживання інформації; критичне мислення, що стосується кількості та якості прийнятої інформації і вміщує пошук (вибір достовірних та надійних інформаційних джерел), інтерпретацію (надання переваги фактам, ніж думкам), дослідження (глибокий аналіз інформації для формування висновків) й оцінку (погляд на інформаційне повідомлення з різних аспектів); цифрову грамотність, тобто вміння користуватись сучасними ІТ та програмним забезпеченням, особливо у професійній діяльності; ІТ-волонтерство – використання ІКТ не лише для власних потреб, але й для вдосконалення оточуючого світу; «зелене» використання інформаційних технологій («Greening IT»), участь у вирішенні екологічних проблем, спричинених інформаційним прогресом.

Дуже часто у наукових джерелах поняття «цифрова культура» стає синонімом таких понять, як «електронна культура», «кіберкультура», «аудіовізуальна культура», «інформаційна культура», «мультимедійна культура» тощо (Гук, 2016). У певній кількості робіт автори нечітко позначають предметно-смісловий зміст поняття «цифрова культура», плутаючи його з цифровою грамотністю та цифровою компетентністю. Кількість таких понять збільшується і часом дуже важко зрозуміти їх співвідношення. Разом із тим від цього залежить коректність суджень, узагальнень і висновків. За кожним із таких понять криється власний предмет дослідження, особливе коло явищ.

Теоретичне дослідження поняття «цифрова культура педагогічного працівника закладу професійної освіти» дозволяє нам сформулювати таке її визначення: *«Цифрова культура педагогічного працівника закладу професійної освіти – це динамічна єдиність аксіологічно-правового, інформаційно-технологічного, комунікативно-етичного, пізнавально-інтелектуального, особистісно-творчого компонентів, яка характеризує специфічні якості його особистості та здатність до ефективної й продуктивної взаємодії з суб'єктами й об'єктами цифрового середовища, спрямовані на їх пізнання та творче перетворення».*

Компонентами цифрової культури педагогічного працівника закладу професійної освіти є наступні:

- аксіологічно-правовий (включає формування аксіологічної сфери в культурі особистості на основі включення інформації в ряд категоріальних понять світобудови й трансформації на цій основі свідомості, сфери діяльності, основних правових норм регулювання інформаційних відносин, усвідомлення відповідальності за дії, що здійснюються з цифровими ресурсами);

- інформаційно-технологічний (визначає комп'ютерну та цифрову компетентність, що відповідають сучасному рівню розвитку техніки, інформаційних технологій, структурі та якості інформаційних ресурсів);

- комунікативно-етичний (характеризує культуру спілкування педагогічного працівника в цифровому середовищі з іншими суб'єктами (колегами, студентами, однодумцями), з цифровими та електронно-інтелектуальними системами, ефективним використанням можливостей телекомунікацій для міжособистісної й колективної взаємодії, етичною поведінкою в сфері цифрових відносин);

- пізнавально-інтелектуальний (включає компетентність і вільну орієнтацію в сфері цифрових технологій, гнучкість мислення; визначає культуру діяльності суб'єкта в цифровому середовищі, активний творчий характер цієї діяльності, розкриває механізм оволодіння нею та її втілення як творчого акту);

- особистісно-творчий (включає креативність мислення, творчу уяву, усвідомлення себе творчою індивідуальністю, схильність до моделювання, знання про закономірності становлення творчої індивідуальності педагогічного працівника закладу професійної освіти).

Зазначені компоненти складно виділити в ідеальному вигляді, оскільки за низкою показників вони взаємопов'язані, наприклад, аксіологічно-правовий і комунікативно-етичний компоненти включають розуміння та знання цінностей та норм інформаційної безпеки, а також етичну поведінку педагога в сфері цифрових відносин. Інформаційно-технологічний та особистісно-творчий – знання мета-пошукових систем і вміння побудови пошукових запитів, а також здатність перетворювати, інтерпретувати дані, що визначається як його особистісними особливостями, так і характером його педагогічної діяльності тощо.

Висновки. Цифрова культура є сферою творчого застосування й реалізації здібностей педагогічного працівника закладу професійної освіти, яка передбачає наявність індивідуальної свободи, незалежності суджень, ініціативності та відповідальності за власні дії. Особистість, впливаючи на інших, створює й перетворює себе, визначає свій власний розвиток, реалізуючи себе в цифровій педагогічній діяльності. Це актуалізує науковий пошук шляхів вирішення проблеми розвитку цифрової культури педагогічних працівників закладів професійної (професійно-технічної) освіти в процесі їх навчання у закладі вищої освіти.

Література

1. Ferrari, A., 2011. *Digital Competence in Practice: An Analysis of Frameworks*. [ebook] Luxembourg: IPTS-JRC. Available at: <http://ftp.jrc.es/EURdoc/JRC68116.pdf>
2. Voler, R., 2015. Словник термінів з філософії. [Blog] *philosophys*. Available at: <http://philosophys.blogspot.com/p/blog-page.html>.
3. Аверинцев, С., Араб-Оглы, Э. та Ильичев, Л., 1989. *Философский энциклопедический словарь*. 2nd ed. Москва: Сов. Энциклопедия.
4. Баева, Л., 2013. Электронная культура: опыт философского анализа. *Вопросы философии*, 5, с.75-84.
5. Гаврилова, Л. і Топольник, Я., 2017. Цифрова культура, цифрова грамотність, цифрова компетентність як сучасні освітні феномени. *Інформаційні технології і засоби навчання*, 61(5), с.1-11.
6. Галкин, Д., 2012. Digital Culture: методологические вопросы исследования культурной динамики от цифровых автоматов до техно-био-тварей. *Международный журнал исследований культуры*, [online], 3, pp.11-12. Available at: http://www.culturalresearch.ru/files/open_issues/03_2012/IJCR_03%288%29_2012.pdf.
7. Галкин, Д., 2013. *От кибернетических автоматов к искусственной жизни: теоретические и историко-культурные аспекты формирования цифровой культуры*. Доктор философ. наук. Национальный исследовательский Томский государственный университет.
8. Герчанівська, П., 2015. *Культурологія: термінологічний словник*. Київ: Національна академія керівних кадрів культури і мистецтв.
9. Гнатышина, Е. та Саламатов, А., 2017. Цифровизация и формирование цифровой культуры: социальные и образовательные аспекты. *Вестник Челябинского государственного педагогического университета. Педагогические науки*, 8, с.19-24.
10. Гончаренко, С., 2011. *Український педагогічний енциклопедичний словник*. 2nd ed. Рівне: Волин. обереги.
11. Гук, А., 2016. Медийная культура как техногенный феномен. *Медиа. Информация. Коммуникация*, 16. [online] Available at: <http://mic.org.ru/new/542-medijnaya-kultura-kak-tekhnogennyj-fenomen>
12. Зиновьева, Н., 1996. *Информационная культура личности: Введение в курс*. Краснодар: Краснодар. гос. акад. культуры.
13. Кадырова, Э., 2001. Информационная культура как фактор профессиональной компетентности специалиста будущего. *Культура и образование*, с.95-97.
14. Литвинова, К., 2016. *Про компоненти цифрової культури*. [online] Available at: <https://digitle.wordpress.com/2016/10/04/12499875>
15. Ожегов, С., 1997. *Толковый словарь русского языка*. 4th ed. М.: Азбуковник.
16. Полищук, В., 1998. *Культурология*. Москва: Гардарики.
17. Ребрина, В., 2012. *Лекція на тему «Цифрова культура педагога. ІКТ-компетентності сучасного вчителя»*. [ebook] Хмельницький ОППО. Available at: <http://dn.hoippo.km.ua/ckp/ckp.pdf>
18. Санкт-Петербургский национальный исследовательский университет информационных технологий, механики и оптики, 2018. *Блок Цифровая культура*. [online] Available at: http://www.ifmo.ru/ru/page/369/blok_cifrovaya_kultura.htm#ixzz5TLxLqrfY
19. Шкільна бібліотека. (n.d.). *Філософія. Посібник*. [online] Available at: <http://schoollib.com.ua/filosofiya/4/124.html>.

Abstract

KEY WORDS:

digitalization,
digital age, digital
communications,
vocational education
and training institutions,
digital culture content,
digital culture structure,
VET institutions'
teachers digital culture

Content and structure of digital culture of VET institutions' teachers

Oleksandr Bazeliuk,

*PhD in Education, DSc Student of the Institute of Vocational Education and Training
of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine*

The article attempts to analyze the process of domestic educational practice "digitalization", as well as the use of information technologies in the vocational education and training institutions. The need of a person to exist in the information technologies and computer tools space conditions primarily the current social and cultural phenomenon of "digital culture". In such conditions the ability to master information, to navigate among its large amounts becomes an integral feature of a specialist in any field, including the VET institutions' teachers.

The transition to the digital age is marked by significant changes not only in the social relations structure, but also at the level of every person (up to physiological adaptation). Therefore, it is very important to understand correctly the digital culture content and structure in the vocational education and training context. The concept of "digital culture" in the research publications becomes synonymous with such concepts as "e-culture", "cyberculture", "audiovisual culture", "information culture", "multimedia culture", etc.

The article presents the author's vision of the content and structure of the VET institutions' teachers digital culture, describes its structural components. The author proposes to understand the VET institution's teacher digital culture as a dynamic unity of axiological and regulative, information and technological, communicative and ethical, cognitive and intellectual, personal and creative components, which characterize his personality's specific qualities and ability to interact effectively and productively with the digital environment subjects and objects.

The author concludes that digital culture is a sphere of creative application and implementation of VET institution's teacher abilities. It presupposes the existence of individual freedom, independence of judgments, initiative character and responsibility for his own actions. The personality influencing others creates and transforms himself, defined his own development by realizing himself in the digital teaching

References

1. Ferrari, A. (2011). *Digital Competence in Practice: An Analysis of Frameworks*. [ebook] Luxemburg: IPTS-JRC. Available at: <http://ftp.jrc.es/EURdoc/JRC68116.pdf>
2. Vler, R., 2015. *Slovník terminiv z filosofii*. [Blog] philosophyss. Available at: <http://philosophyss.blogspot.com/p/blog-page.html>.
3. Averintsev, C., Arab-Oglyi, E. ta Ilichev, L., 1989. *Filosofskiy entsiklopedicheskiy slovar*. 2nd ed. Moskva: Sov. Entsiklopediya.
4. Baeva, L., 2013. Elektronnaya kultura: opyt filosofskogo analiza. *Voprosy filosofii*, 5, s.75-84.
5. Gavrilova, L. i Topolnik, YA., 2017. TSifrova kultura, tsifrova gramotnist, tsifrova kompetentnist yak suchasni osvitchniy fenomen. *Informatsiini tehnologii i zasobi navchannya*, 61(5), s.1-11.
6. Galkin, D., 2012. Digital Culture: metodologicheskie voprosy issledovaniya kulturnoy dinamiki ot tsifrovyyh avtomatov do tehnobiotvarey. *Mejdunarodnyiy jurnal issledovaniy kulturnoy*, [online]. 3, pp.11-12. Available at: http://www.culturalresearch.ru/files/open_issues/03_2012/IJCR_03%288%29_2012.pdf.
7. Galkin, D., 2013. *Ot kiberneticheskikh avtomatov k iskusstvennoy jizni: teoreticheskie i istoriko-kulturnye aspekty formirovaniya tsifrovoy kulturnoy*. Doktor filosof. nauk. Natsionalniy issledovatel'skiy Tomskiy gosudarstvenniy universitet.
8. Herchanivska, P., 2015. *Kulturolohiia: terminolohichniy slovnyk*. Kyiv: Natsionalna akademiia kerivnykh kadrov kulturnoy i mystetstv.
9. Gnatyishina, E. ta Salamatov, A., 2017. Tsifrovizatsiya i formirovanie tsifrovoy kulturnoy: sotsialnyie i obrazovatelnyie aspekty. *Vestnik CHelyabinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. Pedagogicheskie nauki*, 8, s.19-24.
10. Honcharenko, S., 2011. *Ukrainskiy pedahohichniy entsyklopedychnyi slovnyk*. 2nd ed. Rivne: Volyn. oberehy.
11. Guk, A., 2016. Mediynaya kultura kak tehnogennyiy fenomen. *Media. Informatsiya. Kommunikatsiya*, 16. [online] Available at: <http://mic.org.ru/new/542-mediynaya-kultura-kak-tehnogennyj-fenomen>
12. Zinoveva, N., 1996. *Informatsionnaya*

kultura osobistosti: Vvedenie v kurs. Krasnodar: Krasnod. gos. akad. kulturyi.

13. Kadyirova, E., 2001. Informatcionnaya kultura kak faktor professionalnoi kompetentnosti spetsialista buduschego. *Kultura i obrazovanie*, s.95-97.

14. Litvinova, K., 2016. *Pro komponenti tsifrovoi kulturi.* [online] Available at: <https://digitle.wordpress.com/2016/10/04/12499875>

15. Ojegov, S., 1997. *Tolkovyi slovar russkogo yazyka.* 4th ed. M.: Azbukovnik.

16. Polischuk, V., 1998. *Kulturologiya.* Moskva: Gardariki.

17. Rebrina, V., 2012. *Lektsiya na temu «Tsifrova kultura pedagoga. IKT- kompetentnosti suchasnogo vchitelya».* [e-book] Hmelniński OIPPO. Available at: <http://dn.hoippo.km.ua/ckp/ckp.pdf>

18. Sankt-Peterburgskiy natsionalnyy issledovatel'skiy universitet informatsionnykh tehnologiy, mehaniki i optiki, 2018. *Blok Tsifrovaya kultura.* [online] Available at: http://www.ifmo.ru/ru/page/369/blok_cifrovaya_kultura.htm#ixzz5TLxLqrfY

19. Shkilna biblioteka. (n.d.). *Filosofia. Posibnyk.* [online] Available at: <http://schoollib.com.ua/filosofiya/4/124.html>

УДК 355.233:356.13]:340.64:629

<https://doi.org/10.32835/2223-5752.2018.16.87-94>.

СТРУКТУРА ПРОФЕСІЙНОЇ ГОТОВНОСТІ ІНСПЕКТОРІВ ПРИКОРДОННОЇ СЛУЖБИ ДО ІДЕНТИФІКАЦІЇ ОСІБ І ТРАНСПОРТНИХ ЗАСОБІВ

Дмитро Ткачук,

аспірант, Хмельницький Національний університет

ORCID: 0000-0001-7439-2770

ResearcherID: 5405-2018

e-mail: kot4010@meta.ua

КЛЮЧОВІ СЛОВА:

інспектор прикордонної служби, ідентифікація, професійна готовність, зміст та структура готовності, пункти пропуску через державний кордон, військовослужбовці

Реферат

У статті розкрито суть, структуру й особливості змісту професійної готовності інспекторів прикордонної служби до ідентифікації осіб і транспортних засобів. З'ясовано, що це професійно важлива особистісна властивість, що охоплює ціннісне ставлення інспектора до ідентифікації у пунктах пропуску, а також знання технології, методів і засобів ідентифікації осіб і транспортних засобів, професійно-особистісні якості та уміння, необхідні для належного здійснення цього процесу в пунктах пропуску через державний кордон. У структурі професійної готовності інспекторів прикордонної служби до ідентифікації осіб і транспортних засобів виокремлено три компоненти. Ціннісно-особистісний компонент охоплює професійні ціннісні орієнтації військовослужбовця Державної прикордонної служби, професійно-важливі якості (професійна спостережливність, пам'ять, уважність, високу продуктивність і стійкість до надмірних навантажень), професійну спрямованість та мотиви професійної діяльності. Когнітивно-пізнавальний компонент охоплює предметні (габітоскопія, теорія ідентифікації) і спеціальні (організація та здійснення ідентифікації у пунктах пропуску) знання. Операційно-діяльнісний компонент охоплює комплекс умінь, необхідних для організації та здійснення ідентифікації осіб і транспортних засобів у пунктах пропуску. Узагальнено, що під час прикордонного контролю інспектор прикордонної служби повинен уміти досліджувати зовнішність (фотокартка в документі; опис зовнішності в паспорті, в орієнтирках), документи (закордонні паспорти чи документи, що їх замінюють, документи, що посвідчують особу, та документи, що підтверджують мету подорожі), почерк, звертаючи увагу на підпис власника в паспорті, в декларації та інших документах, на сліди руки (відбитки нігтьових фаланг).

Зміст професійної готовності інспекторів прикордонної служби до ідентифікації осіб і транспортних засобів розкрито з урахуванням специфіки організації і здійснення ідентифікації, необхідних теоретичних знань, методів та засобів ідентифікації, що забезпечують високу ефективність паспортного контролю. Вихідними для розгляду суті, змісту і структури до ідентифікації осіб і транспортних засобів автор використав вимоги, викладені в нормативних документах.

Постановка проблеми. Процедура ідентифікації є обов'язковою при здійсненні прикордонного контролю в пунктах пропуску через державний кордон. Значення організації та здійснення ідентифікації зумовлено тим, що Україна межує з сімома державами, має один з найбільших державних кордонів у Європі. Через її територію та кордони проходять євразійські шляхи сполучення, переміщуються мільйони людей, транспортних засобів, кількість яких постійно зростає. Для того, щоб ці процеси відбувалися цивілізовано, не виникало конфліктних ситуацій та порушень законодавства, важливе значення на шляхах міжнародного сполучення має встановлення належності документа пред'явникові, ефективна організація та здійснення ідентифікації. Саме цим зумовлене значення дослідження проблеми якісної ідентифікації в пунктах пропуску, формування в інспекторів прикордонної служби професійної готовності до ідентифікації.

Аналіз останніх досліджень. Поняття «готовність» та «готовність інспекторів прикордонної служби до ідентифікації осіб і транспортних засобів» є предметом уваги багатьох дослідників у галузі педагогіки та психології. На сьогодні склалося два основних підходи до визначення змісту поняття «готовність», зокрема, функціональний та особистісний. Представники функціонального підходу (Д'яченко та Кандибович, 1976) розглядають готовність у зв'язку з психічними функціями, формування яких є необхідною умовою результативності професійної діяльності. За цього підходу, готовність трактується як особливий стан, цілісну особистісну категорію, що займає проміжне становище між психічними процесами та особистісними властивостями, тобто як функціональний стан, «фон», на якому відбуваються психічні процеси. У межах цього підходу готовність також розглядають у взаємозв'язку з установкою (Рубінштейн, 2002).

Особистісний підхід передбачає трактування готовності як стійкої особистісної характеристики (підготовленості, стійкої установки). Вчені вважають готовність синтезом особистісних властивостей (інтегральною особистісною властивістю), що визначає придатність людини до діяльності

та охоплює активне, позитивне ставлення до діяльності, певний досвід (знання, уміння та навички), уміння організувати свою працю, працювати самостійно, а також бачити перспективи розвитку (Платонов, 1969).

У вищій військовій школі дослідники визначають готовність у тісному зв'язку з характером професійної діяльності. Так, наприклад, О. Богданюк розглядає готовність майбутнього кінолога до професійної діяльності як структурну інтеграцію професійно важливих якостей особистості, формування яких у навчальному процесі дає змогу майбутньому кінологу усвідомлено й компетентно здійснювати професійну діяльність (Богданюк, 2007).

Дослідник В. Бондаренко професійну готовність офіцерів по роботі з персоналом до надання психологічної допомоги прикордонникам та членам їхніх родин трактує як складне особистісне утворення, що охоплює прагнення, професійні знання, уміння і навички, професійно значущі особистісні якості офіцера своєчасно надавати адресну й кваліфіковану психологічну допомогу об'єктам професійного впливу (Бондаренко, 2004).

У свою чергу, Є. Брижатиї (2015) вважає, що готовність до професійної діяльності є сукупністю інтеграційних якостей особистості, які виявляються в позитивній оцінці та самооцінці майбутньої професійної діяльності, базується на системі професійних знань, умінь, навичок і усвідомленні значущості своєї професійної діяльності, стійкій позитивній професійній мотивації.

На думку С. Серховця (2016, с. 8-9), готовність офіцерів правоохоронних органів до кінологічного забезпечення оперативно-службової діяльності – це інтегративне особистісне утворення, яке охоплює спеціальні знання, вміння, навички, а також професійні потреби, інтереси і мотиви подальшого саморозвитку й самореалізації, що забезпечують здатність до успішного виконання офіцером посадових обов'язків у контексті кінологічного забезпечення оперативно-службової діяльності. Структурно ця готовність складається з когнітивного, мотиваційного та діяльнісного компонентів.

Дослідник О. Михайлишин (2007, с. 15) професійно-педагогічну готовність офіцерів-прикордонників до виховної роботи в

умовах нестандартних ситуацій розглядає як особистісне утворення, що передбачає наявність у випускника гностичних, конструктивних, організаторських і комунікативних умінь, які забезпечують йому подальшу професійну діяльність.

Учений М. Недбай (2008, с. 5-6) готовність майбутніх офіцерів-прикордонників до застосування технічних засобів у службовій діяльності трактує як: структурну інтеграцію якостей особистості; досконале знання курсантами принципів дії технічних засобів; набуття ними стійки умінь й навичок у галузі практичного застосування технічних засобів; усвідомлення особистісної та суспільної значущості своєї діяльності та необхідності постійного підвищення рівня знань і вмінь у цій галузі; формування стійких позитивних мотивів до вивчення технічних засобів.

На основі досліджень цих учених поняття «готовність» можна розглядати як особистісну характеристику, що охоплює спонукальну, зокрема мотиви й цінності діяльності, та процесуальну складову, насамперед, систему узагальнених знань і вмінь, необхідних для цілеспрямованої діяльності.

Метою статті є розкриття суті, особливостей змісту і структури професійної готовності інспекторів прикордонної служби до ідентифікації осіб і транспортних засобів.

Виклад основного матеріалу. Врахування результатів аналізу наукової літератури, зокрема досліджень Є. Брижатога (2015), О. Михайлишина (2007), С. Серховця (2016) та М. Недбая (2008), а також особливостей професійної діяльності інспекторів прикордонної служби щодо ідентифікації осіб і транспортних засобів дає змогу зробити висновок, що в структурі їхньої професійної готовності до ідентифікації осіб і транспортних засобів доцільно виокремити ціннісно-особистісний, когнітивно-пізнавальний та операційно-діяльнісний компоненти.

Значення ціннісно-особистісного компонента готовності інспекторів прикордонної служби до ідентифікації осіб і транспортних засобів зумовлюється тим, що саме мотиваційна сфера охоплює найбільш значимі характеристики готовності до ідентифікації осіб і транспортних засобів, які стосуються розуміння інспектором призначення своєї діяльності, бачення себе

в професії, бажання гідно виконувати свої професійні обов'язки та ін. (Веретільник та Діденко, 2016.)

Цей компонент відображає усвідомлене ставлення прикордонника до виконання своїх професійних обов'язків, цінностей професійної діяльності та прикордонного контролю. Інспектор прикордонної служби має ототожнювати себе з представником Української держави на кордоні. Це передбачає повагу до національної історії, культури, мови, традицій та одночасно й повагу до інтересів, прав, самобутності інших народів. Фактично, йдеться про толерантність і патріотизм, який, за словами В. Сухомлинського (1976, с. 131), «проникає в усе, що пізнає, уміє, робить, до чого прагне, що любить і ненавидить людина... Особливо сильно і яскраво патріотичні почуття і переконання виражаються в силі духу, у волі людській тоді, коли Батьківщина в небезпеці, в годину найтяжчих випробувань».

Важливими характеристиками інспектора прикордонної служби мають бути також професійна честь та гідність, дотримання загальнолюдських моральних норм, гуманістичні життєві установки, тобто повага до інших людей, незалежно від статусу, посади чи національної належності. Інспектор прикордонної служби повинен забезпечити стандарти високої якості щодо надання послуг у пункті пропуску та протидіяти різним корупційним впливам на кордоні. Він повинен уміти швидко вчитися, чесно і відповідально виконувати службові обов'язки, бути ініціативним й мотивованим до належного надання визначених законодавством послуг громадянам у пунктах пропуску.

Ціннісно-особистісний компонент готовності інспекторів прикордонної служби охоплює також ті особистісні характеристики, що необхідні для належного здійснення ідентифікації. До основних вимог (за Б. Єрошиним (1998, с. 20-21), які висуваються до особи інспектора, варто віднести: високий рівень загальноосвітньої підготовки (стійкі знання), логічність і самостійність думки; високий рівень розвитку психічних пізнавальних процесів (увага, обсяг, інтенсивність, концентрація, переключеність, стійкість до перешкод); професійна спостережливість; наочне й абстрактно-логічне мислення (швидкість і точність

операції); довготривалу пам'ять; оперативну пам'ять; короткочасну зорову та професійну пам'ять; емоційно-вольову стійкість; здатність до зберігання й підвищення працездатності в умовах недостатньої інформації та під впливом різноманітних екстремальних ситуацій; високу продуктивність і стійкість до стомленості.

Різноманітність оперативно-службової діяльності, великий обсяг завдань, висока особиста відповідальність потребують від інспектора самовладання, рішучості, відповідальності, здатності знаходити правильні рішення у найскладніших ситуаціях, готовності йти на ризик заради виконання поставленого завдання, сміливості та мужності. Окремо слід вказати на важливість для інспектора прикордонної служби витривалості, працездатності, розважливості, емоційної стійкості, впевненості у своїх силах, рішучості, оптимізму й насаги, уміння мобілізувати сили для виконання поставленого завдання.

У свою чергу, когнітивно-пізнавальний компонент готовності інспекторів прикордонної служби до ідентифікації осіб і транспортних засобів у пунктах пропуску охоплює необхідні предметні і спеціальні знання. Зокрема, предметні знання – це відомості з габітоскопії, теорії ідентифікації та ін. Спеціальні знання стосуються особливостей організації та здійснення ідентифікації в пунктах пропуску.

Загальні вимоги до рівня підготовки інспекторів прикордонної служби загалом та безпосередньо щодо здійснення ідентифікації викладено у відповідних законодавчих актах та відомчих інструкціях, зокрема в «Інструкції з організації і здійснення перевірки документів громадян України, іноземців та осіб без громадянства, які перетинають державний кордон». Наприклад, для проведення фотопортретної ідентифікації особи інспектори прикордонної служби повинні знати загальні положення щодо ідентифікації особи; чинники, що впливають на проведення ідентифікації особи; об'єкти ідентифікації особи; послідовність дій при перевірці документів і здійсненні ідентифікації особи.

Інспектор прикордонної служби для здійснення ідентифікації повинен також знати особливості документів, що посвідчують особу та мету її подорожі, зокрема, знати методику вивчення реквізитів документів; порядок виявлення відповідності реквізитів документа встановленому зразкові; способи заміни

фрагментів документа; засоби виявлення заміни фрагментів документа; візи і відмітки прикордонних служб тощо.

Важливе значення має і знання інспектором особливостей психологічного спостереження у пунктах пропуску. Таким чином, прикордонник може одержати велику кількість інформації невербальним шляхом, тобто читаючи мову тіла і рухів. Інспектор повинен знати особливості поведінки пасажира, зокрема стресові, фізіологічні, емоційні, рухові реакції; жести людини, що намагається приховати інформацію або обдурити; порядок оцінки результатів психологічного спостереження. Аналізуючи поставу, ходу, позу, тілесні сигнали і т. п., інспектор повинен уміти зробити висновок про те, що особа нервує, боїться контролю, намагається казати неправду, і, як результат, він може прийняти рішення про поглиблену перевірку документів у тієї чи іншої особи, в тому числі й про поглиблений контроль.

Окрім ідентифікації особи та документів, офіцер-прикордонник повинен знати особливості ідентифікації транспортних засобів. Йдеться про знання порядку здійснення Державною прикордонною службою України контролю за транспортними засобами, які перетинають державний кордон; особливостей організації їх перевірки під час перетинання державного кордону; затримання викрадених транспортних засобів тощо.

Операційно-діяльнісний компонент готовності інспекторів прикордонної служби охоплює комплекс умінь, необхідних для організації та здійснення ідентифікації осіб і транспортних засобів у пунктах пропуску.

Йдеться про те, що, здійснюючи ідентифікацію за зовнішністю, інспектори прикордонної служби повинні вміти проводити дослідження зовнішності за фотографією в документі; визначати стать і вік людини за зовнішніми ознаками, поведінкою, голосом; характеризувати антропологічний тип людини; виявляти і порівнювати окремі елементи обличчя людини, її функціональні ознаки; виявляти помітні ознаки зовнішності людини і сліди пластичних операцій; визначати за особливостями поведінки національну приналежність людини; складати «словесний портрет», порівнювати обличчя людини з його зображенням на фотографії у документі за окремими елементами зовнішності або тільки за характерними прикметами та ін.

Важливо також, щоб інспектор прикордонної служби вмів здійснювати порівняння обличчя людини з його зображенням на фотографії малого розміру в умовах недостатнього освітлення, за значних світлотіней та світлових блисків на обличчі пасажира. Інспектор повинен також уміти здійснювати порівняння обличчя людини з фотографією в документі при зміні зачіски, використанні косметики, частково прикритого окулярами, одягом, в різних погодних умовах, а також визначати зміни зовнішності людини, викликані, хворобою, травмою, мімікою тощо.

Для ідентифікації за документами інспектор прикордонної служби повинен уміти визначати реквізити документів, виявляти ознаки невідповідності реквізитів встановленому зразку чи заміни фрагментів документів, а також визначати дійсність віз і відміток прикордонних служб та виявляти суперечності у візах і відмітках прикордонних служб тощо.

Загалом, під час прикордонного контролю інспектор прикордонної служби повинен уміти досліджувати такі об'єкти ідентифікації особи:

а) зовнішність (фотокартка в документі; опис зовнішності в паспорті, в орієнтировках) за такими ідентифікаційними ознаками: загальнофізичними – стать; антропологічний тип; зріст; статура тіло- будови; анатомічними – особливості статури та її елементів; функціональними – хода; жестикуляція; міміка; вимова; супутніми – особливості одягу; особливості валіз та дрібних речей;

б) документи (закордонні паспорти чи документи, що їх замінюють, документи, що посвідчують особу, та документи, що підтверджують мету подорожі) за кількома ідентифікаційними ознаками, зокрема відповідністю реквізитів, наявністю заміни фрагментів документів, наявністю і дійсністю віз та відміток прикордонних служб;

в) почерк, звертаючи увагу на підпис власника в паспорті, декларації та в інших документах за такими ідентифікаційними ознаками почерку, як: виробленість почерку, темп руху, форми руху, нахил, розгін;

г) сліди руки (відбитки нігтьових фаланг) за такими ідентифікаційними ознаками відбитків нігтьових фаланг, як: тип папілярного візерунка, наявність мозолів, шрамів тощо.

У свою чергу, під час психологічного спостереження й опитування пасажирів інспектор прикордонної служби повинен уміти виявляти ознаки стресових реакцій людини;

визначати за жестами людини спробу приховати дещо чи обдурити; визначити відповідність кількості та якості речей пасажира статусу паспорта та ін.

Важливе значення мають також сформовані вміння вести співбесіду як складову паспортного контролю. Йдеться про те, що прикордонник повинен уміти здійснювати ідентифікацію особи в процесі проведення співбесіди з громадянами, які прямують через державний кордон. Це зумовлено тим, що фотопортретна ідентифікація особи в умовах перевірки документів осіб, які перетинають державний кордон, у деяких випадках не дає змоги однозначно сформулювати висновок, чи належить документ його пред'явникові. Інспектор прикордонної служби повинен уміти для встановлення належності документа пред'явникові використовувати й інші засоби. Одним з таких є усне опитування пред'явника документа в поєднанні з візуальним спостереженням за його станом і поведінкою.

Метою опитування є одержання інформації, на підставі якої або з урахуванням якої інспектор може зробити висновок, чи належить пред'явлений документ його пред'явникові. Інформація, одержана від пасажира при опитуванні, дає змогу зробити більш точний висновок щодо належності документа пред'явникові. Під час детального проведення співбесіди інспектор прикордонної служби проводить весь комплекс заходів щодо оцінки даних, які можуть свідчити (вказувати) на істинні наміри особи, що в'їжджає в Україну; вивчає документи, здійснює опитування особи, веде спостереження за її поведінкою.

Окрім ідентифікації особи та документів, офіцер-прикордонник повинен уміти ідентифікувати транспортні засоби, насамперед: повне або часткове підроблення ідентифікаційного номера автомашини (ІНА, VIN – від англ. Vehicle Identification Number); повне або часткове підроблення ідентифікаційних табличок (наклейок); невідповідність ідентифікаційного номера автомобіля з даними у свідоцтві про реєстрацію (технічному паспорті); повне або часткове підроблення документів про реєстрацію транспортного засобу; повне або часткове підроблення номера двигуна та інших агрегатів; автомашини, оголошені викраденими як в Україні, так і за кордоном; повне або часткове підроблення угод купівлі-

продажу транспортного засобу.

Як при ідентифікації осіб, так і при ідентифікації транспортних засобів інспектор прикордонної служби повинен дотримуватися вимог Відомчих стандартів культури прикордонної служби. У нових Відомчих стандартах вимоги до прикордонників у пунктах пропуску не нижчі, ніж для працівників сфери обслуговування (персоналу банківської системи, торгівлі). Цим самим, як зазначають фахівці з упровадження стандартів прикордонного контролю в пунктах пропуску через державний кордон (Біньковський, Жданенко та Сердюк, 2010), передбачено піднятися до рівня кращих європейських стандартів як щодо оперативності прикордонного контролю, так і якості обслуговування осіб, які перетинають державний кордон у пунктах пропуску.

Висновок. Зміст і структура готовності інспекторів прикордонної служби до ідентифікації осіб і транспортних засобів визначається особливостями їхньої професійної діяльності та вимогами керівних документів щодо організації паспортного контролю в пунктах пропуску через державний кордон. З урахуванням суті поняття «готовність» та «ідентифікація», даних психолого-педагогічної літератури, готовність інспекторів прикордонної служби до ідентифікації осіб

і транспортних засобів можна трактувати як професійно важливу особистісну властивість, що охоплює переконаність у державній та особистій значимості ідентифікації в пунктах пропуску, знання технології, методів та засобів ідентифікації осіб і транспортних засобів, особистісні якості та вміння, необхідні для належного здійснення ідентифікації в пунктах пропуску. Зміст готовності інспекторів прикордонної служби до ідентифікації осіб і транспортних засобів визначається специфікою організації і здійсненням ідентифікації й охоплює теоретичні знання, методи та засоби ідентифікації, що забезпечують високу ефективність паспортного контролю. Вихідними для розгляду суті, змісту і структури до ідентифікації осіб і транспортних засобів є вимоги, викладені в нормативних документах. У структурі готовності інспекторів прикордонної служби до ідентифікації осіб і транспортних засобів можна виокремити ціннісно-особистісний, когнітивно-пізнавальний та операційно-діяльнісний компоненти.

Перспективами подальших наукових розвідок є визначення критеріїв, показників і рівнів сформованості професійної готовності інспекторів прикордонної служби до ідентифікації осіб і транспортних засобів.

Література

1. Біньковський, О., Жданенко О. та Сердюк Ю. 2010. *Культура прикордонного контролю в пунктах пропуску через державний кордон України*. Хмельницький: Вид-во НАДПСУ ім. Б. Хмельницького.
2. Богданюк, О. Д., 2007. *Формування готовності до професійної діяльності у майбутніх офіцерів-кінологів Державної прикордонної служби*. Кандидат наук. Нац. акад. Держ. прикордонної служби України ім. Б. Хмельницького, м. Хмельницький.
3. Бондаренко, О. І., 2004. *Психологічні особливості професійного спілкування військовослужбовців в особливих умовах*. Кандидат наук. Нац. акад. Держ. прикордонної служби України ім. Б. Хмельницького, м. Хмельницький.
4. Брижатай, Є. І., 2015. *Формування готовності майбутніх офіцерів інженерних військ до професійної діяльності в системі безперервної освіти*. Кандидат наук. Нац. акад. Держ. прикордонної служби України ім. Б. Хмельницького, м. Хмельницький.
5. Веретільник, В. та Діденко О., 2016. *Розвиток військово-спеціальної компетентності офіцерів-прикордонників під час навчання у магістратурі: сутність і особливості змісту*. *Збірник наукових праць Національної академії Державної прикордонної служби України. Серія: Педагогічні науки*, 2, с. 72-85.
6. Дьяченко, М. Н., 1976. *Психологические проблемы готовности к деятельности*. Минск: БГУ.
7. Єрошин, Б. Ф., 1998. *Охорона державного кордону на шляхах міжнародних сполучень*. Хмельницький: Вид-во Академії ПВУ.
8. Михайлишин, О. О., 2007. *Формування професійно-педагогічної готовності офіцерів-прикордонників до виховної роботи у мовах нестандартних ситуацій*. Кандидат наук. Нац. акад.

Держ. прикордонної служби України ім. Б. Хмельницького, м. Хмельницький.

9. Недбай, М. П., 2008. *Формування професійної готовності майбутніх офіцерів-прикордонників до застосування технічних засобів у службовій діяльності*. Кандидат наук. Нац. акад. Держ. прикордонної служби України ім. Б. Хмельницького, м. Хмельницький.

10. Платонов, К., 1969. Личностный подход как принцип психологии. В: *Методологические и теоретические проблемы психологии*. Москва: Наука.

11. Рубинштейн, С., 2002. *Основы общей психологии*. СПб: Питер.

12. Серховець, С. В., 2016. *Формування готовності майбутніх офіцерів правоохоронних органів до кінологічного забезпечення оперативно-службової діяльності*. Кандидат наук. Нац. акад. Держ. прикордонної служби України ім. Б. Хмельницького, м. Хмельницький.

13. Сухомлинський, В., 1976. *Проблеми виховання всебічно розвинутої особистості*. Вибрані твори: в 5 т. Київ: Рад. шк.

Abstract

KEY WORDS:

border guard inspector, identification, professional readiness, content and readiness structure, border crossing points, servicemen

The structure of professional readiness of border guard inspectors to identify persons and vehicles

Dmytro Tkachuk
postgraduate student,
Khmelnyskyi National University

The article reveals the essence, structure and features of the content of the professional readiness of the border guard inspectors for the identification of persons and vehicles. It was revealed that this is a professionally important personal peculiarity, covering the inspector's attitude towards identification at checkpoints, as well as the knowledge of the technology, methods and means of identifying persons and vehicles, professional personal qualities and skills necessary for the proper implementation of this process at the state border checkpoints. In the structure of the professional readiness of the border guard inspectors three components are identified for the identification of persons and vehicles. The personal component based on value covers the professional value orientations of the serviceman of the State Border Guard Service, professional qualities (professional observation, memory, attentiveness, high performance and resistance to excessive tasks), professional orientation and motives of professional activity. The cognitive component covers the subject (gabitoscopy, the theory of identification) and special (organization and implementation of identification at checkpoints) knowledge. The activity component covers a set of skills necessary for the organization and implementation of identification of persons and vehicles at checkpoints. It is generalized that during the border control the border guard inspector should be able to study the appearance (photo in the document; appearance description in the passport, in orientation), documents (passports or documents replacing them, identity documents, and documents confirming the purpose of the trip), handwriting, paying attention to the signature of the owner in the passport, declaration and other documents and hand marks (fingerprints of the nail phalanxes).

The content of professional readiness of border inspectors to identify individuals and vehicles is disclosed considering the specifics of the organization and identification, the necessary theoretical knowledge, identification methods and means that ensure high efficiency of passport control. The author used the requirements set forth in the regulatory documents, as the baseline data for the consideration of the essence, content and structure for the identification of persons and vehicles.

References

1. Binkovskiy, O., Zhdanenko O. ta Serdiuk Yu., 2010. *Kultura prykordonnoho kontroliu v punktakh propusku cherez derzhavnyi kordon Ukrainy*. Khmelnytskyi: Vyd-vo NADPSU ім. Б. Хмельницького.
2. Bohdaniuk, O. D., 2007. *Formuvannia hotovnosti do profesiinoi diialnosti u maibutnikh ofitseriv-kinolohiv Derzhavnoi prykordonnoi sluzhby*. Kandydat nauk. Nats. akad. Derzh. prykordonnoi sluzhby Ukrainy ім. Б. Хмельницького, м. Хмельницький.
3. Bondarenko, O. I., 2004. *Psykhologichni*

osoblyvosti profesiinoho spilkuвання viiskovosluzhbovtiv v osoblyvykh umovakh. Kandydat nauk. Nats. akad. Derzh. prykordonnoi sluzhby Ukrainy im. B. Khmelnytskoho, m. Khmelnytskyi.

4. Bryzhatyi, Ye. I., 2015. *Formuvannia hotovnosti maibutnikh ofitseriv inzhenernykh viisk doprofeiinoi diialnosti v systemi bezpererвної osvity.* Kandydat nauk. Nats. akad. Derzh. prykordonnoi sluzhby Ukrainy im. B. Khmelnytskoho, m. Khmelnytskyi.

5. Veretilnyk, V. ta Didenko O., 2016. *Rozvytok viiskovo-spetsialnoi kompetentnosti ofitseriv-prykordonnykh pid chas navchannia u mahistraturi: sutnist i osoblyvosti zmistu. Zbirnyk naukovykh prats Natsionalnoi akademii Derzhavnoi prykordonnoi sluzhby Ukrainy. Serii: Pedagogichni nauky, 2, s. 72–85.*

6. Diachenko M. N., 1976. *Psykholohycheskye problemy hotovnosti k deiatelnosti.* Mynsk: BHU.

7. Yeroshyn B. F., 1998. *Okhorona derzhavnoho kordonu na shliakhakh mizhnarodnykh spoluchen.* Khmelnytskyi: Vyd-vo Akademii PVU.

8. Mykhailyshyn O. O., 2007. *Formuvannia profesiino-pedahohichnoi hotovnosti ofitseriv-*

prykordonnykh do vykhovnoi roboty u movakh nestandartnykh sytuatsii. Kandydat nauk. Nats. akad. Derzh. prykordonnoi sluzhby Ukrainy im. B. Khmelnytskoho, m. Khmelnytskyi.

9. Nedbai M. P., 2008. *Formuvannia profesiinnoi hotovnosti maibutnikh ofitseriv-prykordonnykh do zastosuvannia tekhnichnykh zasobiv u sluzhbovii diialnosti.* Kandydat nauk. Nats. akad. Derzh. prykordonnoi sluzhby Ukrainy im. B. Khmelnytskoho, m. Khmelnytskyi.

10. Platonov, K., 1969. *Lichnostnyi podkhod kak pryntsyf psykholohii. Metodolohycheskie i teoreticheskie problemy psykholohii.* Moskva: Nauka.

11. Rubinshtein, S., 2002. *Osnovy obshchei psykholohii.* SPb: Pyter.

12. Serkhovets, S. V., 2016. *Formuvannia hotovnosti maibutnikh ofitseriv pravookhoronnykh orhaniv do kinolohichnoho zabezpechennia operatyvno-sluzhbovoi diialnosti.* Kandydat nauk. Nats. akad. Derzh. prykordonnoi sluzhby Ukrainy im. B. Khmelnytskoho, m. Khmelnytskyi

13. Sukhomlynskyi, V., 1976. *Problemy vykhovannia vsebichno rozvynenoi osobystosti.* Vybrani tvory: v 5 t. Kyiv: Rad. shk.

УДК 378.046-021.64:005.336.2-027.561

<https://doi.org/10.32835/2223-5752.2018.16.94-100>.

ПІДПРИЄМНИЦЬКА КОМПЕТЕНТНІСТЬ МАЙБУТНІХ БАКАЛАВРІВ З ЕКОНОМІКИ ПІДПРИЄМСТВА ЯК НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

Інна Середина,

Національний транспортний університет, зав. навч. лаб. кафедри філософії та педагогіки

ORCID 0000-0002-4220-0006

e-mail innaseredina@ukr.net

КЛЮЧОВІ СЛОВА:

майбутні бакалаври, підприємництво, економіка підприємства, підприємницька компетентність, ключова компетентність, структура підприємницької компетентності

Реферат

У статті розглянуто структуру, сутність та зміст підприємницької компетентності майбутніх бакалаврів з економіки підприємства. Аналіз змісту підприємницької компетентності подано в контексті компетентнісного підходу, з огляду на підприємництво як провідну форму господарювання в умовах ринкової економіки. Структуру підприємницької компетентності майбутніх бакалаврів з економіки підприємства, визначено як якість професійної підготовки майбутнього бакалавра з економіки підприємства, на яку впливає зміст загальної сучасної освіти нашої держави. В статті доведено, що підприємницька компетентність не є ізольованою одиницею навчальних планів майбутніх бакалаврів де поетапно втілюються елементи академічної та професійної освіти, закріпленою в процесі практичної підготовки на весь період навчання фахівців з економіки підприємства.

За результатами дослідження ми визначили, що у структурі підприємницької компетентності майбутніх бакалаврів з економіки підприємства складають важливе місце посідають мотиваційно-ціннісний та когнітивний компоненти. Мотиваційно-ціннісний компонент – це морально-етичне ставлення особистості до підприємницьких цінностей (свобода вибору, самореалізація, ощадливість, толерантність, чесність), що визначає

суб'єкт-суб'єктні міжособистісні відносини, а також суб'єкт-об'єктні відносини людини з природою. Когнітивний (або знаннєво-змістовий) компонент включає знання теоретичного й технологічного (процедурного) характеру: сукупність знань, що відображають розуміння сутності економічної сфери життя сучасного суспільства, а також теоретичні знання про основні поняття та методи підприємницької діяльності. Цей компонент враховує особливості і варіативність змісту освітніх та особистісних потреб, мотивів особистості на різних етапах її економічної та підприємницької підготовки; діяльнісний (або практико-технологічний) компонент передбачає формування практичних умінь підприємницької діяльності.

За результатами наукових праць, нами з'ясовано сутність поняття «підприємницька компетентність» фахівців економістів. Під словосполученням «підприємницька компетентність» ми будемо розуміти комплекс особистісних та ділових якостей, навичок, модель поведінки, сформованість яких допомагає успішно вирішувати певні бізнес-завдання і домагатися високих результатів у процесі навчання майбутніх бакалаврів з економіки підприємства.

Постановка проблеми. Сьогодні, в умовах входження України до нових ринкових відносин, надзвичайно важливою проблемою є економічна підготовленість майбутніх фахівців з економіки підприємства до життя в суспільстві, їх активної діяльності в нових ринкових умовах. Кваліфікований фахівець економічного профілю має бути не тільки всебічно підготовленим у сенсі професійних компетенцій, але й вирізняється компонентом таких професійно-необхідних особистісних властивостей, як самостійність, креативність, підприємливість, здатність до запобігання й вирішення міжособистісних конфліктів, прагнення до успіху тощо. Розвиток таких здібностей найбільш ефективно у закладах вищої освіти під керівництвом досвідчених фахівців. Саме тому освітній процес останнім часом зазнає значних змін у закладах вищої освіти. Разом із підвищенням ролі закладів вищої освіти у підготовці майбутніх бакалаврів з економіки підприємства підвищуються й вимоги до професійної підготовки, що потребує більш ефективного впровадження компетентнісного підходу. Ефективне вирішення зазначених вище завдань уможливується за умови вдосконалення змісту економічної освіти та його процесуально-методичного забезпечення на інноваційній основі.

Якість професійної підготовки майбутнього бакалавра з економіки підприємства залежить від змісту сучасної освіти, що має передбачати повноцінну орієнтацію на набуття студентами системи компетенцій та на постійне оновлення за рахунок удосконалення механізмів та їх запровадження в повсякденну практику. Серед основних рамоквих компетенцій, які необхідно сформулювати у майбутнього бакалавра з економіки підприємства ключовою компетентністю є підприємницька, яка включає вміння знаходити шляхи вирішення проблем, навички правильного розподілу часу та наполегливість у просуванні до успіху, бажання проявляти ініціативу та йти на виправдані ризики.

Аналіз наукових праць. Аналіз публікацій, у яких започатковано розв'язання даної проблеми,

показав, що існує значний світовий теоретичний і практичний доробок у царині підприємництва як соціального явища. Одним із найперших, хто розробляв концепцію підприємництва ще за часів середньовіччя був Р. Кантільон. Цю проблему вивчав також австрійський економіст Йозеф А. Шумпетер, який вважав, що підприємництво допомагає розвиватися суспільству завдяки «здійсненню нових комбінацій», основними з яких є: створення для споживачів благ чогось нового й невідомого, відкриття нових технологій виробництва і комерційного використання вже існуючих благ, освоєння нових ринків збуту, джерел сировини, зміна структури галузі або виробництва. Отже, за дослідженнями перших науковців, було визначено, що в основі підприємництва лежить акт відкриття нових прибуткових можливостей економічної системи, а головною ціллю підприємницької діяльності є отримання вигоди, коли середовищем діяльності підприємця є невизначеність. У XIX – XX ст. цією проблемою займалися М. Вебер, К. Маркс, А. Маршалл, Ф. Найт, П. Друкер, В. Зомбарт, Ж. Б. Сей, А. Сміт, Й. Шумпетер та інші. Багатьма науковцями України розглядалася проблема розвитку підприємницької компетентності, зокрема в працях С. Мельника, О. Тополь, В. Дрижак, Д. Закатнова, Н. Пасічник, Н. Побірченко.

Мета даної статті – на основі вивчення та аналізу наукової літератури проаналізувати структуру та зміст понять «ключові компетентності» та «підприємницька компетентність», виявити особливості та сучасні тенденції розвитку підприємницької компетентності.

Для досягнення цієї мети були сформульовані такі завдання: визначити поняття «ключова компетентність»; визначити структуру та сутність поняття «підприємницька компетентність»; розглянути зміст компонентів даної компетентності в контексті підготовки майбутніх бакалаврів з економіки підприємства.

Виклад основного матеріалу. За результатами контент-аналізу встановлено, що компетенція – це

інтегрована особистісно-діяльнісна категорія, що формується під час навчання в результаті поєднання початкового особистісного досвіду знань, способів діяльності, вмінь, навичок, здатності продукувати ці процеси у професійній діяльності. Відомі міжнародні організації, що нині працюють у сфері економічної освіти, останніми десятиліттями вивчають проблеми, пов'язані з компетентнісно-орієнтованою освітою. Серед них – ЮНЕСКО, ЮНІСЕФ, ПРООН, Рада Європи, Організація європейського співробітництва та розвитку, міжнародний департамент освіти тощо.

Компетентнісно-орієнтований підхід до формування змісту освіти став сучасною концептуальним орієнтиром як предмет дискусій на міжнародних і національних рівнях різних країн, оскільки важливим є усвідомлення самого поняття «компетентність» і того, що має бути результатом навчання. Але більшість науковців говорять про необхідність ідентифікувати обмежений набір компетентностей, що є найважливішими, інтегрованими, ключовими (Key Competences for Lifelong Learning, 2017)

Саме поняття «ключова компетентність» є багатограним, оскільки його визначення і трактування становить предмет дискусій у сучасному науковому світі (Дослідження організації Європейського співробітництва та розвитку, 2012). Ми поділяємо думку учасників дискусій, що «ключові компетентності» застосовується для визначення таких компетентностей, котрі дають змогу особистості ефективно брати участь у багатьох професійних сферах і які роблять внесок у поліпшення якості суспільства та сприяють особистісному успіху, що може бути застосовано в різноманітних життєвих сферах.

Якщо користуватися висновками теоретичних узагальнених дискусій навколо понять «ключові компетентності», то можна виокремити «підприємницьку компетентність», як ключову в процесі підготовки майбутніх бакалаврів з економіки підприємства. Разом із тим підприємницька компетентність не є ізольованою одиницею навчальних планів, вона втілює елементи академічної та професійної освіти, є закріпленою в процесі практичної підготовки на весь період навчання. Отже, ключові компетентності визначають основний набір найзагальніших понять, які слід деталізувати в комплексі знань, умінь і навичок, цінностей та відношень за навчальними галузями й життєвими сферами майбутніх фахівців.

До таких компетентностей для майбутніх бакалаврів з економіки підприємства відносять впершу чергу розвиток підприємницької компетентності. Поняття «підприємницька компетентність» в українському освітньому середовищі вперше офіційно використане в

переліку ключових компетентностей, визначених українськими педагогами за матеріалами дискусій, організованих у рамках проекту ПРООН «Освітня політика та освіта «рівний – рівному» (уміння вчитися, громадянська й загальнокультурна компетентності, компетентність з інформаційних і комунікаційних технологій, соціальна, підприємницька, здоров'язберігаюча). Відповідно до даного документу підприємницька компетентність передбачає виявлення низки здібностей:

- співвідносити власні економічні інтереси й потреби з наявними матеріальними, трудовими, природними й екологічними ресурсами, інтересами й потребами інших людей та суспільства, застосовувати технології моніторингу ресурсів і забезпечення стійкого розвитку;
- організовувати власну трудову та підприємницьку діяльність і працю колективу, орієнтуватися в нормах і етиці трудових відносин;
- аналізувати й оцінювати власні професійні можливості, здібності та співвідносити їх з потребами ринку праці;
- складати, здійснювати й оцінювати плани підприємницької діяльності та особисті бізнес-проекти, розробляти прості моделі дій та приймати економічно й екологічно обґрунтовані рішення у динамічному світі;
- презентувати та поширювати інформацію про результати/продукти власної економічної діяльності та діяльності колективу (Овчарук, 2004, с. 89).

У Європейській довідковій системі підприємницька компетентність трактується як здатність особистості втілювати ідеї в сферу економічного життя, як інтегрована якість, що базується на креативності, творчості, інноваційності, здатності до ризику, а також спроможності планувати та організовувати підприємницьку діяльність. Зазначимо, що в межах Європейської довідкової системи (Key Competences for Lifelong Learning. A European Reference Framework) підприємницьку компетентність визначено як ключову, а також розкрито її сутність як здатність особистості втілювати ідеї в життя, сформованість в людині креативності, творчості, інноваційності, здатності до ризику, спроможності планувати й організовувати діяльність на шляху досягнення поставлених завдань (Key Competences for Lifelong Learning, 2017).

Проведений М. Стрельниковим аналіз понять «підприємництво» та «компетентність» дав змогу трактувати термін «підприємницька компетентність» як сукупність особистих і ділових якостей, навичок, знань, певної моделі поведінки, володіння якими допомагає успішно вирішувати різні бізнес-завдання і досягати високих результатів діяльності (Стрельников, 2016, с. 308-310).

З точки зору практичної психології, підприємницька компетентність – це особистісна якість, здібність, модель поведінки, необхідна для успішного вирішення певних бізнес-задач та досягнення високих результатів у підприємницькій діяльності. Ми погоджуємося з Ю. Біловою, що підприємницька компетентність – це інтегральна психологічна якість, яка проявляється в умотивованій здатності до творчого пошуку та реалізації нових економічних ідей і дає змогу вирішувати різноманітні проблеми в повсякденному, професійному, соціальному житті. Наявність підприємницької компетентності дає змогу особистості знаходити та застосовувати оптимальне поєднання ресурсів у процесі виробництва, створювати і впроваджувати в економічне життя суспільства інновації, йти на певний ризик, необхідний для виконання поставленої мети. Успіх підприємницької діяльності пов'язаний із самоорганізованістю, діловими та особистісними якостями підприємця, ефективністю управління бізнесом. Важливими є лідерські якості, вміння розв'язувати конфліктні ситуації, приймати рішення в умовах невизначеності, працювати в команді, стимулювати й мотивувати зусилля працівників, створювати організаційні структури (Білова, 2013, с.15-17).

Структуру підприємницької компетентності складають:

– мотиваційно-ціннісний компонент – це морально-етичне ставлення особистості до підприємницьких цінностей (свобода вибору, самореалізація, ощадливість, толерантність, чесність), що визначає суб'єкт-суб'єктні міжособистісні відносини, а також суб'єкт-об'єктні відносини людини з природою;

– когнітивний (або знаннево-змістовий) компонент, що включає знання теоретичного й технологічного (процедурного) характеру – це сукупність знань, що відображають розуміння сутності економічної сфери життя сучасного суспільства; теоретичні знання про основні поняття та методи підприємницької діяльності. Цей компонент враховує особливості і варіативність змісту освітніх та особистісних потреб, мотивів особистості на різних етапах її економічної та підприємницької підготовки;

– діяльнісний (або практико-технологічний) компонент передбачає формування практичних умінь підприємницької діяльності, а саме: вміння вибору ефективної бізнес-ідеї та форм підприємницької діяльності; здатність до організації, планування та прогнозування підприємницької діяльності; вміння презентувати власні проекти, вести конструктивний діловий діалог; готовність творчо розв'язувати різноманітні проблеми у сфері підприємницької діяльності на основі набутих знань, умінь, способів мислення; спроможність керувати та контролювати

хід і результати підприємницької діяльності;

– емоційно-вольовий компонент включає: здатність розуміти власний емоційний стан у ситуації пошуку та реалізації бізнес-проектів; здатність гідно переживати відсутність результату, спроможність відкрито ділитися своїми почуттями і переживаннями; цілеспрямованість; витримка, володіння собою в ситуаціях невизначеності (Білова, 2013, с.17).

Досліджуючи підприємницьку компетентність, В. Морозова (2012, с.199-204) у її структурі виокремлює особистісний, організаційний, комерційний, інноваційний, комунікаційний аспекти. Г. Матукова (2016) представляє структуру підприємницької компетентності майбутніх фахівців економічного профілю комплексом із трьох блоків – функціонально-діяльнісного, комунікативно-продуктивного особистісно-поведінкового.

Узагальнюючи більшість можливих варіантів, ми схилиємося до думки, що компетентність – це властивість професіонала, яка одночасно вказує на його спроможність за певних обставин діяти доцільно та ефективно.

Можна стверджувати, що розвиток підприємницької компетентності фахівця в освітньому процесі досягається шляхом розкриття особистісного потенціалу й забезпечення такої його трансформації, щоб він являв собою самостійний суб'єкт, здатний досягти поставленої мети. Це вимагає пошуку нових підходів до організації освітнього процесу. Адже простий виконавець кимось запропонованих (нав'язаних) функцій не може стати успішним фахівцем, у якого першочергова увага приділяється дослідницькому пошуку власних ідей, які пізніше він реалізує на практиці.

Такий фахівець також має бути спроможним визначити ситуативні межі своїх можливостей до дії та брати на себе відповідальність за ризики, що можуть виникнути у випадку виходу за ці межі, за наслідки власних вчинків, а також володіти спроможністю до індивідуальних дій, що заснована на впевненості в своїх силах, сприйнятті невизначеності як шансу для власної творчості (Дослідження організації Європейського співробітництва та розвитку, 2012, с.13-14).

На основі аналізу результатів наукових праць з'ясовано сутність поняття «підприємницька компетентність» фахівців економістів. Під словосполученням «підприємницька компетентність» дослідники здебільшого розуміють комплекс особистісних або ділових якостей, навичок, модель поведінки, сформованість яких допомагає успішно вирішувати певні бізнес завдання і домагатися високих результатів. Відсутність у структурі цього комплексу тієї або

іншої складової знижує загальну компетентність особистості в бізнес-діяльності. Чим більша кількість складових у структурі підприємницької компетентності сформована, тим з більшою вірогідністю особистість впорається з розв'язанням бізнес-завдань. У структурі підприємницької компетентності більшість науковців виділяють: стійкість до фізичних і психологічних навантажень; високу особисту відповідальність; здатність діяти в умовах невизначеності; готовність ризикувати; уміння налагоджувати зв'язки; схильність домовлятися для розв'язання завдань; уміння продавати.

Кількість складових у структурі підприємницької компетентності варіює у різних дослідників залежно від обсягу й складності завдань, які майбутньому економісту належить вирішувати. Проте в будь-якому випадку сформованість підприємницької компетентності передбачає наявність таких умінь: співвідносити власні економічні інтереси та потреби з наявними матеріальними, трудовими, природними й екологічними ресурсами, інтересами й потребами інших людей та суспільства; застосовувати технології моніторингу ресурсів з метою забезпечення стійкого розвитку; аналізувати й оцінювати власні професійні можливості, здібності та співвідносити їх з потребами ринку праці; складати, реалізовувати й оцінювати плани підприємницької діяльності та особисті проекти, розробляти прості моделі дій для прийняття економічно й екологічно обґрунтованих рішень; організовувати власну трудову та підприємницьку діяльність і працю колективу, орієнтуватися в нормах й етиці трудових відносин; презентувати та поширювати інформацію про результати (продукти) власної економічної діяльності та діяльності колективу.

Розвиток підприємницької компетентності створює предметну основу для актуалізації та закріплення отриманих знань і вмінь, сприяє усвідомленню загальнодержавної значущості своєї праці, формує культуру праці, виховує почуття відповідальності, колективну спрямованість особистості, технологічну грамотність. Все це свідчить, про те, що в майбутніх бакалаврів з економіки підприємства знижується соціально-економічна напруженість, тривога за своє майбутнє, з'являється упевненість у собі та своїх можливостях. У майбутньому це допомагає фахівцю з економіки підприємства знайти своє місце в умовах конкуренції на ринку праці.

Висновки. Результати проведеного аналізу відповідної економічної та педагогічної літератури з питань підприємництва дають можливість зробити висновок, що підприємницька компетентність – це інтегральна психологічна якість особистості, що проявляється у її вмотивованій здатності до творчого

пошуку та реалізації нових економічних ідей, даючи змогу вирішувати різноманітні проблеми в повсякденному професійному і соціальному житті. Підприємницька компетентність забезпечує володіння особистістю засобами та прийомами, що дозволяють їй ефективно організовувати власну й колективну підприємницьку діяльність. Це також стійка здатність ефективно виконувати певний вид діяльності, що охоплює: глибоке розуміння сутності виконуваних завдань і вирішуваних проблем; знання досвіду в кожній конкретній галузі економіки; активне оволодіння найкращими досягненнями галузі; вміння обирати засоби та способи дії, адекватні конкретним обставинам місця й часу; уміння здобувати інформацію для розв'язання певної проблеми, аналізувати її, висувати гіпотези щодо вирішення проблеми, робити необхідні узагальнення, встановлювати статистичні закономірності, робити аргументовані висновки, застосовувати отримані результати для виявлення і розв'язання нових проблем; почуття відповідальності за досягнуті результати; здатність учитися на помилках і вносити корективи в процес досягнення цілей. Спираючись на викладене вище та орієнтуючись на наукові дослідження й галузевий стандарт вищої освіти, ми визначили основні компоненти структури підприємницької компетентності фахівців економістів: компетенції у сфері економічної діяльності; компетенції в інших сферах професійної діяльності; виробничо-діяльнісна компетенція; інформаційно-комп'ютерна компетенція; комунікативна компетенція; компетенція у сфері самовизначення і саморегуляції особистісних якостей.

Необхідно зазначити, що компетенції знаходяться у взаємозв'язку, впливають одна на одну, характеризуються відносною стійкістю й взаємодією між собою. Отже, розвиток підприємницької компетентності в освітньому процесі допомагає майбутнім бакалаврам з економіки підприємства стати більш гнучкими, впевненими в собі, незалежними, вміти приймати рішення, планувати, більш творчо підходити до справи, розв'язувати проблеми, орієнтуватися в ситуації, взаємодіяти з партнерами, набувати соціальних навичок, знань про бізнес, краще пізнавати себе і навчатися керівництву.

Сформульовані висновки не вичерпують усіх аспектів зазначеної проблеми. Подальші дослідження будуть спрямовані на розробку моделі професійної підготовки майбутніх бакалаврів з економіки підприємства, методики розвитку підприємницьких компетентностей майбутніх економістів, створення спецкурсів, курсів підвищення кваліфікації та перепідготовки фахівців економічного профілю.

Література

1. *Key competencies for lifelong learning, European Reference Framework*, 2007. [online] Available at: <http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/c_11090_en.htm > [Data zvernennia 06 Lystopad 2018].
2. Bilova, Yu., 2013. Poniattia ta struktura pidpriemnytskoi kompetentnosti maibutnikh fakhivtsiv ekonomichnoho profilu. *Onovlennia zmistu, form ta metodiv navchannia i vykhovannia v zakladakh osvity*, 7, s. 15-17.
3. Doslidzhennia orhanizatsii Yevropeiskoho spivrobitnytstva ta rozvytku, 2012. *Kliuchovi kompetentsii. Informatsiyni visnyk osvitnoi polityky v Yevropi*, s.13-14
4. Ovcharuk, O. V. red., 2004. Kompetentnisnyi pidkhid u suchasni osviti: svitovyi dosvid ta ukraïnski perspektyvy. Kyiv: «K.I.S.».
5. Matukova, H. I., 2016. *Teoretyko-metodolohichni zasady rozvytku pidpriemnytskoi kompetentnosti u maibutnikh fakhivtsiv ekonomichnoho profilu*. Doktor nauk. NAPN Ukrainy, Instytut pedahohichnoi osvity i osvity doroslykh.
6. Morozova, V., 2012. Poniatyie y struktura predprynymatelskoi kompetentnosti menedzhera. *Yaroslavskiyi pedahohycheskyi vestnyk*, 2, T.2, s.199-204.
7. Strelnikov, M.V., 2016. Formuvannia pidpriemnytskoi kompetentnosti mahistriv biznes-administruvannia. V: *Yakist vyshchoi osvity: suchasni tendentsii ta perspektyvy rozvytku osvitnoi diialnosti vyshchoho navchalnoho zakladu*: KhLI mizhnarodna nauk.-metod. konferentsiia. Poltava, Ukraina, 18-19 Liutyi. Poltava: b.v.

Abstract

Entrepreneurship competence of future bachelors of the business economy as a scientific and pedagogical problem

Inna Seredina,

National Transport University,

Head of training laboratory at the Department of Philosophy and Education

KEY WORDS:

future bachelor,
entrepreneurship,
enterprise economics,
entrepreneurial
competence,
key competency,
structure of
entrepreneurial
competence

The article deals with the structure, essence and content of entrepreneurial competence of the future bachelors of the enterprise economy. An analysis of the content of entrepreneurial competence is presented in the context of a competent approach, considering the entrepreneurship as a leading form of management in the market economy. The structure of the entrepreneurial competence of future bachelors of the economy of the enterprise is defined as the quality of the professional training of the future specialist of the bachelor's degree in economics of the enterprise, which is influenced by the content of the general modern education of our state. It is proved in the article that entrepreneurial competence is not an isolated unit of future bachelors' curriculum, where the elements of academic and professional education are successively applied in the process of practical training for the whole period of training of specialists in enterprise economics.

According to the results of the study, we determined that in the structure of entrepreneurial competence of future bachelors of the economy of the enterprise the vital role plays the motivational and value component. Motivational and value component is the moral and ethical attitude of the individual to the entrepreneurial values (freedom of choice, self-realization, thrift, tolerance, honesty), which determines the subject- subjective interpersonal relations, as well as subject-object relations of humans with nature. Cognitive (or knowledge and semantic) component includes knowledge of the theoretical and technological (procedural) character: a set of knowledge that reflects the understanding of the essence of the economic sphere in the life of modern society, theoretical knowledge of basic concepts and methods of entrepreneurial activity. This component takes into account the peculiarities and variability of the content of educational and personal needs, the motives of the individual at various stages of its economic and entrepreneurial training; activity (or practical-technological) component involves the formation of practical skills of entrepreneurial activity.

According to the results of scientific works, we have clarified the essence of the concept of «entrepreneurial competence» of professionals in economists. Under the phrase «entrepreneurial competence» we understand a complex of personal or business qualities, skills, behavior model, the development of which helps to solve successfully certain business tasks and achieve high results in the process of training of future bachelors of the economy of the enterprise.

References

1. *Key competencies for lifelong learning, European Reference Framework*, 2007. [online] Available at: <http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/c_11090_en.htm > [Data zvernennia 06 Lystopad 2018].
2. Bilova, Yu, 2013. Poniattia ta struktura pidpriemnytskoi kompetentnosti maibutnikh fakhivtsiv ekonomichnogo profilu. *Onovlennia zmistu, form ta metodiv navchannia i vykhovannia v zakladakh osvity*, 7, s. 15-17.
3. Doslidzhennia orhanizatsii Yevropeiskoho spivrobitnytstva ta rozvytku, 2012. *Kliuchovi kompetentsii. Informatsiyni visnyk osvitoi polityky v Yevropi*, s.13-14
4. Ovcharuk, O. V. red., 2004. Kompetentnisnyi pidkhid u suchasni osviti: svitovy dosvid ta ukrainski perspektyvy. Kyiv: «K.I.S.».
5. Matukova, H. I., 2016. *Teoretyko-metodolohichni zasady rozvytku pidpriemnytskoi kompetentnosti u maibutnikh fakhivtsiv ekonomichnogo profilu*. Doktor nauk. NAPN Ukrainy, Instytut pedahohichnoi osvity i osvity doroslykh.
6. Morozova, V., 2012. Poniatyie y struktura predprynimatelskoi kompetentnosti menedzhera. *Yaroslavskiy pedahohycheskyi vestnyk*, 2, T.2, s.199-204.
7. Strelnikov, M.V., 2016. Formuvannia pidpriemnytskoi kompetentnosti mahistriv biznes-administruvannia. V: *Yakist vyshchoi osvity: suchasni tendentsii ta perspektyvy rozvytku osvitoi diialnosti vyshchoho navchalnogo zakladu*. KhLI mizhnarodna nauk.-metod. konferentsiia. Poltava, Ukraina, 18-19 Liutyi. Poltava: b.v.

УДК 377/378:687.016-029:7

<https://doi.org/10.32835/2223-5752.2018.16.100-104>.

ФОРМУВАННЯ ХУДОЖНЬО-ТВОРЧОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ТЕХНІКІВ-КОНСТРУКТОРІВ ОДЯГУ ЯК ПРОБЛЕМА ПРОФЕСІЙНОЇ ПЕДАГОГІКИ

Людмила Лемешко,

аспірант Інституту професійно-технічної освіти НАПН України,
викладач мистецьких дисциплін Білоцерківського коледжу сервісу та дизайну
ORCID: 0000-0001-6261-4460
e-mail: lud.lemeshko40@gmail.com

Реферат

КЛЮЧОВІ СЛОВА:

професійна освіта,
художньо-творча
компетентність,
творчість,
технік-конструктор,
коледж

Здійснено теоретичний аналіз проблеми формування художньо-творчої компетентності в техніків-конструкторів одягу як одного з важливих напрямів сучасної професійної педагогіки. Вивчення ступеня наукової розробки даного питання у вітчизняній та зарубіжній науково-педагогічній літературі дало змогу з'ясувати, що, попри потребу на сучасному ринку праці фахівців зі сформованою художньо-творчою компетентністю, теоретичні основи формування цієї компетентності у майбутніх конструкторів одягу залишаються малодослідженими.

Обґрунтовано, що професія технік-конструктора відноситься до професій типу «Людина – художній образ» і тому має потребу у фахівців із високим рівнем креативності. Стрімкий розвиток світової індустрії одягу та значне спрощення механізмів надходження товарів швейного виробництва на український ринок, змушують вітчизняну професійну освіту переглянути традиційні підходи до підготовки фахівців для швейної індустрії з урахуванням необхідності підвищення їх конкурентоспроможності.

Вітчизняне швейне виробництво все більше потребує фахівців більш високого рівня, які можуть виконати весь процес проектування виробів, починаючи від розробки ескізу моделі до технології її виготовлення, здатні орієнтуватися в новинках світу моди, нових технологіях художнього проектування та оздоблення одягу, моделювання складних і цікавих моделей одягу різного асортименту з різних матеріалів. Доведено, що техніки-конструктори повинні володіти знаннями не тільки з конструювання й технології одягу, але й художніх дисциплін, які безпосередньо формують художньо-творчі компетентності.

Акцентовано увагу на мозаїчності представлення в сучасній педагогічній літературі досвіду формування художньо-творчої компетентності техніків-конструкторів одягу в коледжах. Визначено проблему недосконалості галузевого стандарту вищої освіти для швейного виробництва. Обґрунтовано важливість удосконалення професійної підготовки фахівців швейного виробництва шляхом підвищення уваги до формування художньо-творчої компетентності в техніків-конструкторів одягу.

Постановка проблеми. У «Національній стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 року» (2013) одним із основних завдань визначено побудову ефективної системи національного виховання на засадах морально-духовного, культурного розвитку дитини, формування соціально зрілої і творчої особистості. Відповідно до документу, творча особистість володіє високим рівнем знань, здатна самостійно мислити, генерувати оригінальні ідеї, приймати сміливі нестандартні рішення, вирішувати різні складні проблеми в найпростіший спосіб.

Успішний розвиток підприємства легкої промисловості в умовах ринкових відносин вимагає пошуку ефективних стратегій та їх реалізації в усіх сферах його діяльності. Однією з основних складових, що забезпечує процвітання і перспективу підприємства, є творча трудова сфера. Підприємства легкої промисловості України потребують молодих, креативних, творчих, висококваліфікованих спеціалістів галузі. Тож в умовах зростання ролі творчої праці, підвищення частки творчих і особистісних елементів у трудових процесах коло знань, умінь і навичок, які працівники використовують у процесі праці, має бути значно розширене.

Творчість надихає суспільство рухатися вперед, розвиватися. Творчі особистості нестандартно сприймають світ, відновлюють і вдосконалюють його, а світ, у свою чергу, дає їм сили й натхнення для життя і творчих звершень (Сисоєва, 2006, с.10-13). Тому формування художньо-творчої компетентності майбутнього техника-конструктора одягу, здатного повноцінно реалізовувати свої художні, творчі, мистецькі здібності у професійній діяльності, є одним із провідних напрямів у сучасній професійній освіті. Розвиток творчої особистості та її талантів, розглядається як важливий складник «усебічного розвитку людини», що знаходить своє підтвердження в освітніх документах нашої держави. В законах України «Про Освіту» (2017) та «Про вищу освіту» (2014) культурну компетентність визначено як одну з ключових компетентностей сучасних здобувачів освіти, визнано важливим аспектом формування рис характеру особистості, розвитку її творчого мислення та сприяння інтеграції у світ суспільних та економічних відносин. Культура здатна зміцнювати розум людини, гуманізувати її почуття, гартувати волю та розвивати творчі сили особистості, пробуджувати в ній бажання творити та самореалізовуватись. Це доводить важливість та нагальність підсилення у професійній підготовці майбутніх фахівців швейного виробництва уваги до процесу формування в техніків-конструкторів одягу художньо-творчої компетентності.

Аналіз наукових праць свідчить про те, що проблема творчої та художньої компетентності була предметом наукової уваги багатьох учених. Зокрема, філософський аспект творчості знаходить своє відображення у працях В. Біблера, Ю. Бодай,

К. Кедрова, О. Коршунова та ін. Феномен творчості у психології розглядали такі вчені як С. Максименко, В. Папуча, В. Моляко, Л. Виготський, О. Леонтєв, В. Рибалко, Я. Пономарьов, В. Клименко та інші. Педагогічний аспект формування творчої особистості розглядається у працях В. Андрєєва, Н. Кичук, О. Рудницької, В. Сластьоніна, Г. Падалки, М. Пічкура, Л. Масол та ін. Теоретичні питання художньо-естетичної освіти представлено в роботах Н. Миропольської, Б. Неменського та ін. Компетентність педагогів розглядається в публікаціях Е. Белкіної, Л. Масол, І. Зязюна, І. Беха, З. Єрмакової, В. Орлова, Н. Бібік, Л. Ващенко, Е. Зеєра, І. Зимньої, О. Овчарук, А. Хуторського.

Метою статті є визначення теоретичних основ формування художньо-творчої компетентності техніків-конструкторів одягу як проблеми професійної освіти.

Виклад основного матеріалу. В Білоцерківському коледжі сервісу та дизайну, навчаючись за мистецькою спеціальністю «Моделювання та конструювання промислових виробів», студенти отримують творчу професію техника-конструктора, якого в суспільстві традиційно називають фахівцем із дизайну. Основна специфіка підготовки фахівців за цією спеціальністю – формування спеціалістів, які б вигідно відрізнялися широким діапазоном знань, гнучким мисленням, творчим підходом до вирішення нагальних проблем, здібностями до організаційної, управлінської та науково-дослідної роботи.

На сучасному українському ринку праці відбулися значні зміни. Все більша кількість спеціалістів з конструювання та технологій швейних виробів потрібні як фахівці більш високого рівня, які можуть виконати весь процес проектування виробів, починаючи від розробки ескізу моделі, здатні орієнтуватися в новинках світу моди, нових технологіях художнього конструювання й оздоблення одягу, моделювання складних, цікавих і модних моделей одягу різного асортименту з різних матеріалів. Виходячи з цього, вони повинні володіти знаннями не тільки з конструювання та технології одягу, а й з художніх дисциплін, спрямованих на розвиток здібностей спрямованих на розвиток з кольорознавства, рисунка і живопису, історії костюму та мистецтва, розвитку знань із сучасних методів моделювання нових моделей одягу, сучасних інформаційних технологій проектування та художнього оздоблення виробів легкої промисловості тощо.

Професія техника-конструктора повинна поєднувати в собі діяльність модельєра, дизайнера, технолога і конструктора одягу, який виконує багато функцій: робить ескізи, малює конструкцію всього виробу й варіанти декору (функція художника-модельєра); розробляє креслення на основі ескізів замовника (функція модельєра-конструктора); обирає способи обробки та пошиття виробу (функція

модельєра-технолога). Оскільки не кожен пересічний споживач має потрібні знання, знає професійні секрети і має здатність об'єктивно оцінити свою зовнішність, саме техніку-конструктору потрібно врахувати особливості фігури людини, підкреслити переваги, приховати недоліки за допомогою крою, кольору, тканини. Експериментувати з власним стилем краще, дотримуючись рекомендацій фахівця з дизайну, а не друзів чи родичів.

Таким чином, фахівець з дизайну повинен мати почуття смаку і стилю, розбиратися в сучасній моді, знати останні її тенденції. Якщо всім цим критеріям (характеристикам) можуть відповідати люди, котрі просто стежать тільки за своїм гардеробом, то технік-конструктор до того ж має володіти практичними навичками – робити ескізи, розробляти моделі, шити, розкроювати тканину і, лише досягнувши певного професійного рівня, перекладати частину рутинної роботи на членів своєї команди, звільняючи час для творчості. Отже, дизайнери є представниками творчої й інтелектуальної праці. У їхній роботі важливу роль відіграють розвинуті когнітивні процеси (уява, увага, пам'ять, мислення) та багата емоційна сфера. Дизайнерам мають бути притаманні ерудованість і допитливість, раціональність та аналітичний склад мислення. Висока професійність забезпечує для дизайнера можливість без надмірних зусиль реалізувати професійні навички в будь-якій сфері діяльності (О. Фурса, В. Орлов, 2015, с.9).

З вище сказаного, ми розуміємо, що професія технік-конструктора є дуже творчою. За класифікацією Є. Клімова (1970), на основі відмінностей у предметах найбільше вона відноситься до типу «людина – художній образ» (предметом праці є художні образи, їх роль, елементи та особливості, засоби їх побудови). За метою праці її можна віднести до класу пошукових (характеризують професії практичного спрямування, близькі до класу перетворювальних – винайти, придумати, знайти новий варіант, сконструювати). Такими є, наприклад, професії, конструктора-модельєра одягу, конструктора меблів, дизайнера, аранжувальника квітів тощо. Важливими психологічними властивостями людей даного типу є насамперед високий рівень розвитку емоційно-естетичного сприймання, естетичних почуттів, художньої інтуїції, що становлять основу формування тонкого художнього смаку, художньо-образного бачення, високої художньої культури. Сприятливими факторами для розвитку професіоналізму є також художня обдарованість майбутнього фахівця та знання ним законів емоційного впливу на людину графіки, живопису, декоративно-ужиткового мистецтва. Отож, художні здібності потрібні майбутньому фахівцеві не лише для створення нового художнього образу, але й для його максимально точного відтворення в ескізі, моделі чи готовому виробі.

При цьому, цілком очевидно, що навіть на

виконавчому рівні для успішної діяльності техника-конструктора потрібні художні здібності. Так, живопис ставить особливі вимоги до сприймання форм, пропорцій і кольорових співвідношень. Як свідчать результати аналізу художньо-виробничої практики, для плідних творчих занять у галузі дизайнерського мистецтва необхідно мати добре розвинені відчуття пропорцій, композиції, колориту і світлотіні, зорову пам'ять тощо.

Психолого-педагогічні дослідження, присвячені проблемі художніх здібностей, акцентують увагу на тому, що для різних видів дизайнерської діяльності необхідні здібності найрізноманітнішого характеру. Як свідчать окремі професіограми, у діяльності представників професій охарактеризованого нами типу переважають здебільшого емоційні, сенсорні та моторні види психологічної активності. Реалізуючи себе в образах, чуттях та рухах майбутні фахівці насамперед спираються на діяльність зорових, слухових, рухових та дотикових сприймань, емоційну, образну та рухову пам'ять, наочно-образне мислення, відтворюючи та творчу уяву.

Взаємодія у процесі діяльності з системами художніх образів вимагає високого рівня розвитку образної пам'яті й образного мислення людини. Технік-конструктор, наприклад, часто працює з розробкою однієї колекції кілька місяців, і збереження всіх образів, які виникають у процесі роботи, стає для нього складним завданням. Тому він повинен мати досить високий рівень розвитку довготривалої образної пам'яті. Уява є необхідним компонентом художньої діяльності. Найвищим проявом причетності людини до світу художньої праці є здатність відчувати естетичний аспект оточення, бачити безмежну красу форм і кольорів, багатство фактури, чути ритм і музику людської діяльності, поезію природи й людини.

З вище сказаного випливає, що у процесі професійної підготовки фахівців творчих професій неодмінно має застосовуватися компетентнісний підхід, що вважається основою оновлення системи професійної освіти, підготовки майбутнього спеціаліста нової формації відповідно до сучасних вимог суспільства, найефективнішим напрямом оптимізації навчальної діяльності студентів. Категорія «компетентність» зумовлює цільові перспективи освітньої системи та має на увазі педагогічний рух від академічних норм оцінювання процесу й результатів освітньої діяльності студентів до комплексної оцінки їх професійної й соціальної підготовленості. Крім того, це передбачає також трансформацію системи вищої освіти в напрямі більшої адаптації студента до світу праці в довгостроковій перспективі, а також постійний рух в обраній сфері до навчання, саморозвитку й самовдосконалення впродовж життя (Овчарук, 2009)

У галузевому стандарті професійної освіти для техніків-конструкторів одягу дефініція «компетентність» тлумачиться як «інтегрована

характеристика якостей особистості, результат підготовки випускника вузу для виконання діяльності в певних професійних та соціально-особистісних предметних областях (компетенціях), який визначається необхідним обсягом і рівнем знань та досвіду у певному виді діяльності» (Галузевий стандарт...).

В основі будь-яких компетентностей, зокрема й художньо-творчих, лежать знання. Компетентності – це знання в дії. Знання в ієрархії «знання-уміння-навички» перебувають принципово на першому місці, оскільки безпосередньо пов'язані з мисленням. Уміння – здатність суб'єкта належно виконувати певні дії, засновані на доцільному використанні раніше набутих знань, навичок і досвіду. Підсилюють ефективність компетентного здійснення здібності (індивідуально-психологічні особливості, що відрізняють одну людину від іншої) (Кудренко, 2017). У цьому контексті для формування художньо-творчої компетентності особливого значення набуває дефініція «художні знання».

Висновки. Таким чином, необхідність запровадження компетентнісного підходу у сфері

вищої мистецької освіти зумовлюється суттєвими змінами, які відбуваються в духовному виробництві й у професійних структурах. Проблеми компетентнісно зорієнтованої освіти розглядаються міжнародними організаціями – ЮНЕСКО, ПРООН, Радою Європи, Організацією європейського співробітництва та розвитку, Міжнародним департаментом стандартів, які узагальнили доробок науковців із усього світу. За оцінкою вітчизняних учених, компетентнісний підхід має для вищої освіти велике методологічне й дидактичне значення, оскільки спроможний більш адекватно виявити результативність освітнього процесу. За допомогою інструментарію компетентнісного підходу можна здійснити об'єктивну оцінку теоретичної підготовки майбутніх спеціалістів та їх здатність застосовувати набуті знання, уміння й навички як у навчальних, так і у професійних, соціальних і повсякденних ситуаціях. Отже, компетентнісна парадигма постає, по-перше, як методологічне підґрунтя педагогічних та мистецтвознавчих наукових досліджень другої половини ХХ – початку ХХІ ст., а по-друге, як фундамент для побудови нових освітніх стандартів у галузі мистецької освіти.

Література

1. Верховна рада. Законодавство України, 2014. Закон України «Про вищу освіту» № 37-38. [online] Доступно: <<http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>> [Дата звернення 28 Жовтень 2018].
2. Національна бібліотека України імені В.Вернадського. Наукова періодика України, 2018. *Про Національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 року, Указ Президента України від 25.06.2013 р., № 344/2013.* [online] Доступно: <http://nbuv.gov.ua/UJRN/gasuk_2013_8-9_6> [Дата звернення 15 Жовтень 2018].
3. Галузевий стандарт вищої освіти, 2015. *0516 Текстильна та легка промисловість 18 Виробництво та технології 182 Технології легкої промисловості 5. 05160203 моделювання та конструювання промислових виробів.* Київ: Міністерство освіти і науки України.
4. Кудренко, Д., 2017. *Дидактичні умови формування художньо-графічних компетентностей студентів мистецьких спеціальностей.* Херсон: КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти».
5. Овчарук, О.В., 2009. Компетентнісний підхід в освіті: загальноєвропейські підходи. *Інформаційні технології та засоби навчання, 5.* [online] Доступно: <<http://www.ime.edu-ua.net/em.html>> [Дата звернення 12 Жовтень 2018].
6. Сисоєва, С.О., 2006. *Основи педагогічної творчості.* К.: Міленіум.
7. Фурса, О. та Орлов, В., 2015. Проблеми проектування професійної кар'єри майбутніх фахівців із дизайну. *Мистецька освіта, 10,* с.5-17.

Abstract

KEY WORDS:

VET, arts-creative competence, creativity, technicians-constructor, college.

Forming clothes technicians-constructors' arts- creative competence as a professional pedagogy problem

Liudmyla Lemeshko,
a PhD student of the Institute of vocational education and training
of the NAES of Ukraine
Arts teacher, Bila Tserkva service and design college

The theoretical analysis of forming clothes technicians-constructors' arts-creative competence as one of important approaches for modern professional pedagogy. Studying the spectrum of scientific

development on the issue in local and foreign scientific-pedagogical literature allowed to define that despite the modern labour market need in specialists with formed arts-creative competence there is still the lack of theoretical basis for forming the following competence.

It is grounded that the profession technicians-constructor is the one of “A human being-art image” type so there us a need for high creative specialists. The forced world fashion industry development and the easier textile goods supply to Ukrainian market make the native VET re-think and re-look through the traditional approaches to specialist’s training for the textile industry taking into account raising their competitiveness.

There is a growing need for high-qualified specialists able to realize the whole process of goods design from the draft model to the production technologies, with good knowledge of new fashion tendencies, technologies for art designing and decorating clothes, modelling difficult and interesting clothes of different types using different materials in the native textile industry. It is proved that technicians-constructors have to have not only designing and technology knowledge but also the Arts ones for direct forming their arts-creative competence.

The attention is brought to the mosaic way of forming clothes technicians-constructors’ arts-creative competence at colleges. There is the problem of sector high education standard for textile industry. The importance of VET improvement for textile industry specialists via raising the attention to clothes technicians-constructors’ arts-creative competence forming.

References

1. Verkhovna rada. Zakonodavstvo Ukrainy, 2014. *Zakon Ukrainy «Pro vyshchu osvitu» № 37-38*. [online] Dostupno: <<http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>> [Data zvernennia 28 Zhovten 2018].
2. Natsionalna biblioteka Ukrainy imeni V.Vernadskoho. Naukova periodyka Ukrainy, 2018. *Pro Natsionalnu stratehiu rozvytku osvity v Ukraini na period do 2021 roku, Ukaz Prezydenta Ukrainy vid 25.06.2013 r., № 344/2013*. [online] Dostupno: <http://nbuv.gov.ua/UJRN/gsuc_2013_8-9_6> [Data zvernennia 15 Zhovten 2018].
3. Haluzevyi standart vyshchoi osvity, 2015. *0516 Tekstylna ta lehka promyslovist 18 Vyrobnystvo ta tekhnologii 182 Tekhnologii lehkoipromyslovosti 05160203 modeliuvannia ta konstruiuvannia promyslovykh vyrobiv*. Kyiv: Ministerstvo osvity i nauky Ukrainy.
4. Kudrenko, D., 2017. *Dydaktychni umovy formuvannia khudozhno-hrafichnykh kompetentnostei studentiv mystetskykh spetsialnostei*. Kherson: KVNZ «Khersonska akademiia nepererвної osvity».
5. Ovcharuk, O.V., 2009. Kompetentnisnyi pidkhid v osviti: zahalnoievropeiski pidkhody. *Informatsiini tekhnologii ta zasoby navchannia*, 5. [online] Dostupno: <<http://www.imce.edu.ua/net/em.html>> [Data zvernennia 12 Zhovten 2018].
6. Sysoieva, S.O., 2006. *Osnovy pedahohichnoi tvorchosti*. K.: Milenium.
7. Fursa, O. ta Orlov, V., 2015. Problemy proektuvannia profesiinoi kariery maibutnikh fakhivtsiv iz dizainu. *Mystetska osvita*, 10, s.5-17.

УДК 377.011.3-052:37.091.33:005.336.2

<https://doi.org/10.32835/2223-5752.2018.16.104-108>

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ КЛЮЧОВИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ УЧНІВ У ЗАКЛАДАХ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВИТИ ЗАСОБАМИ ІНТЕРАКТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

Галина Однороз,

аспірант Інституту професійно-технічної освіти

Національної академії педагогічних наук України

ORCID: 0000-0003-4498-0816

e-mail: RGV.20.04@gmail.com

КЛЮЧОВІ СЛОВА:

компетентність,
ключові компетентності,
компетенції,
компетентнісний підхід,
soft-skills,
hard-skills,
digital-skills,
інтерактивні технології

Реферат

У статті ключові компетентності представлені як необхідна умова сьогодення, зумовлена впливом технологій на формування особистості, соціальне життя в цілому та ринок праці. Уточнено суть понять «компетенція», «компетентність». Здійснено порівняння двох груп життєвих навичок: soft skills та hard skills, які є невід’ємною частиною професіоналізму та ефективності майбутніх фахівців. На основі теоретичного аналізу обґрунтовано актуальність розгляду проблеми формування міжпрофесійних навичок в учнів закладів професійної (професійно-технічної) освіти. Акцентовано увагу на необхідності формування саме ключових компетентностей, які сприяють успішній особистісній та професійній кар’єрі.

Сформовані ключові компетентності випускників закладів професійної (професійно-технічної) освіти розглянуто як педагогічну мету, основний показник освітнього результату, що якнайповніше відображає потреби особистості, суспільства й роботодавців. Розвиток «м'яких навичок» майбутніх кваліфікованих робітників передбачає здатність до саморозвитку, творчого та критичного мислення, уміння формувати власну думку, дозволяє адаптуватися до нових умов, виконувати нестандартні завдання. Наголошено на результативності використання інтерактивних технологій в освітньому процесі закладів професійної (професійно-технічної) освіти (далі: ЗП(ПТ)О) з метою формування ключових компетентностей. Розглянуто засоби інтерактивних технологій, як механізмів залучення учнів до діяльності, що сприяє розвитку «м'яких навичок». Визначено особливості інтерактивних методів «Робота в малих групах», «Дебати», «Мозковий штурм» та їх вплив на розвиток комунікативних навичок учнів, готовності до вирішення проблем, здатності аналізувати та планувати результати своєї діяльності. Дані методи займають особливе місце в освітньому процесі і на сьогодні їх ефективність підтверджена численними психолого-педагогічними дослідженнями.

Постановка проблеми. Зміни в сучасному світі вимагають і змін мети та призначення професійної освіти. Завданням професійної освіти стає не лише забезпечення випускників закладів професійної (професійно-технічної) освіти набором професійних умінь та навичок, пов'язаних із технічною стороною діяльності, а й розвиток соціальних навичок, які дозволяють бути успішним незалежно від специфіки діяльності: вміння переконувати, знаходити підхід до людей, робота в команді, особистісний розвиток, критичне мислення тощо. Тому сьогодні призначення закладів освіти не стільки дати певну кількість знань, скільки навчити учнів мислити, робити усвідомлений вибір, орієнтуватися в потоці інформації, розвивати здатність до самоосвіти. Іншими словами, одним із пріоритетів системи професійної освіти має бути досягнення нового освітнього результату – формування ключових компетентностей у майбутніх фахівців.

Майбутньому кваліфікованому робітнику, з одного боку, потрібні ґрунтовні професійні знання для того, щоб бути компетентним працівником своєї галузі, а з іншого – надзвичайно важливі високорозвинені ключові компетентності, щоб реалізовувати особистісний і професійний розвиток, досягати кар'єрного зростання й соціального визнання.

Розв'язати дане актуальне завдання можна, застосовуючи інтерактивні технології в освітньому процесі, які дозволять не лише набутти професійних знань, умінь та навичок, а й формують здатність до саморозвитку, творчого та критичного мислення, уміння відстоювати власну думку, взаємодіяти з людьми, приймати рішення, вести діалог тощо.

Аналіз наукових праць. Сучасні моделі розвитку ключових компетентностей ґрунтуються на засадах компетентнісного підходу, суть якого полягає в тому, що увага акцентується на результатах освіти, причому, як результат розглядається не сума засвоєної інформації, а здатність людини ефективно діяти в різних професійних та життєвих ситуаціях. У працях науковців щодо реалізації компетентнісного підходу (А. Баранніков, В. Байденко, В. Безрукова, Н. Бібік, Е. Зеєр, І. Зимняя, Н. Кузьміна, А. Маркова, Т. Орджі, В. Петрук, О. Пометун, Дж. Равен, О. Семенов, М. Стобарт, О. Темняткін, Г. Халаж, М. Холстед, Н. Хомський, А. Хуторської та

ін.) зазначається, що проблема формування компетентностей особистості складна і в якісному, і в структурному відношенні. Проте застосування компетентнісного підходу в освіті, як показує практика, дає значні результати.

Аналіз попередніх досліджень свідчить, що проблемі розроблення й використання інтерактивних форм навчання у процесі підготовки майбутніх фахівців приділяли увагу М. Кларін, В. Кремень, Л. Пироженко, Є. Полат, Г. П'ятакова, А. Хуторський та ін.

Окремі аспекти формування ключових компетентностей досліджували І. Зимняя (ключові компетентності як результативно-цільова основа компетентнісного підходу в освіті), А. Хуторський (ключові компетенції як компонент особистісно орієнтованої парадигми освіти), Н. Бібік (компетентнісний підхід: рефлексивний аналіз застосування), О. Савченко (уміння вчитися як ключова компетентність загальної середньої освіти). Проте проблемі застосування інтерактивних технологій, зорієнтованих на формування ключових компетентностей, приділено недостатньо уваги.

Мета статті – охарактеризувати інтерактивні технології як засіб формування ключових компетентностей учнів закладів професійної (професійно-технічної) освіти.

Виклад основного матеріалу. У Концепції розвитку професійно-технічної (професійної) освіти України (2004), стверджується, що вдосконалення освітнього процесу у професійній школі пов'язане насамперед із тим, що відбувається перехід до нової особистісно орієнтованої освітньої парадигми, в центрі якої перебуває людина – майбутній фахівець, який не просто засвоює певну сукупність знань, а пізнає істину. При цьому, суб'єкти освітнього процесу – педагог і студенти/учні – мають бути рівноправними. Особливістю освітнього процесу в ЗП(ПТ)О є те, що його мета – підготовка конкурентоспроможного професійно мобільного фахівця, який відповідає жорстким вимогам сучасного ринку праці.

Отже, рівень професійної компетентності спеціаліста повинен оптимально співвідноситись як з інтересами особистості, так і з кадровим попитом промисловості. Такий підхід до професійної підготовки дав змогу перейти до багаторівневої

підготовки фахівців, що законодавчо затверджено в Україні (закони України «Про освіту», «Про професійно-технічну освіту», «Про вищу освіту»). Багаторівнева професійна освіта забезпечує поступове просування фахівця від нижчих шаблів (кваліфікований робітник) до вищих (спеціаліст, магістр), а також неперервність навчання. У свою чергу, ринкові умови праці потребують постійного підвищення кваліфікації робітника, спрямовують його на навчання впродовж усього життя.

У Національній стратегії розвитку освіти в Україні на 2012-2021 роки (2013) зазначено, що в XXI столітті ключовим завданням освіти має бути розвиток мислення, орієнтованого на стає майбутнє. Сучасний ринок праці вимагає від випускника здатності самостійно застосовувати теоретичні та практичні знання в нестандартних життєвих ситуаціях, адаптуватися в даних умовах, під час переходу від суспільства знань до суспільства життєво компетентних громадян.

Отже, випускник ЗП(ПТ)О повинен бути компетентним громадянином. Тому розглянемо поняття «компетенція», «компетентний», «компетентність», що пропонує сучасний тлумачний словник за редакцією В. Бусела (2005, с.560): *компетенція* – добра обізнаність із будь-чим; *компетентний* – той, хто володіє знаннями в якій-небудь галузі, тямущий, кваліфікований; *компетентність* – поінформованість, здатність реалізувати свої можливості у певній галузі. Український дослідник О. Ситник (2006, с.3) зазначає, що необхідно розмежовувати поняття «компетенція» та «компетентність». На його думку, поняття «компетенція» традиційно вживається у значенні «коло повноважень», а «компетентність» пов'язують із обізнаністю, авторитетністю, кваліфікованістю. А. Хуторський (2003, с.60) також розділяє категорії «компетенція» і «компетентність». Під компетенцією вчений має на увазі відчужену, наперед задану соціальну вимогу (норму) до освітньої підготовки дитини, що необхідна для її ефективної діяльності у певній сфері. Компетентність, як наголошує автор, це – володіння відповідною компетенцією, що вміщує особистісне ставлення до неї й предмету діяльності, притаманна особистості вихованця якості (сукупність якостей) і мінімальний досвід його діяльності у певній сфері.

Закон України «Про вищу освіту» (2014) визначає компетентність як динамічну комбінацію знань, умінь і практичних навичок, способів мислення, професійних, світоглядних і громадянських якостей, морально-етичних цінностей, яка визначає здатність особи успішно здійснювати професійну й подальшу навчальну діяльність та є результатом навчання на певному рівні вищої освіти.

У робочій програмі Європейської Комісії «Ключові компетентності для навчання протягом життя. Європейська довідкова система» (від 18.12.2006), визначено вісім груп (domains) ключових компетентностей, кожна з яких включає визначення, а також перелік відповідних знань (knowledge), умінь (skills) і цінностей (attitudes). Відтак, до переліку груп ключових

компетентностей укладачі цієї програми відносять: спілкування рідною мовою; спілкування іноземною мовою; математичні знання і базові знання науки і технології; компетентність у цифрових технологіях; вміння навчатися; міжособистісна та громадянська компетентність; підприємництво; культурне вираження (Рекомендація ЄС Європейського Парламенту та Ради, 2006).

Отже, можна зробити висновок, що ключові компетентності відображають набуті вміння й навички, що сприяють соціальному та професійному становленню особистості майбутнього фахівця.

Відчутним є також вплив технологій не тільки на ринок праці, але й на формування soft-skills або «м'яких навичок», яких сьогодні більше потребують роботодавці. Soft-skills – це міжпрофесійні навички, які дозволяють фахівцю адаптуватися до нових умов, змінювати сферу зайнятості, виконувати нестандартні завдання. В той час як hard-skills («тверді навички») – вузькоспеціалізовані, необхідні для виконання типових завдань, діють у межах конкретної професії. До soft-skills найчастіше відносять комунікативні навички, навички працювати в команді, вміння розвиватися тощо (Зінченко та Саприкіна, 2016).

На 48-му Всесвітньому економічному форумі в Давосі у 2018 році були озвучені десять основних навичок, які необхідні для досягнення успіху на роботі та підйому кар'єрними сходами в 2020 році: комплексне розв'язання проблем; критичне мислення; креативність; уміння керувати людьми; взаємодія з людьми; емоційний інтелект; уміння формувати власну думку та приймати рішення; орієнтація на клієнтів; уміння вести переговори; гнучкість розуму (вміння швидко переключатися з однієї думки на іншу). Як бачимо, майже половина цих навичок стосується комунікативної сфери, інша частина – здібностей щодо комплексного вирішення проблем, креативності, когнітивної гнучкості та критичного мислення. Отже, поняття «soft skills» («ключові компетентності») є необхідними для успішного соціального життя особистості, для самореалізації та просування кар'єрними сходами.

Для формування й розвитку ключових компетентностей потрібно застосовувати такі методи навчання, які дають можливість активно взаємодіяти в освітньому процесі, вести діалог, дискусію, приймати рішення, висловлювати та захищати свою точку зору. Найкраще для цього підходять інтерактивні методи навчання. Термін «інтерактивний», що означає «взаємодіючий», був запозичений із англійської. У сучасній педагогічній науці існують різні підходи до визначення інтерактивного навчання. Окремі дослідники (Кобернік та Терещук ред., 2008) визначають його як діалогове навчання, наголошуючи, що «інтерактивний» означає здатність особистості взаємодіяти чи перебувати в режимі бесіди, діалогу з комп'ютером або людиною. За визначенням О. Пометун та Л. Пироженко (2003), сутність інтерактивного навчання полягає в тому, що освітній процес має відбуватися за умов активної взаємодії всіх його учасників, означаючи «співнавчання»,

«взаємонавчання», «колективне, групове навчання в співпраці». Успішність інтерактивних методів полягає в тому, що в ході їх реалізації в процесі навчання з'являється можливість включити не тільки думки, але й почуття, емоції, волю якості учнів, а також з'являється можливість залучити їх до активної пізнавальної діяльності і забезпечити реалізацію механізму самоосвіти.

Однією з ключових компетентностей є комунікативна, яка забезпечує успішну соціалізацію, адаптацію і самореалізацію особистості в сучасних умовах життя. Дана ключова компетентність означає готовність фахівця досягати мету усної та письмової комунікації: отримувати потрібну інформацію, представляти свою точку зору в публічному виступі й цивілізовано відстоювати її в діалозі, шанобливо враховуючи різноманітність принципів, переконань та цінностей інших людей. Тому такий метод, як «Робота в малих групах», дозволяє створити атмосферу співробітництва, ініціювати взаємодію учнів один з одним і викладачем. Діалогове спілкування виключає домінування однієї думки, передбачає багатосторонній процес обміну інформацією, і найбільше відповідає принципам особистісно-орієнтованого навчання, оскільки кожен робить свій особливий індивідуальний внесок у вирішення поставленого завдання. Інтерактивні методи «Дебати», «Дискусія» дозволяють учням розвивати такі комунікативні навички, як уміння публічно виступати й цивілізовано відстоювати свою точку зору, враховуючи погляди інших. Таким чином, багатофункціональна комунікативна компетентність, необхідна сучасній людині, може

досить ефективно формуватися за допомогою різноманітних інтерактивних методів.

Ще однією важливою ключовою компетентністю є готовність до вирішення проблем. Вона передбачає здатність аналізувати нестандартні ситуації, ставити мету, планувати результат своєї діяльності. Інтерактивний метод «Мозковий шторм» ставить учнів в умови, в яких їм необхідно самостійно формулювати проблему (ситуаційний аналіз), визначати способи її вирішення, пропонувати рекомендації, виробляти поради, що відповідає умовам формування ключової компетентності. Цей метод допомагає навчити учнів вирішувати проблеми, з якими їм доведеться повсякчас стикатися в реальному житті, створює сприятливі умови для використання методів моделювання конкретних ситуацій і ділових ігор.

Висновки. Формування ключових компетентностей майбутніх фахівців сприяє підвищенню рівня освіченості, необхідного для самореалізації, успішного соціального та професійного життя в сучасних умовах. Інтерактивні технології навчання є оптимальними формами розвитку ключових компетентностей, оскільки активізують діалог між викладачем та учнями, перетворюючи освітній процес на взаємодію всіх учасників навчання, спонукають для спільного вирішення проблеми. Перспективними напрямками подальших досліджень є вивчення механізмів застосування інтерактивних технологій для формування ключових компетентностей учнів у ЗП(П)О.

Література

1. Бусел, В., 2005. *Великий тлумачний словник сучасної української мови* (з дод. і допов.). Ірпінь: ВТФ «Перун».
2. Верховна рада України, 2014. Закон України «Про вищу освіту», № 37-38. [online] [Останнє оновлення 25 Липень 2018] Доступно: <<http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>>. [Дата звернення 28 Жовтень 2018].
3. Зінченко, А. Г. та Саприкіна, М. А., 2016. Навички для України 2030: погляд бізнесу. *CareerHub*, [online]. Доступно: <<http://careerhub.in.ua/navichki-dlya-ukraini-2030-poglyad-biznesu/>>. [Дата звернення 30 Жовтень 2018].
4. Коберник, О. та Терешук, Г. ред., 2008. *Інноваційні педагогічні технології у трудовому навчанні*. Умань: СПД Жовтень.
5. Концепція розвитку професійно-технічної (професійної) освіти України. Затверджено Міністерством освіти і науки України 5 липня 2004 р. *Професійно-технічна освіта*, 3, с. 2-5.
6. Освіта UA, 2013. *Про Національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 року*. Указ Президента України № 344/2013 від 25 червня 2013 року [online] [Останнє оновлення 25 Червень 2013] Доступно: <<http://osvita.ua/legislation/other/36322/>> [Дата звернення 28 Жовтень 2018].
7. Пометун, О. та Пироженко, Л. 2003. *Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання*. Київ: Видавництво А.С.К.
8. Верховна рада України, 2014. Рекомендація 2006/962/ ЄС Європейського Парламенту та Ради (ЄС) «Про основні компетенції для навчання протягом усього життя» від 18.12.2006 р. [online] Доступно: http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/994_975 [Дата звернення 28 Жовтень 2018].
9. Ситник, О., 2006. Професійна компетентність вчителя. *Управління школою*, 14, с.2-9.
10. Хуторской, А., 2003. Ключевые компетенции как компонент личностно ориентированной парадигмы образования. *Народное образование*, 2, с.58-64.

KEY WORDS:

the competence,
key competences,
competences,
competence approach,
soft-skills,
hard-skills,
digital-skills,
interactive technologies

Abstract

Theoretical principles of development of the key competencies of students at the vocational schools with the help of interactive technologies

*Odnorog Galina,
postgraduate,
Institute of Vocational Education of
National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine*

The key competencies are represented in the article as the necessary condition of the present, caused by the influence of technology on the development of the individual, social life in general and the labor market. The essence of the concept of “competence” and “competences” is specified. Two groups of life skills are compared: soft skills and hard skills, which are an integral part of the professionalism and effectiveness of future professionals. The urgency of the consideration of the problem of development of vocational schools students’ inter-professional skills is substantiated on the basis of theoretical analysis. The need to form the key competencies that contribute to a successful personal and professional career is emphasized. The developed key competences of vocational schools graduates are considered as a pedagogical goal, a basic indicator of educational outcomes that fully reflects the needs of the individual, society and employers. The development of “soft skills” of future skilled workers involves the ability of self-development, creative and critical thinking, and the ability to form your own thoughts, allows adapting to the new conditions, performing non-standard tasks. The effectiveness of the use of interactive technologies in the educational process of the vocational (vocational and technical) schools is emphasized aimed at the development of the key competencies. The interactive technologies tools as mechanisms for attracting students to activities that promote the development of “soft skills” are reviewed. The features of such interactive methods as “Activities in small groups”, “Debates”, “Brainstorming” and their influence on the development of students’ communicative skills, readiness to solve problems, ability to analyze and plan the results of their activities are determined. These methods play an important role in the educational process and today their effectiveness is confirmed by numerous psychological and pedagogical studies.

References

1. Busel, V., 2005. Velykyi tлумachnyi slovnyk suchasnoi ukrainiskoi movy (z dod. i dopov.). Irpin: VTF «Perun».
2. Verkhovna rada Ukrainy, 2014. Zakon Ukrainy «Pro vyshchu osvitu», № 37-38. [online] [Ostannie onovlennia 25 Lypen 2018] Dostupno: <<http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>>. [Data zvernennia 28 Zhovten 2018].
3. Zinchenko, A. H. ta Saprykina, M. A., 2016. Navychky dlia Ukrainy 2030: pohliad biznesu. CareerHub, [online]. Dostupno: <<http://careerhub.in.ua/navichki-dlya-ukraini-2030-poglyad-biznesu/>>. [Data zvernennia 30 Zhovten 2018].
4. Kobernik, O. ta Tereshchuk, H. red., 2008. Innovatsiini pedahohichni tekhnolohii u trudovomu navchanni. Uman: SPD Zhovten.
5. Kontsepsiia rozvytku profesiino-tekhnichnoi (profesiinoi) osvity Ukrainy: Zatverdzheno Ministerstvom osvity i nauky Ukrainy 5 lypnia 2004 r. Profesiino-tekhnichna osvita, 3, s. 2-5.
6. Osvita UA, 2013. Pro Natsionalnu stratehiu rozvytku osvity v Ukraini na period do 2021 roku. Ukaz Prezydenta Ukrainy № 344/2013 vid 25 chervnia 2013 roku [online] [Ostannie onovlennia 25 Cherven 2013] Dostupno: <<http://osvita.ua/legislation/other/36322/>> [Data zvernennia 28 Zhovten 2018].
7. Pometun, O. ta Pyrozhenko, L. 2003. Suchasnyi urok. Interaktyvni tekhnolohii navchannia. Kyiv: Vydavnytstvo A.S.K.
8. Verkhovnarada Ukrainy, 2014. Rekomendatsiia 2006/962/ YeS Yevropeiskoho Parlamentu ta Rady (IeS) «Pro osnovni kompetentsii dlia navchannia protiahom usoho zhyttia» vid 18.12.2006 r. [online] Dostupno: http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/994_975 [Data zvernennia 28 Zhovten 2018].
9. Sytnyk, O., 2006. Profesiina kompetentnist vchytelia. Upravlinnia shkoloiu, 14, s.2-9.
- Khutorskoy, A., 2003. Klyuchevyye kompetentsii kak komponent lichnostno oriyentirovannoy paradigmy obrazovaniya. Narodnoye obrazovaniye, 2, s 58 – 64.
10. Hutorskoy, A., 2003. Klyuchevyye kompetentsii kak komponent lichnostno oriyentirovannoy paradigmy obrazovaniya. Narodnoye obrazovanie, 2, s.58-64

РОЗДІЛ II

МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ПРОФЕСІЙНОГО НАВЧАННЯ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ

УДК: 378.4:37-028.46:631.3

<https://doi.org/10.32835/2223-5752.2018.16.109-114>

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ БАКАЛАВРІВ ІЗ АГРОІНЖЕНЕРІЇ В УМОВАХ МОДЕРНІЗАЦІЇ ВІТЧИЗНЯНОГО СІЛЬСЬКОГО ГОСПОДАРСТВА

Олександр Дьомін,

*кандидат педагогічних наук, доцент кафедри сільськогосподарських машин Національного університету біоресурсів та природокористування України
ORCID: 0000-0002-3907-0992
e-mail: demin31@gmail.com*

КЛЮЧОВІ СЛОВА:

бакалавр з агроінженерії, формування професійних компетентностей, сільське господарство, сільськогосподарська техніка, агрокомпанії, технологічні процеси

Реферат

У статті порушується проблема, що в незалежній Україні довгий час залишалася майже без уваги педагогічного загалу. Вона полягає в необхідності адаптації формування професійних компетентностей бакалаврів з агроінженерії до кардинальних змін у вітчизняному сільському господарстві, що відбулися з часів здобуття Україною незалежності. За цей час унаслідок глибоких реформ у сільському господарстві змінилися форми власності – з колективних і державних на приватні. У результаті цього сучасні приватні агрокомпанії господарюють і розвиваються за жорсткими законами ринкової економіки. Це означає, що головна мета такого господарювання – якомога більший прибуток – понад усе. Внаслідок такого, далеко не завжди прогресивного розвитку, сталися зміни у відлагодженій десятиліттями професійній підготовці інженерних кадрів для аграрної галузі, зокрема: порушення зв'язків, тепер уже приватних сільськогосподарських підприємств, із закладами вищої освіти аграрного профілю, порушення агрокомпаніями необхідних умов відтворення родючості ґрунту, економія на висококваліфікованих кадрах, що приводить до перекладки агрономічних, агрохімсервісних, захисторослинних та інших подібних завдань діяльності у компетентність бакалаврів з агроінженерії; переважний пріоритет імпортової сільськогосподарської техніки, що тягне за собою повну залежність українського сільського господарства від іноземних виробників видаткових та паливно-мастильних матеріалів до цієї техніки. Наведених змін достатньо, щоб зрозуміти, що існує істотна проблема на формуванні професійних компетентностей майбутніх бакалаврів з агроінженерії. Здійснено спробу визначити сучасні завдання діяльності бакалаврів з агроінженерії вітчизняного сільського господарства, визначити вимоги до формування їхніх професійних компетентностей.

Постановка проблеми. Нинішня професійна підготовка бакалаврів із агроінженерії у вітчизняних закладах вищої освіти (ЗВО) аграрного профілю мало чим відрізняється від аналогічної підготовки інженерів-механіків сільського господарства часів радянського періоду. Проте за останні два десятиліття в аграрній галузі відбулися докорінні зміни у формі власності, сільськогосподарській техніці, вимогах до професійної підготовки агроінженерів. У зв'язку з цим, актуалізується проблема формування професійних компетентностей бакалаврів з агроінженерії, що має відбуватися згідно вимог сучасного сільського господарства.

Мета статті – проаналізувати напрями господарювання та розвитку вітчизняних агрокомпаній і визначити основні вимоги до формування професійних компетентностей

бакалаврів з агроінженерії.

Виклад основного матеріалу. В Україні реальні умови сільськогосподарського виробництва мають низку специфічних особливостей. Насамперед, потрібно відзначити контрастність масштабів господарювання аграрних підприємств як за площею обробітки земель, так і за обсягами збирання врожаю та виробництва продукції. Поруч існують як невеликі агрофірми з розмірами земельного банку 0,5 – 1,5 тис. га., так і величезні агрокомпанії, у яких орендних земель понад 390 тис. га. («Кернел» Андрія Веревського) (Рейтинг 20 найефективніших агрокомпаній...). Інженерні задачі для невеликих агрофірм мають дуже широкий спектр. Власнику невеликого агропідприємства не вигідно набирати цілий штат інженерів. Здебільшого, він обмежується одним-двома висококваліфікованими спеціалістами

з рослинництва та тваринництва, яке в наш час не дуже актуальне через значні капіталовкладення і невеликі прибутки. Враховуючи тенденції до подальшого скорочення тваринництва, ми вирішили обмежитись оглядом інженерних завдань тільки для рослинництва. Якщо бакалавр з агроінженерії потрапить на роботу в невелику агрофірму, то, крім обов'язків інженера-механіка, йому доведеться вирішувати також, щонайменше, завдання агронома, агронома із захисту рослин, менеджера і фахівця з агрохімсервісу.

Якщо ж потрібно буде працювати в агрохолдингу, незалежно від його розмірів, то обов'язки агроінженера будуть віддалено нагадувати широкий спектр функцій колгоспно-радгоспного інженера-механіка радянського періоду. Відмінність буде полягати в тому, що в сучасних агрохолдингах понад 80% складу МТП становить імпортна сільськогосподарська техніка провідних світових виробників (Kuhn, New Holland, John Deere, Amazone, Claas, Lemken, Kverneland, Fendt, Challenger, Massey Ferguson, Holmer та інші). І лише близько 20% припадає на техніку вітчизняних виробників і країн СНД (переважно, білоруську). У сучасних агрохолдингах чітко налагоджений структурний порядок. В середньому, на кожні три тисячі гектарів орних земель є один інженер-механік і агроном. Залежно від особливостей такої структурної ланки як відділення агрохолдингу в підпорядкуванні кожного з них можуть бути ще один-два висококваліфіковані помічники. Якщо МТП відділення налічуватиме 15 і більше одиниць самохідної техніки (трактори, комбайни), то інженерна служба доповнюється ще бригадиром машинно-тракторної бригади, тобто ще одним дипломованим інженером-механіком. Коло обов'язків інженера-механіка відділення агрохолдингу досить широке. Він повинен володіти достатнім арсеналом знань та вмінь, щоб: чітко слідкувати за дотриманням усіх правил експлуатації техніки та регулювання її на задані режими роботи механізаторів; у разі виникнення несправності, допомогти механізатору встановити її причину і здійснити заходи з усунення; уміти правильно встановити причину несправності й полагодити власними силами сільськогосподарську техніку виробництва країн СНД; уміти виявити причину виходу з ладу імпоротної техніки (Kuhn, New Holland, John Deere, Amazone, Claas, Kverneland, Challenger, Massey Ferguson, Holmer та інші), правильно підібрати потрібні запасні частини за каталогом, замовити їх, й при необхідності, викликати

фахівців з ремонту із сервісного центру, попередньо пояснивши їм суть проблеми.

До недоліків аграрного виробництва можна ще віднести умови професійної діяльності. Доведеться працювати під відкритим небом, дихати дуже забрудненим повітрям (курява від ґрунтових доріг, подрібнені рослинні рештки від збиральної техніки). Всі ці фактори спрямовують наше дослідження на визначення типових завдань діяльності сучасного бакалавра з агроінженерії як основи для розробки напрямів формування у них необхідних компетентностей для роботи в зазначених умовах одразу після закінчення ЗВО.

Для цього ми провели власний аналіз діяльності агрокомпаній у рослинництві України, за результатами якого виявили такі характерні риси більшості крупних господарств: ставка робиться на найрентабельніші культури: кукурудза, соняшник, пшениця, соя; з кожним роком експортний виторг агрокомпаній збільшується в середньому на 20%; класичних сівозмін дотримуються рідко, що веде до поступового виснаження ґрунту; зміни посівних площ прямо залежать від коливання світових цін на ту чи іншу сільськогосподарську продукцію; у великих обсягах залучається капітал закордонних інвесторів, що робить залежними від них вітчизняні агрофірми як складові великих агрокомпаній; почастішали зміни власників агрокомпаній через продаж контрольного пакету акцій іноземцям; трапляються випадки, коли працівники приватних агропідприємств експлуатуються нещадно.

Наприклад, власниця агрофірми «Світанок» особисто поставила вимогу перед водіями на перевезенні цукрових буряків – здійснювати не менше восьми поїздок за добу. При цьому мінімальна тривалість однієї поїздки становила три години. У разі невиконання такої вимоги, погрожувала звільненням.

Для підтвердження наших висновків проведемо огляд господарської діяльності десяти кращих вітчизняних агрокомпаній за рейтингом журналу Forbes. Рейтинг був складений за показником ефективності в аграрному бізнесі – EBITDA на гектар (Рейтинг 20 найефективніших агрокомпаній...)

EBITDA (аббр. Англ. Earnings before interest, taxes, depreciation and amortization) – аналітичний показник, що дорівнює обсягу прибутку до вирахування витрат по виплаті відсотків, податків, зносу і нарахованої амортизації. Також відомий як «доподатковий прибуток» (EBITDA...).

Таблиця 1.

**Рейтинг вітчизняних агрокомпаній
за даними журналу Forbes (на 2016 рік)**

місце	Назва агрокомпанії	ЕВІТДА, \$/га	Землі в обробітку, тис. га	Спеціалізація в рослинництві
1	«Сварог Вест Груп»	700	80	Зернові, соя, цукровий буряк
2	Grain Alliance («Баришівська зернова компанія»)	560	45	Пшениця, жито, ячмінь, овес, кукурудза, сояшник
3	«Агроспецсервіс»	520	41	Зернові, олійні, цукровий буряк
4	«Чиста криниця»	500	50	Пшениця, сояшник, кукурудза
5	«Індустріальна молочна компанія» (ІМК)	420	136,7	Кукурудза, пшениця, соя
6	«Вінницька аграрно-промислова група»	347	43	Кукурудза, ячмінь, сояшник, соя
7	Trigon Agri (Agromino)	336	49	Пшениця, ріпак, кукурудза, соя, сояшник
8	UkrLandFarming	311	653	Зернові, кукурудза, ріпак, соя, цукровий буряк, кормові
9	«Агрейн»	300	130	Пшениця, кукурудза, сояшник, соя
10	«Росток-Холдинг»	297	47	Пшениця, сояшник

Для рейтингової оцінки було вибрано агрокомпанії із земельним банком від 40 000 га. Оцінено тільки ефективність рослинництва. Із фінансових даних багатопрофільних холдингів, які, крім землеробства, займаються переробкою, тваринництвом і трейдингом, вичленили лише показники рослинницького підрозділу. Отриману ЕВІТДА ділили на площу землі, яку компанія обробляє. У результаті такого обробітку, були отримані дані, представлені в таблиці 1 (Рейтинг 20 найефективніших агрокомпаній...).

За результатами аналізу основних показників господарської діяльності агрокомпаній, наведених у табл. 1, наші висновки повністю підтверджуються. Як бачимо з таблиці, основна спеціалізація в рослинництві спрямована на високорентабельні культури: пшеницю, кукурудзу, сояшник, сою. Дуже рідко зустрічається цукровий буряк, лише в компаніях, де є власні цукрові заводи. З огляду на таку «організацію» сільськогосподарського виробництва, розглянемо можливі завдання і функції інженера-механіка, базуючись на які повинні формуватися професійні компетентності майбутніх бакалаврів з агроінженерії у ЗВО аграрного профілю.

Сподіваючись на порядність і патріотизм керівника подібної агрофірми, який дбає про

майбутнє землі-годувальниці та екології, враховуючи основну мету його діяльності – як отримання максимального прибутку при мінімальних витратах, з урахуванням досліджень В.Пастухова, а також особистих спостережень, можна описати коло задач діяльності, які в таких умовах повинен вирішувати бакалавр з агроінженерії, і визначити область знань і вмінь, якими він повинен володіти.

По-перше, бакалавр з агроінженерії повинен добре знати технології виробництва сільськогосподарської продукції, тобто бути інженером-технологом. Спираючись глибокі знання технологій, він повинен уміло, тобто економічно обґрунтовано, з точки зору мінімізації витрат на механізацію, її надійність і взаємозамінність ремонтпридатність і довговічність, вибирати необхідні машини та знаряддя. На сучасному етапі особливо потрібні уміння використовувати інформаційні технології, знання в області маркетингу, тенденцій розвитку технологій і техніки даної галузі.

У сфері раціонального використання машино-тракторного парку і агрегування, завдання бакалавра з агроінженерії на сьогодні змінилися. Заводи-виробники для кожної моделі тракторів, що випускаються (в тому числі і ХТЗ) дають перелік машин і устаткування, з

якими їх раціонально використовувати, і навіть вказують режими роботи. Те ж саме стосується і сільськогосподарських машин. Заводи вказують марки тракторів для їх агрегування. Якщо ж цього немає в інструкції з експлуатації, то його можна знайти в Інтернеті. Тому дуже цінне в минулому вміння розраховувати агрегат через потужність на гаку трактора і тяговий опір машини або знаряддя нині втратило свою актуальність. Тепер аналогічне завдання діяльності зводиться до вибору оптимального агрегату, часто багатокритеріального: з позиції питомих витрат, продуктивності, якості виконання операції, річного завантаження і терміну окупності, ремонтпридатності тощо.

Що стосується забезпечення працездатності машин, то імпортна складна техніка, якій зараз надають перевагу фермери (трактори, комбайни, обприскувачі), передбачає гарантійне обслуговування. І, переконавшись у його якості, багато господарів укладають договори на продовження сервісного обслуговування зі спеціалізованими станціями (або компаніями), після закінчення гарантійного терміну.

Ремонт нескладної техніки на виробництві проводиться в основному власними силами. Однак більшість колишніх колгоспних ремонтних майстерень спорожніли, і тепер з обладнання мають лише електродриль, «болгарку», зварювальний апарат (часто напівавтомат) і хороший набір гайкових ключів. Такого набору цілком достатньо, щоб провести нескладні ремонтні операції: відрізати, просвердити, приварити та виконати збирально-розбиральні роботи. Токарні та фрезерні верстати практично відсутні, тому що болт або гайку, а тим більше запасну частину, набагато дешевше купити, ніж виготовити своїми силами. І якщо колись у колгоспних майстернях виконувалися поточні й капітальні ремонти двигунів внутрішнього згорання, то зараз ці роботи набагато дешевше і якісніше замовити в спеціалізованій ремонтній майстерні в районному чи обласному центрі, де це замовлення буде виконане за три дні. Тому тримати в майстерні токаря або моториста за пристойну зарплату керівник підприємства не буде. Дуже часто інженер-механік (за нашими спостереженнями) нескладні ремонтні роботи виконує самостійно разом з механізатором. Звідси впливає і те, що сучасний бакалавр з агроінженерії повинен не тільки знати технологію здійснення ремонтних робіт, а й мати практичні навички їх виконання (Пастухов, 2013).

Що стосується складного кваліфікованого ремонту машин, знарядь і устаткування, то сучасний бакалавр з агроінженерії повинен володіти інформацією про спеціалізовані майстерні або ремонтні підприємства, які знаходяться в найближчих містах. Часто вузол або агрегат ремонтувати економічно не вигідно, тому проводиться його заміна. Придбання і замовлення здійснюються через телефон або за допомогою Інтернету. При цьому бакалавр з агроінженерії повинен добре знати технологію відновлення й ремонту складних машин, аж до технології їх виробництва, та сучасні методи технічної діагностики. Це дає йому змогу йому прийняти правильне рішення з організації й технології відновлення працездатності машин (Пастухов, 2013).

Як і було раніше, інженер у сучасному сільськогосподарському підприємстві повинен займатися забезпеченням техніки паливно-мастильними матеріалами (ПММ). Але якщо раніше ці рідини були уніфіковані й підходили до всіх зразків вітчизняної сільськогосподарської техніки, то на сьогодні вимоги з контролю за якістю ПММ значно зросли, а їх типи й марки потрібно чітко підбирати для кожного виду техніки. Особливу увагу необхідно приділяти стану заправних станцій і колонок, обладнання та фільтрів, тому що якісне паливо – одна з умов гарантійного обслуговування і працездатності машин. (Пастухов, 2013).

Виходячи з проведеного аналізу виробничої діяльності сучасного вітчизняного інженера-механіка, ми сформулювали такі вимоги для формування професійних компетентностей майбутнього бакалавра з агроінженерії, а саме: мати чітке уявлення про структуру та організацію галузей, пов'язаних з виробництвом сільськогосподарської продукції; знати загальну характеристику світового виробництва (ринки збуту, основні виробники) як сільськогосподарської продукції, так і засобів її виробництва – насамперед, тракторів, сільськогосподарських машин та знарядь; бути озброєним знаннями за новітніми технологіями виробництва продукції в галузі сільського господарства, відновлення та ремонту сільськогосподарської техніки; чітко знати причини деградації ґрунтів у країні й ефективні методи по відновленню їх родючості; швидко оцінювати за допомогою економічних, екологічних і соціальних критеріїв ефективність упровадження технологічних процесів; вибирати раціональні рішення; знати сучасні

методи й матеріали хімічної меліорації; уміти оцінювати всі проведені й заплановані виробничі процеси, з точки зору їх екологічного впливу на довкілля; уміти оперативно отримувати новітню інформацію, пов'язану з колом завдань власної виробничої діяльності.

Ці вимоги продиктовані сьогоденням, потребами високоорганізованого ефективного аграрного виробництва. Для забезпечення гідної підготовки бакалаврів з агроінженерії потрібно виконати непросте завдання перегляду навчальних програм та організації викладацької діяльності таким чином, щоб через дефіцит годин не пропустити, а закласти наукову базу для користування останніми досягненнями науки, техніки і практики. Щоб це зробити, викладач сам постійно повинен перебувати в процесі самовдосконалення й мати безпосередній зв'язок із виробництвом. Тільки тоді його висновки й докази будуть правдоподібні, реалістичні. Життєві приклади будуть підтверджувати новий навчальний матеріал, а не викликати скептичні посмішки студентів (Пастухов, 2013). Ми повністю згодні з В. Пастуховим щодо його оцінки процесів, які проходили у вітчизняному сільському господарстві в пострадянській період. Учений підняв дуже актуальну проблему, що полягає у відповідності формування професійної компетентності майбутніх фахівців з агроінженерії сучасному сільськогосподарському виробництву. І хоча на перший погляд здається, що деякі зі сформульованих вимог напряду стосуються компетенції не інженерів-механіків, а агрономів чи фахівців із захисту рослин, то реалії організації кадрового забезпечення сучасних агрофірм доводять, що на сьогодні бакалавр з агроінженерії повинен розбиратися і в питаннях агрономії, захисту рослин, екології і т. д.

Висновки. Як показують результати нашого спостереження, через економію коштів сучасні власники невеликих аграрних підприємств (до 2,5 тис. га) не набирають

повний штат висококваліфікованих фахівців (інженер-електрик, інженер-механік, агроном, агроном із захисту рослин, інженер із техніки безпеки), як це було у колгоспах і радгоспах за радянських часів. Замість інженерного штату вони підбирають одного висококваліфікованого фахівця, наприклад, бакалавра з агроінженерії або агронома, призначають йому порівняно високу заробітну плату і зобов'язують вирішувати широке коло питань, пов'язаних не тільки з технікою, але й з агрономією, захистом рослин, екологією, охороною праці тощо. Ось чому сучасний агроном повинен уміти також розбиратися і в техніці, а бакалавр з агроінженерії – в агрономії і захисті рослин.

Аналіз сучасних процесів сільськогосподарського виробництва дає змогу зробити висновок, що майбутнє вітчизняної аграрної галузі – не за холдингами з іноземними інвестиціями та великими агрокомпаніями, метою «господарювання» яких є максимальний прибуток понад усе, а за дрібними та середніми агрофірмами, які, за належної підтримки держави, в перспективі мають сприяти припиненню процесу занепаду вітчизняного агроринку й стимулювати розвиток українського села. Основою успіху та економічного процвітання таких господарств повинен стати штат вітчизняних патріотично настроєних, професійно компетентних висококваліфікованих бакалаврів з агроінженерії, які, крім прибутку від діяльності агропідприємства, повинні забезпечити й відновлення родючості ґрунту земельних активів, і створення достатньої кількості робочих місць у сільській місцевості, і відродження соціальної та культурної складової життя селян. Отже, перспектива розвитку вітчизняного сільського господарства напряду залежить від якості підготовки бакалаврів з агроінженерії та формування в них професійних компетентностей відповідно до сучасних вимог.

Література

1. Рейтинг 20 найефективніших агрокомпаній України (за станом на 2016 рік.) [online]. (Останнє оновлення 15 Листопад 2018) Доступно: // <<http://forbes.net.ua/ua/magazine/forbes/1399408-rejting-20-najefektivnishih-agrokompanij-ukrayini#13> [Дата звернення 15 Листопад 2016].
2. Пастухов, В.И., 2013. Современные требования к квалификации инженера

сельскохозяйственного производства (2013 р.). [online] (Останнє оновлення 14 Листопад 2018) Доступно: // <www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?.vuvmaao_2013_1_5.pdf. Дата звернення 15 Листопад 2016].

3. ЕВІТДА — Википедия. [online] (Останнє оновлення 14 Листопад 2018) Доступно: // <<https://ru.wikipedia.org/wiki/ЕВІТДА> Дата звернення 15 Листопад 2016].

KEY WORDS:

bachelor of agroengineering, developing of professional competencies, agriculture, agricultural technics, machines, instrument, agrocompanies, technological processes

Abstract

Forming the competence of future bachelors of agroengineering under the domestic agriculture modernisation

*Alexander Domin,
Candidate of Pedagogical Sciences,
Associate Professor of Agricultural Machines Department of
National University of Bioresources and Nature Management
of Ukraine*

The article touches upon the problem which had been almost ignored by pedagogical society in independent Ukraine for a long time. The problem is that formation of professional competencies of bachelors of agro-engineering must adapt to basic changes in native agriculture, which had occurred since Ukraine became independent. During this time, as a result of deep reforms, the forms of ownership changed from communal and state ones to private in agriculture. Therefore modern private agricultural companies run their business and develop according to strict laws of market economy. It means that the main goal of this type of management is the biggest profit above all. Due to such not very progressive development the following changes in professional training of engineering specialists for established for decades agricultural sphere took place: breaking the ties between private agricultural companies and higher educational institutions of agricultural profile, violation of the necessary conditions for soil fertility restoration, efficiency gain at the expense of highly qualified personnel that leads to transmission of agronomics, agrochemical services, plant protection and others activity problems into the charge of bachelors of agro-engineering; higher priority ranking of imported agricultural techniques, that leads Ukrainian agriculture to total dependence on foreign producers of expandable materials, fuel and lubricants for these technics. This list can be extended, but in our opinion, the number of above-mentioned changes is enough to understand that a significant problem exists in formation of professional competencies of future agroengineering bachelors according to not perfectly studied requirements of modern native agriculture. An attempt was made to determine the current tasks of the bachelors in agro-engineering of domestic agriculture, to determine the requirements for the development of their professional competencies.

References

1. Reitynh 20 naiefektyvnishykh ahrokompanii Ukrainy (za stanom na 2016 rik,) [onlain]. (Ostannie onovlennia 15 Lystopad 2018) Dostupno: // <<http://forbes.net.ua/ua/magazine/forbes/1399408-rejting-20-najefektivnishih-agrokompanij-ukrayini#13> [Data zvernennia 15 Lystopad 2016].
2. Pastukhov, V.Y., 2013. Sovremennyye trebovaniya k kvalyfykatsyy ynzhenera selskokhoziaistvennoho proyzvodstva (2013 r.), [onlain] (Ostannie onovlennia 14 Lystopad 2018) Dostupno: // <www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?.vuvmaao_2013_1_5.pdf. Data zvernennia 15 Lystopad 2016].
3. EBITDA — Vykypedyia [onlain] (Ostannie onovlennia 14 Lystopad 2018) Dostupno: // <<https://ru.wikipedia.org/wiki/EBITDA> Data zvernennia 15 Lystopad 2016].

УДК 377.018.43(477)(045)

<https://doi.org/10.32835/2223-5752.2018.16.115-121>.

МЕТОДИКА ВИКОРИСТАННЯ ЕЛЕМЕНТІВ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ У ПРОЦЕСІ ТЕОРЕТИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ КВАЛІФІКОВАНИХ РОБІТНИКІВ

Людмила Майборода,

науковий співробітник лабораторії дистанційного професійного навчання

Інституту професійно-технічної освіти НАПН України

ORCID: 0000-0003-4869-7786

ResearcherID: U-8916-2018

e-mail: mayborodal@ukr.net

Реферат

КЛЮЧОВІ СЛОВА:

дистанційне навчання,
елементи дистанційного
навчання,
педагог професійного
навчання,
професійна (професійно-
технічна) освіта,
кваліфікований робітник

У статті обґрунтовується актуальність використання елементів дистанційного навчання у професійній (професійно-технічній) освіті теоретичній підготовці кваліфікованих робітників. Розглядається можливість використання дистанційної форми навчання в закладах професійної (професійно-технічної) освіти за певною категорією професій. Визначається структура і зміст методики використання елементів дистанційного навчання для теоретичної підготовки кваліфікованих робітників, що передбачає реалізацію поступових дій педагога професійного навчання, а саме: аналіз навчальних програм; визначення структури дистанційного курсу; розробку інформаційної складової та наповнення дистанційних курсів; організацію навчальної діяльності з використанням елементів дистанційного навчання.

Висвітлено результати дослідно-експериментальної роботи. Представлені результати формувального етапу експерименту показали готовність педагогів професійного навчання до використання елементів дистанційного навчання у власній педагогічній діяльності. Проведене анкетування на констатувальному та узагальнюючому етапах дослідження дали змогу зробити аналіз досвіду використання педагогами закладів професійної (професійно-технічної) освіти дистанційного навчання у підготовці кваліфікованих робітників та визначити рівні використання елементів дистанційного навчання для теоретичної підготовки майбутніх кваліфікованих робітників (використання мультимедійних комплексів, відео-конференцз'язку, презентацій, тестів та використання контролю і оцінювання навчально-пізнавальної діяльності). Отримані дані показали позитивну динаміку змін, що доводить потребу в методичному супроводі педагогів професійного навчання задля забезпечення достатнього рівня готовності до якісного використання елементів дистанційного навчання для теоретичної підготовки кваліфікованих робітників, повного й ефективного використання всіх можливостей технологій дистанційного навчання.

Постановка проблеми. Характерною особливістю сучасного суспільства є інформатизація і стрімкий розвиток цифрових технологій, які створюють сприятливі умови для застосування дистанційного навчання (далі ДН) в сучасній системі професійної (професійно-технічної) освіти (далі П(ПТ)О).

На задоволення потреб здобувачів у первинній професійній освіті, підвищенні кваліфікації, підтвердженні досвіду неформальної освіти, реалізації вигідної особистісної траєкторії професійного розвитку в системі П(ПТ)О спостерігається зростання закладів професійної (професійно-технічної) освіти (далі – ЗП(ПТ)О), які у професійній підготовці використовують технології ДН.

У Положенні про організацію дистанційного навчання (2013) в ЗП(ПТ)О сказано, що технології дистанційного навчання можуть

використовуватись у процесі викладання навчальних предметів професійно-теоретичної підготовки. Професійно-практична підготовка здійснюється за очною формою навчання в навчально-виробничих майстернях, на полігонах, тренажерах, автодромах, в навчально-виробничих підрозділах, навчальних господарствах, на робочих місцях на виробництві чи у сфері послуг, або дистанційно за умов наявності відповідних веб-ресурсів і можливості доступу до них. Проведення виробничого навчання і виробничої практики за дистанційною формою навчання, у переважній більшості професій, є неможливою зв'язку з використанням спеціального навчально-виробничого обладнання, а в деяких випадках – високотехнологічного.

Проте, на думку Л. Капченко (2014), організувати професійно-практичну підготовку кваліфікованих робітників за дистанційної

формою навчання можна за професіями, пов'язаними з інформаційно-комунікаційними технологіями, такими, як: оператор з обробки інформації та програмного забезпечення, оператор інформаційно-комунікаційних мереж, монтажник інформаційно-комунікаційного устаткування. Поділяючи вищезазначену думку, назвемо професії за якими, на наш погляд, також уможлиблюється організація підготовки кваліфікованих робітників за дистанційною формою навчання, а саме: оператор комп'ютерного набору, секретар керівника, обліковець з реєстрації бухгалтерських даних та ін. Тобто, це такі професії, підготовка за якими не потребує організації особливих або складних умов навчання, наближених до сучасних побутових умов (комп'ютерна та організаційна техніка, побутова техніка й приладдя, канцелярські та інші витратні матеріали).

Список професій, за якими можливо здійснити підготовку кваліфікованих робітників за дистанційною формою навчання, є незначним. Переважна більшість професій потребує організації освітнього процесу в ЗП(ПТ)О за змішаною формою навчанням (blended learning), поєднуючи традиційне очне та ДН, денне навчання з елементами дистанційного.

Водночас, проблема впровадження дистанційного навчання в ЗП(ПТ)О, зокрема використання елементів дистанційного навчання, в підготовці майбутніх кваліфікованих робітників, залишається мало дослідженою у вітчизняній педагогічній теорії та практиці.

Аналіз наукових праць. Концептуальні аспекти теорії і практики ДН знайшли відображення в наукових працях вітчизняних та зарубіжних учених. Проблемам проектування і впровадження дистанційного навчання в освітніх закладах різного рівня присвячені публікації А. Андрєєва, О. Аніщенко, С. Авдошин, В. Бикова, В. Домрачова, В. Зінченко, В. Колмогорова, М. Карпенко, К. Корсак, Т. Кошманова, В. Кухаренко, А. Манако, Г. Молодих, Н. Морзе, Є. Полата, О. Рибалко, О. Самойленко, Н. Сиротенко, С. Сисоєвої, П. Стефаненко, Е. Скибицького, П. Таланчук, Г. Татурчука, Дж. Андерсена, Ст. Віллера, Т. Едварда, Б. Шуневича та ін., в яких зосереджено увагу на особливостях впровадження ДН у закладах вищої освіти. Вирішення проблем з означеної проблематики в системі післядипломної освіти знаходимо в наукових дослідженнях В. Олійника,

В. Гравіта, Л. Даниленко, Л. Ляхоцької, В. Розмариця, Л. Пуховської, А. Чміля та ін. Питання реалізації дистанційного навчання у закладах загальної освіти обґрунтовані Ю. Богачковим, А. Букач, Т. Дербою, Н. Євтушенко, В. Кухаренком, А. Хуторським та ін. У системі професійної освіти актуальність впровадження ДН у процес професійної підготовки майбутніх кваліфікованих робітників розкрито в працях О. Базелюка, В. Глуценко, Г. Єльнікової, С. Кравець, Л. Петренко, В. Ягупова та ін.

Проведений аналіз наукових праць засвідчує, що на сьогодні в Україні використання ДН та його елементів у переважній більшості здійснюється в закладах вищої освіти, а в закладах професійної (професійно-технічної) освіти майже відсутнє, що й зумовлює мету публікації – обґрунтувати методики використання елементів дистанційного навчання для теоретичної підготовки майбутніх кваліфікованих робітників та проаналізувати результати її експериментального впровадження.

Виклад основного матеріалу. Дистанційне навчання відрізняється від традиційних форм навчання високою динамічністю, що пов'язано з гнучким вибором навчальних елементів, великим обсягом самостійної роботи, різноманітністю форм навчально-методичного забезпечення, орієнтованих на підвищення ефективності освітніх процесів.

Сучасні процеси оновлення законодавчих актів та нормативно-правових документів щодо використання дистанційного навчання у системі П(ПТ)О окреслюють нові перспективи впровадження й фінансування дистанційного освіти. Проте наразі в процесі підготовки кваліфікованих робітників за переважною більшістю професій можливо застосувати лише елементи ДН у його теоретичній складовій шляхом створення та проектування дистанційних курсів. Існують різні погляди на те, як повинні виглядати дистанційні курси, з точки зору структури, електронного контенту, оформлення інтерфейсу. У науково-методичній літературі зазначаються різні технічні та організаційні способи й методи організації дистанційного навчання. Проте практика засвідчує відсутність єдиних стандартів, норм і підходів до структури й інформаційного наповнення дистанційних курсів та організації дистанційного навчання. За таких обставин вибір структури дистанційного курсу, його навчального контенту, форм і методів ДН залишається за педагогами.

Узагальнюючи досвід вітчизняних і зарубіжних дослідників, нами визначена структура і зміст методики використання елементів ДН для теоретичної підготовки кваліфікованих робітників у ЗП(ПТ)О, що передбачає реалізацію поступових дій педагога за наступним алгоритмом:

1. *Аналіз навчальних програм з предметів теоретичної підготовки кваліфікованих робітників з певних професій:* визначення навчальних предметів, тем, модулів, що підлягають дистанційному навчанню.

2. *Визначення структури та елементів дистанційного курсу відповідно до обраного спеціалізованого програмного забезпечення системи ДН:* визначення особливостей інтерактивної взаємодії учасників дистанційного навчання, розміщення навчального матеріалу (у вигляді каталогу, текстової чи веб-сторінки), організації спілкування (чат, форум); виокремлення елементів дистанційної системи (наприклад, у системі Moodle – «Урок», «Тест», «Завдання», «Форум», «Чат», «Опитування», «Глосарій», «Анкета», «Семинар» тощо).

3. *Розробка інформаційної складової та формування електронного навчального контенту:* відео- та аудіозаписи уроків, лекцій, семінарів тощо; навчальні презентації, відеоеlementи, мультимедіа, що відображають, візуалізують виробничі операції, процеси, явища; термінологічні словники; практичні завдання; проектні роботи; віртуальні лабораторні роботи і тренажери з методичними рекомендаціями щодо їх виконання; пакети тестових завдань для проведення контрольних заходів; електронні бібліотеки, бібліографії; електронні навчальні посібники, методичні рекомендації з виконання лабораторних і дипломних робіт тощо.

4. *Наповнення спеціалізованого програмного забезпечення системи ДН дистанційними курсами:* завантаження логічно структурованого електронного контенту у відповідну систему ДН;

5. *Організація навчальної діяльності учнів відповідно до навчальних планів і програм з використанням елементів ДН у теоретичній підготовці кваліфікованих робітників у ЗП(ПТ)О:* опанування учнями в спеціалізованому програмному забезпеченні системи ДН навчального матеріалу і виконання завдань; поточне коригування педагогом професійного навчання навчальних елементів, контенту, дистанційного курсу, його структури тощо.

Організувати навчальну діяльність учнів з

використанням елементів ДН для теоретичної підготовки кваліфікованих робітників можна, наприклад, так: вивчати предмети теоретичної підготовки віддалено, тобто дистанційно; вивчати предмети в навчальному закладі та з додатковою можливістю їх вивчення дистанційно, або дистанційного вивчення окремих тем предмета, тим самим органічно поєднувати і традиційне навчання; вивчати навчальні предмети дистанційно, зменшивши кількість очних занять, водночас, здійснювати спілкування з педагогом на очних консультаціях; брати участь дистанційно лише в окремих тематичних вебінарах, проектах, завданнях тощо, що обговорюються на очних заняттях.

Рівень сформованості професійних знань, умінь, навичок у майбутніх кваліфікованих робітників залежить від наповненості курсу навчальним контентом логічно структурованого матеріалу, що відповідає дидактичним принципам навчання. Зміст дистанційного курсу та особливості організації роботи з ним залежать від того, який формат обрано при його створенні у середовищі ДН. Тип формату дистанційного курсу може бути:

- *потижневий* – дає змогу розподіляти засоби для вивчення навчального матеріалу за тижнями, впродовж яких планується вивчення навчального матеріалу. Потижневий формат більше підходить до курсу, для вивчення якого істотним є врахування хронологічної динаміки;

- *тематичний* – дає змогу розподіляти засоби для вивчення навчального матеріалу за темами. Тематичний формат пристосований для вивчення курсу, структурованого відповідно до навчальних тем курсу;

- *форум* – побудова курсу відбувається, спираючись на форуми, він складніший, підходить для навчання переважно у неформальному вигляді, орієнтований на спілкування учасників, обмін думками, використання чатів, опитувань, семінарів (Болюбаш, 2010).

Враховуючи особливості організації освітнього процесу в ЗП(ПТ)О та структуру освітніх державних стандартів професійної (професійно-технічної) освіти, найбільш прийнятним для підготовки майбутніх кваліфікованих робітників є тематичний формат побудови дистанційних курсів. За цією структурою педагогу професійного навчання зручніше трансформувати наявний навчальний матеріал в електронний контент, наприклад, з потемних та/або поурочних папок комплексно-методичного забезпечення тощо.

Тематичний формат дистанційного курсу більш прийнятний для індивідуального засвоєння навчального матеріалу, навчання за модульним підходом тощо.

Розуміння основних характеристик навчального контенту дає змогу здійснити успішне проектування та конструювання дистанційного курсу. Нормативно структура дистанційного курсу не зумовлюється, тому педагог професійного навчання може самостійно визначитися зі структурою майбутнього курсу, враховуючи специфіку навчальної дисципліни, вікові, індивідуальні особливості учнів, показники їхньої успішності тощо. Отже, педагог професійного навчання, розробляючи електронний курс з елементами дистанційного навчання, має здійснити такі дії: визначити логіку структури і зміст електронного контенту; спланувати діяльність учнів й обрати необхідні форми і методи навчання (пізнання); визначити зміст практичних робіт (методичні рекомендації, аудіо-, відео- файли, таблиці, схеми, рисунки, тощо), та мати представлення студентами результатів своєї діяльності; визначити форми і методи контролю.

Найбільш ефективним програмним забезпеченням для дистанційного навчання є електронні системи, які забезпечують інтерактивну взаємодію педагога зі студентами. Наш погляд, таким інформаційним середовищем є безкоштовний спеціалізований програмний продукт Moodle. Це універсальна, нескладна у використанні платформа дистанційного навчання, яка не потребує фінансових затрат на обладнання чи програмне забезпечення. Простий і ефективний веб-інтерфейс платформи має великий набір модулів – складових елементів

для створення дистанційних курсів з теоретичної підготовки майбутніх кваліфікованих робітників. Широкий спектр можливостей платформи Moodle забезпечує повноцінну підтримку процесу навчання, різноманітні способи подання навчального матеріалу, перевірки знань і контролю успішності та надає змогу педагогу професійного навчання створювати інтерактивність дистанційного навчання.

Важливою умовою якісного застосування методики використання елементів дистанційного для теоретичної підготовки кваліфікованих робітників є готовність педагогів до здійснення таких дій. Отже, на формуальному етапі дослідження науковими співробітниками лабораторії дистанційного професійного навчання Інституту професійно-технічної освіти НАПН України, в межах виконання фундаментальної науково-дослідної роботи «Методичні основи дистанційного навчання кваліфікованих робітників у професійно-технічних навчальних закладах», педагогам професійного навчання ЗП(ПТ)О надавалися методичні рекомендації та проводилося консультування у формах семінарів, веб-семінарів, конференцій, навчальних тренінгів щодо використання елементів дистанційного навчання для теоретичної підготовки кваліфікованих робітників. У навчальних тренінгах взяли участь педагоги професійного навчання ЗП(ПТ)О понад 13 областей України, з них: 70 % учасників пройшли навчання повністю; 9 % – частково (виконали не всі завдання); 21 % учасників зареєструвалися, але не виконали жодного завдання (рис. 1). Педагоги професійного навчання були позитивно налаштовані на проходження тренінгу, сприйняття навчального матеріалу.

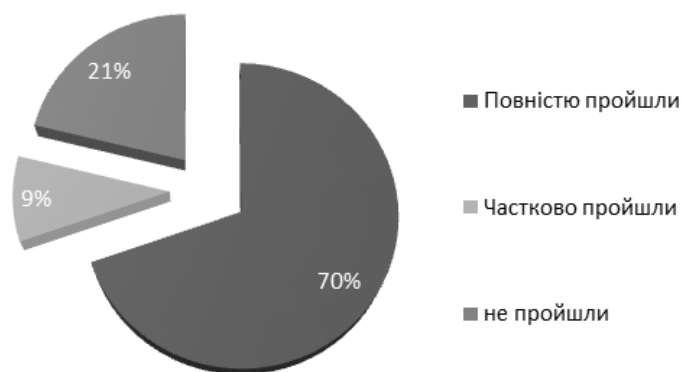


Рис.1. Проходження навчального тренінгу педагогами професійного навчання ЗП(ПТ)О на формуальному етапі експерименту.

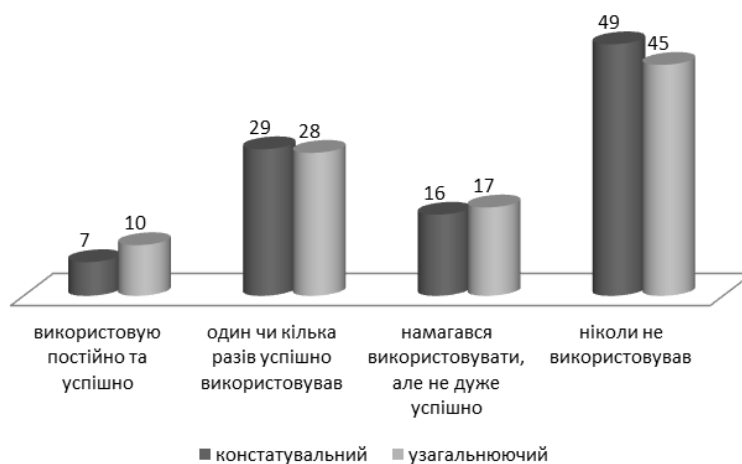


Рис. 2. Досвід використання педагогами ЗП(ПТ)О дистанційного навчання у підготовці кваліфікованих робітників на констатувальному та узагальнювальному етапах дослідження.

Можна також відмітити позитивну динаміку змін у рівнях використання елементів дистанційного навчання для теоретичної підготовки майбутніх кваліфікованих робітників педагогами професійного навчання ЗП(ПТ)О (рис. 3). Відбулися позитивні зміни у рівнях використання мультимедійних комплексів педагогами, а саме: збільшилися високий і середній рівні на 0,5% і 4,9%, відповідно, достатній і низький рівні зменшилися на 1,8% і 3,6%, відповідно. Змінилися рівні використання відео-конференц зв'язку в ДН: середній і достатній рівні збільшилися на 7,8% і 1%, відповідно, зменшилися низький і високий рівні на 8% і 0,8%, відповідно. Спостерігається позитивна динаміка змін у рівнях використання

презентацій: високий і середній рівні збільшилися на 1,1% і 2,3%, відповідно, а достатній і низький рівні зменшилися на 0,8% і 2,6%, відповідно. Відбулися зміни в рівнях використання педагогами професійного навчання контролю й оцінювання результатів навчально-пізнавальної діяльності засобами дистанційного навчання: високий рівень збільшився на 0,4%, середній рівень збільшився на 4,5%, достатній рівень зменшився на 4,4%, низький рівень зменшився на 0,4%. Є також зміни в рівнях використання педагогами тестів як елементу дистанційного навчання: високий рівень збільшився на 0,6%, середній рівень збільшився на 4,1%, достатній і низький рівні зменшилися на 3,9% і 0,8%, відповідно.

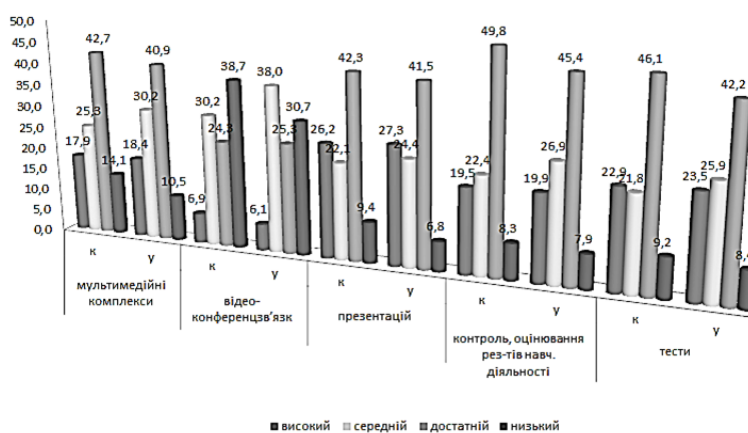


Рис. 3. Рівні використання елементів дистанційного навчання педагогами професійного навчання ЗП(ПТ)О для теоретичної підготовки майбутніх кваліфікованих робітників на констатувальному та узагальнювальному етапах дослідження.

Також можна відміти, що відсоток педагогів професійного навчання ЗП(ПТ) О, які мають низький рівень використання у власній професійній діяльності елементів

дистанційного навчання, складає лише 14%, зате всі інші педагоги мають достатній (41,3%), середній (28,9%), високий рівні (15,8%), що в цілому складає 86% (рис.4).

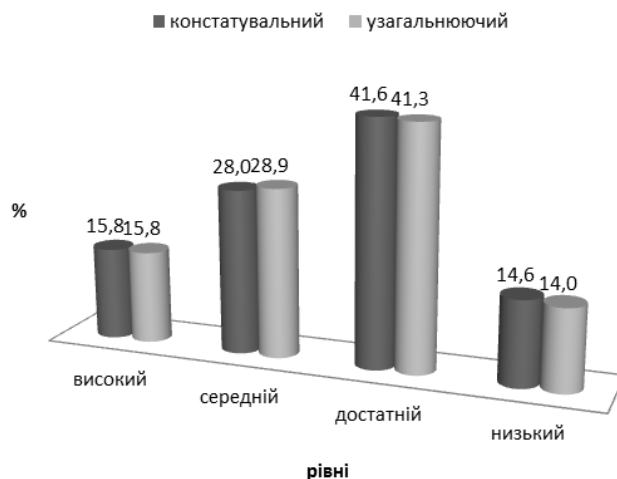


Рис.4. Середнє значення рівнів використання педагогами професійного навчання елементів дистанційного навчання.

Отже, в сучасних закладах професійної (професійно-технічної) освіти педагоги професійного навчання володіють достатнім рівнем готовності впровадження у власну педагогічну діяльність технології дистанційного навчання, використовувати елементи ДН для теоретичної підготовки кваліфікованих робітників.

Висновки. З огляду на отримані дані, можна зробити висновок, що проблема використання елементів дистанційного навчання для теоретичної підготовки кваліфікованих робітників є актуальною. Педагоги професійного навчання потребують методичного супроводу задля повного й ефективного використання всіх можливостей технологій дистанційного навчання, досягнення достатнього рівня готовності до якісного використання елементів

дистанційного навчання у власній професійній діяльності. Запровадження педагогами професійного навчання методики використання елементів дистанційного навчання для теоретичної підготовки кваліфікованих робітників у власній професійній діяльності забезпечить: урізноманітнення форм професійної освіти і навчання; задоволення індивідуальних освітньо-професійних потреб особистості; підвищення якості професійної підготовки кваліфікованих робітників тощо.

Перспективи подальшого наукового пошуку будуть присвячені інтеграції елементів з однієї системи навчання в іншу, зв'язку з розвитком технічних компонентів навчання, зміною освітнього середовища, появою різних моделей навчальних процесів.

Література

1. Болюбаш, Н.М., 2010. Розробка дистанційного курсу засобами інформаційного середовища Moodle. *Наукові праці [Чорноморського державного університету імені Петра Могили комплексу «Києво-Могилянська академія»]*. [online] 136(123), с.19-27. Доступно: <<http://nbuv.gov.ua/UJRN/>

Npchduped_2010_136_123_6> [Дата звернення 20 Жовтень 2018].

2. Капченко, Л.М., 2014. Інформаційно-комунікаційна модель дистанційного професійного навчання безробітних. *Ринок праці та зайнятість населення*, 2(39), с.39-42.

3. Міністерство освіти і науки України,

2013. *Положення про дистанційне навчання*. zakon3.rada.gov.ua/laws/show/z0703-13> [Дата [online] 25.04.2013 №466. Доступно: <http://звернення 20 Жовтень 2018].

KEY WORDS:

distance learning,
elements of distance
learning, v
ocational training
teacher,
vocational (vocational)
education,
skilled worker

Abstract

Methods of using elements of distance learning for the theoretical training of skilled workers

Lyudmila Mayboroda,

Researcher at the Laboratory of Distance Professional Education of the Institute of Vocational Education of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine of Ukraine

The article substantiates the relevance of elements of distance learning appliance in vocational (vocational and technical) education and theoretical training of skilled workers. The possibility of using distance learning forms in vocational (vocational and technical) schools according to a certain category of professions is considered. The possibility of distance learning forms usage in vocational (vocational and technical) schools according to a certain category of occupations is considered. The structure and content of the methodology of use of the elements of distance learning for skilled workers theoretical training is determined, which implement the gradual actions of the vocational training teacher, such as: analysis of training programs; definition of the distance course structure; development of information component and content of distance courses; organization of training activities with elements of distance learning. The results of experimental work are covered. The presented results of the forming stage of the experiment showed readiness of professional training teachers to use the elements of distance learning in their own educational activities. The conducted interview at the qualifying and generalizing stages of the study gave the possibility to analyze the experience of vocational (technical) education teachers in use of distance learning to train skilled workers and to determine the levels of use of the elements of distance learning for the theoretical training of future skilled workers (use of multimedia units, video conference communication, presentations, tests and use of the control and evaluation of learning and cognitive activities). The obtained data showed a positive dynamics of changes, which proves the importance of methodological support of professional training teachers to ensure sufficient level of readiness for the sufficient use of distance learning elements for the theoretical training of skilled workers, full and effective use of all possibilities of technologies of distance learning.

References

1. Bolyubash, N.M., 2010. Rozrobka dystancijnogo kursu zasobamy informacijnogo seredovyshha Moodle. *Naukovi praci [Chornomorskogo derzhavnogo universytetu imeni Petra Mogyly kompleksu «Kyievo-Mogylyanska akademiya»]*, [online] 136(123), s.19-27. Dostupno: <http://nbuv.gov.ua/UJRN/Npchduped_2010_136_123_6> [Data zvernennya 20 Zhovten 2018].
2. Kapchenko, L.M., 2014. Informacijno-komunikacijna model dystancijnogo profesijnogo navchannya bezrobitnyx. *Rynok praci ta zajnyatist naseleennya*, 2(39), s.39-42.
3. Ministerstvo osvity i nauky Ukrainy, 2013. *Polozhennya pro dystancijne navchannya*, [online], 25.04.2013 №466. Dostupno: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/z0703-13> [Data zvernennya 20 Zhovten 2018].

УДК: 378.4:37-028.46:631.3

<https://doi.org/10.32835/2223-5752.2018.16.122-128>.

ПОКАЗНИКИ ПРОФЕСІЙНОГО САМОРОЗВИТКУ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ

Юрій Курнишев,

кандидат педагогічних наук, викладач,

Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича,

ORCID: 0000-0002-5468-7974

ResearcherID: R-8670-2016

e-mail: urnyshev@ukr.net

Марина Кожокар,

кандидат педагогічних наук, викладач,

Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича,

ORCID: 0000-0003-1658-3549

ResearcherID: R-8663-2016

e-mail: margelina@i.ua

Юрій Мосейчук,

доктор педагогічних наук, доцент,

Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича,

ORCID: 0000-0002-2457-6552

ResearcherID: D-1888-2016

e-mail: yr-mosey@ukr.net

КЛЮЧОВІ СЛОВА:

професійний
саморозвиток,
показники рівнів
професійного розвитку,
учитель фізичної
культури,
студент

Реферат

У статті уточнюються показники рівнів професійного розвитку майбутніх учителів фізичної культури. Теоретичний аналіз та узагальнення педагогічного досвіду дали можливість з'ясувати, що проблема професійної підготовки майбутніх учителів фізкультури розглядається в контексті оновлення навчально-виховного процесу у вищій школі, формування потреби у професійному саморозвитку фахівця в галузі спорту і неперервному вдосконаленні педагогічної майстерності. Професійний саморозвиток учителя передбачає самостійне оволодіння сукупністю педагогічних цінностей, ідей, сучасних технологій, ситуацій творчості, загальною культурою і характеризується активною, ціннісно-сміисловою, мотиваційною, творчою професійною діяльністю. Основною причиною такого стану є неадекватне розуміння майбутніми вчителями власного професійного саморозвитку, етапів та шляхів його формування.

Саморозвиток майбутнього вчителя фізкультури розглядається як відносно самостійна діяльність студента із внесення змін у власну освітню траєкторію вдосконалення професійних якостей, розширення знаневого потенціалу, підвищення рівня педагогічної та спортивної кваліфікації, спрямована на освоєння сучасних педагогічних ідей і технологій, що забезпечує професійне зростання педагога, підвищення якості освіти і виховання учнів.

Постановка проблеми. На сучасному етапі суспільного розвитку під впливом глобалізаційних процесів важливого значення набуває модернізація освіти на принципах демократизації й гуманізації у напрямі створення умов для всебічного розвитку інтелектуальних і професійних якостей людини. Реалізація в Україні ідеї сталого розвитку, *європейських освітніх стандартів*, посилення оздоровчо-розвивальних функцій освіти зумовлює перегляд і оновлення професійної підготовки майбутніх учителів

фізичної культури в закладах вищої освіти. Професійна підготовка вчителя фізичної культури у закладах вищої освіти зумовила необхідність вирішення таких задач: проаналізувати сучасний стан підготовки майбутніх учителів фізичної культури до професійного саморозвитку; на основі теоретичного аналізу визначити сутність професійного самовдосконалення майбутніх учителів фізичної культури, обґрунтувати педагогічні умови їхнього саморозвитку; уточнити критерії й показники рівнів професійного

розвитку майбутніх учителів фізичної культури, розробити моделі професійного саморозвитку майбутнього вчителя фізичної культури.

Аналіз наукових праць. Аналіз педагогічної літератури й дисертаційних досліджень дає підстави стверджувати, що проблема професійного саморозвитку майбутнього вчителя фізичної культури ще не була предметом системного вивчення у вітчизняній педагогічній науці. Глибоке вивчення педагогічних умов, що сприяють професійному саморозвитку фахівця допоможе подолати *суперечності*, які виявлені у системі професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури, зокрема між:

- соціальним замовленням суспільства щодо якісних змін у галузі фізичного виховання, вимог щодо рівня професійної підготовки вчителів фізичної культури і недостатньою готовністю випускників факультетів фізкультури до вдосконалення власної педагогічної майстерності;

- потужним науковим потенціалом щодо методики викладання фізичної культури і спорту у різних типах навчальних закладів і недооцінкою його значення в процесі формування потреби майбутнього вчителя фізичної культури у професійному саморозвитку;

- існуючою практикою оволодіння знаннями й навичками у галузі фізичного виховання і спорту та недостатнім методичним забезпеченням процесу створення відповідних педагогічних умов для формування потреби майбутніх учителів фізичної культури у професійному саморозвитку.

Мета статті полягає у розгляді структури професійного саморозвитку майбутніх учителів фізкультури як сукупності трьох взаємопов'язаних компонентів (мотиваційно-емоційного, змістово-операційного і рефлексивного) та показників рівнів професійного саморозвитку майбутнього вчителя фізичної культури.

Виклад основного матеріалу. Діагностика і процес реалізації розвитку особистості фахівця не передбачені існуючою системою фізкультурно-педагогічної освіти. Тому вона поки що не може виступати гарантом високого рівня професійної майстерності випускника закладу вищої освіти. Вхідження людини в систему особистісно орієнтованого навчання – це початок її профільної професійної підготовки на особистісному рівні, тому за допомогою цієї системи мають реалізуватися методики й технології професійного розвитку особистості, що забезпечують процеси неперервного саморозвитку фахівця від початку

його навчання у закладі вищої освіти й до кінця його продуктивної професійної діяльності.

За результатами проведеного теоретичного дослідження, ми дійшли до висновку, що рівні професійного й особистісного саморозвитку вчителя фізичної культури доцільно аналізувати за критеріями, які ми тлумачимо як найбільш загальну властивість, що об'єднує в собі низку показників. Вибір критеріїв може здійснюватися від загального до часткового, а може розглядатись у зворотному напрямку, коли найбільш загальний критерій складається на основі часткових критеріїв.

Відзначимо, що в педагогічній теорії ще недостатньо розроблені критерії педагогічного забезпечення, які дозволяють досить цілісно й коректно проаналізувати зміни в особистісному і професійному саморозвитку студентів, а також ступінь впливу педагогічних умов, спрямованих на гуманізацію професійної підготовки вчителів фізичної культури. В основу загальноприйнятих способів оцінювання продуктивності педагогічного забезпечення фізкультурно-педагогічної освіти студентів покладені результати окремих показників, що дають можливість скласти одностороннє уявлення про досліджувані педагогічні явища на підставі зовнішніх ознак (програмних вимог, знань, умінь і навичок в галузі педагогіки, передбачених державним стандартом, і середньостатистичних нормативів фізичної підготовленості). Відсутність об'єктивних показників навчально-методичного забезпечення професійного і особистісного саморозвитку студентів, на наш погляд, стримує оптимізацію розвитку освітнього процесу у вищій школі.

Тому процес саморозвитку та професійного зростання вчителя характеризується змінами показників його компонентів. В якості найважливіших компонентів професійного саморозвитку вчителя фізичної культури ми відзначаємо такі:

- когнітивний – знання в галузі педагогіки і психології, теорії і методики фізичної культури і спорту, знань механізмів і способів особистісного і професійного саморозвитку (самооцінка, самоствердження, самовизначення);

- практичний – конструктивно-практичні уміння професійного саморозвитку особистості, зокрема: володінням способами проектування саморозвитку (цілепокладання, вибір форм і технологій реалізації цілей і завдань діяльності);

- емоційний – розкривається через

усвідомлення становище власного «Я», позитивне сприйняття себе як педагога, позитивне ставлення до педагогічної діяльності, емоційну стійкість у професійному саморозвитку;

- мотиваційний компонент – відображений ціннісними орієнтаціями, потребами, установками й інтересами педагога в професійному становленні й самовдосконаленні;

- рефлексивний – характеризується здатністю до педагогічної рефлексії, самовивчення, самооцінки власного життєвого й педагогічного досвіду, аналізу причинно-наслідкових зв'язків, стимулює роботу над собою.

Отже, відповідно до провідних ідей особистісно-діяльнісної теорії (Виготський, 2003), будемо розглядати структуру професійного саморозвитку майбутніх учителів фізкультури як сукупність трьох взаємопов'язаних компонентів: мотиваційно-емоційного, змістово-операційного і рефлексивного.

Мотиваційно-цільовий компонент професійного саморозвитку майбутніх учителів фізичного виховання ґрунтується на низці важливих положень. Мета у професійній діяльності – це усвідомлений людиною образ результатів праці, процес постановки цілей для власного перетворення (саморозвитку) (Кухарев, 1990, с. 162). Цілі можуть змінюватися в залежності від виду саморозвитку – особистісного або професійного. Враховуючи матеріали наукових досліджень, видається, що основна мета професійного саморозвитку майбутнього педагога полягає в розвитку позитивної мотивації до професійної діяльності, підвищення своєї майстерності та самореалізації.

Таким чином, мотиваційно-цільовий компонент професійного саморозвитку майбутніх учителів є сукупністю засобів, що визначають спрямованість і величину зусиль, докладених для досягнення цілей перетворення (саморозвитку); готує цілеспрямованість професійної поведінки, хоча і не забезпечує її.

Поставлені цілі й завдання визначають зміст будь-якого процесу, тому наступним компонентом у структурі професійного саморозвитку майбутніх учителів можна виділити змістовно-операційний.

Змістово-операційний компонент є складовою навчальної і практичної діяльності майбутнього вчителя фізкультури. Він відображає обсяг того, що засвоюють майбутні вчителі фізкультури у процесі підготовки, а також те, що має бути

у них сформоване й розвинене, до чого вони мають бути підготовлені як учителі певної галузі освітньої діяльності й оздоровлення. Даний компонент – «система наукових знань, умінь і навичок, відносин і досвіду творчої діяльності, оволодіння якими забезпечує різнобічний розвиток особистості» (Кухарев, 1990, с. 137), сприяє як саморозвитку людини в цілому, так і її професійному самовдосконаленню. На характер реалізації змістово-операційного компоненту професійного саморозвитку майбутніх учителів фізкультури, в першу чергу, впливають потреби особистості, що виступають об'єктивним фактором визначення самого змісту. Саме потреби і спонукають людину до активності. На структуру змісту процесу професійного саморозвитку впливає і власна позиція людини, щодо якостей, які вона має бажання вдосконалювати.

Для *змістово-операційного* компонента професійного саморозвитку майбутніх учителів фізкультури важливим, на наш погляд, є «технологічне» забезпечення духовного наповнення професії: розвинена професійна самосвідомість; висока продуктивність праці, надійність і стабільність високих результатів; професійна підготовка та відкритість до підготовки; творче ставлення до професії.

Завершальний компонент структури професійного саморозвитку майбутніх учителів фізичної культури – рефлексивний. *Рефлексивний* компонент передбачає об'єктивну оцінку своїх дій студентами в процесі цілеспрямованого професійного саморозвитку. Він складається з двох частин: самопізнання й оцінки результатів перетворень та їх коригування.

Результат професійного саморозвитку – це зміни в ціннісних орієнтаціях, рівнях розвитку професійної компетентності, об'ємах знань з реалізованих здібностей, перетворення особистісних і професійних якостей. Оцінка результатів перетворень, що сталися, припускає компонентний аналіз всієї структури саморозвитку, тобто спочатку аналізуються ситуації, які призвели до суперечностей між існуючими установками і необхідністю отримання нових характеристик (розглядаються процеси руху і саморуху), потім мотиви, що сприяють перетворенням. Коригування отриманих результатів стає необхідним, якщо були упущені якісь моменти (неточно сформульовані цілі, недостатньо відпрацьований змістовний компонент тощо), або результат не виправдав

очікування (Курнишев, 2016). Коригування може бути виконано у вигляді рекомендацій щодо виправлення виниклих умов або більш детальної програми подальших перетворень у рамках процесу професійного саморозвитку. Багато авторів погоджуються з тим, що активна рефлексивна позиція є необхідною умовою саморозвитку фахівця, а її відсутність практично повністю виключає можливість як особистісного, так і професійного саморозвитку.

Виявлення критеріїв педагогічного забезпечення особистісного і професійного саморозвитку студентів охоплює змістову й оцінну сторони педагогічного процесу, що дозволяють диференціювати його поточний стан, корегувати й моделювати пропонувані освітні проекти. Особистісний та професійний саморозвиток і його продуктивне педагогічне забезпечення, як показав теоретичний аналіз, взаємно детерміновані і взаємозумовлені рівнем рефлексивності суб'єктів освіти в умовах вільного вибору освітнього простору. Продуктивність активізації цілісного саморозвитку ми пов'язуємо з підвищенням показників рефлексивності: рівнем самопізнання, самооцінки і самомотивації; самоорганізації, самоконтролю і самореалізації суб'єктів фізкультурно-педагогічної освіти. Ми виходимо з того, що рефлексія є процесом і результатом самоаналізу суб'єктом своєї свідомості, поведінки, внутрішніх психічних актів і станів, власного досвіду, особистісних якостей.

Рівень самомотивації свідчить про ставлення студента до педагогічної і спортивної діяльності, виражається внутрішньою спрямованістю, самостійно поставленими цілями, ступенем включеності у спільну діяльність, що супроводжуються позитивним, нейтральним або негативним емоціями. Застосування показника самомотивації, як критерій розвитку рефлексивності студентів, дозволяє визначити рівень сформованості пізнавальних мотивів у процесі педагогічного забезпечення саморозвитку не тільки на конкретному етапі, але й оцінити особисті досягнення в «зоні найближчого розвитку» (Виготський, 2003), тобто мотиви професійного самовдосконалення. Іншим важливим аспектом даного критерію, на наш погляд, є можливість вдосконалення рефлексивних механізмів оцінювання особистісно-значущої фізкультурно-педагогічної діяльності, як заново набутого суб'єктного досвіду взаємин, зміни соціальних мотивів

освітнього процесу. У наукових дослідженнях розроблені основні критерії та показники оцінки результативності та ефективності організації професійного розвитку вчителя фізичної культури, в яких закладені певні відмінності між розвитком і саморозвитком його особистості. Серед них варто виділити:

- у когнітивній сфері – розширення і збагачення професійних знань і знань про себе, факт «відкриття» і самостійного отримання нових знань, стійка потреба в їх постійному «здобутті»;

- у ціннісній сфері – виділення й інтеріоризація цінностей особистісно-професійного розвитку майбутнього педагога, емоційна чуттєвість;

- у мотиваційній сфері – розуміння значущості професійного та особистісного розвитку в умовах вільного вибору; прагнення до самореалізації в професії; мотивація до саморозвитку і різних видів підвищення кваліфікації (курси, самоосвіту тощо);

- у операційній сфері – вироблення умінь і навичок самопізнання, самоосвіти, саморозвитку і самобудови (власна стратегія зростання досягнень) особистості, оперативність у виборі способів здійснення.

До загальних критеріїв діагностики рівнів професійного розвитку вчителя ми відносимо володіння: сучасним науково-педагогічним тезаурусом; технологіями встановлення педагогічно доцільних стосунків; основами інформаційної культури; технологіями самопізнання й підвищення аутопсихологічної компетентності; раціональними способами підвищення професійно-педагогічної компетентності; спеціальністю відповідно до рівня підготовки (бакалавр, магістр) та вимог державного стандарту підготовки вчителя.

Кожний із зазначених критеріїв має низку показників, за якими перевіряється відповідність функціональної готовності випускника закладу вищої освіти за тим чи іншим критерієм. Такими показниками можуть виступати вимоги професіограми або стандарту вищої освіти, а також вимоги, що визначаються навчальними предметами, які вивчаються майбутнім фахівцем. Для нас особливе значення мають показники активізації саморозвитку, прояви потреби у самопізнанні, вдосконаленні власних професійних якостей і володіння методами професійного й особистісного саморозвитку.

Важливо відзначити, що продуктивне педагогічне забезпечення саморозвитку ми пов'язуємо з формуванням адекватного

оцінювання самовдосконалення у спортивному і педагогічному напрямах як важливого критерію, що стимулює процеси гуманізації у взаємодії викладача і студентів. У цьому випадку, здійснювана фізкультурна діяльність набуває статусу особистісно-значущої, вимагає інтелектуальної і духовної напруги, активізації саморозвитку, спілкування з авторитетними педагогами в здійсненні індивідуальної програми саморозвитку. Самооцінка, поряд з позитивним оцінюванням викладача, дозволяє коригувати рівень розгорнутого цілеспрямованому саморозвитку, закріплюючи впевненість у необхідності нарощування спортивного і педагогічного потенціалів, освоєнні інноваційних видів діяльності та побудові на цій підставі власного проекту професійного й особистісного саморозвитку.

Забезпечення викладачем продуктивності саморозвитку нерозривно пов'язане з рівнем самоорганізації студента, його вмінням визначати цілісамоперетворення, фізичного та особистісного зміцнення, визначати етапи самостійного становлення, здійснювати вольовими зусиллями реалізацію намічених планів і перспектив саморозвитку. Організація самостійної фізкультурної діяльності здійснюється в умовах духовно-морального посилення розуміння себе як спортсмена і педагога, осмислення своїх фізичних і психологічних станів, поглиблення на цій основі смислів фізкультурно-педагогічної освіти, що вимагають неперервного самоаналізу і самоконтролю. Сукупність виділених аргументів дає змогу говорити про позитивний вплив виділеного критерію навчально-методичного (педагогічного) забезпечення на гуманізацію вищої фізкультурно-педагогічної освіти, оскільки підвищення рівня самоорганізації у підготовці та здійсненні особистісно-значущої педагогічної діяльності розширює вільний пошук і освоєння нових знань, умінь і навичок, прилучення до цінностей освіти, довірного спілкування, рівноправних відносин, а, отже, розкриває в процесі саморозвитку потенційні можливості студентів, стимулюючи їх професійний саморозвиток.

Критерієм педагогічного забезпечення є довірливе ставлення студента до викладача. Характер і рівень довірчих відносин свідчить про продуктивність педагогічного процесу, в якому підвищена увага до студента як індивідуальності визначає ціннісні підстави для спільної діяльності,

можливості духовно-морального становлення за умов рівноправного діалогу, відкритості позицій суб'єктів освіти. Важливим критерієм продуктивного педагогічного забезпечення саморозвитку, що впливає на гуманізацію вищої освіти є характер педагогічного співробітництва. Спираючись на досягнення дослідників у цій галузі Н. Кузьміної (1961), А. Маркової (1996) та ін., ми виділяємо даний показник для оцінювання кількісної (контакти) і якісної (зміст) характеристики саморозвитку студентів у педагогічній взаємодії, яка при активізації самопізнання, саморегуляції, самореалізації суб'єктів освіти обумовлює закріплення ціннісно-особистісного способу взаємодії, на більш високому рівні співробітництва, а отже, на новому рівні гуманізації вищої освіти. Вплив педагогічного співробітництва розглядається нами з позиції розширення видів спортивної й педагогічної діяльності, що сприяє оптимальному вибору, прилученню та реалізації суб'єктом особистісно-значущої сфери фізичної культури, а також з позиції розширення форм і змісту педагогічного спілкування, спрямованого на виявлення і підвищення комунікативних, вольових, психічних здібностей майбутніх учителів.

Висновки. Теоретичний аналіз та узагальнення педагогічного досвіду дали можливість з'ясувати, що проблема професійної підготовки майбутніх учителів фізкультури розглядається в контексті оновлення освітнього процесу у вищій школі, формування потреби у професійному саморозвитку фахівця в галузі спорту й неперервному вдосконаленні педагогічної майстерності. За результатами проведеного дослідження зроблені низку висновків. Результатом професійного саморозвитку є не тільки формування й розвиток діяльності самопізнання і самоорганізації, а й соціально-культурна ідентифікація з двома професійними співтовариствами (фахівців, що працюють у певній галузі спорту, і педагогів, як суб'єктів педагогічної взаємодії). Професійний саморозвиток учителя передбачає оволодіння сукупністю педагогічних цінностей та ідей, сучасними технологіями, ситуаціями творчості, загальною культурою й характеризується активною, ціннісно-сисловою, мотиваційною, творчою професійною діяльністю. Саморозвиток майбутнього вчителя фізкультури розглядається як відносно самостійна діяльність студента із

внесення змін у власну освітню траєкторію удосконалення професійних якостей, розширення знаннєвого потенціалу, підвищення рівня педагогічної та спортивної кваліфікації,

спрямована на освоєння сучасних педагогічних ідей і технологій, що забезпечує професійне зростання педагога, підвищення якості освіти й виховання учнів.

Література

1. Выготский, Л. С., 2003. *Психология развития человека*. М.: Смысл: Эксмо.
2. Кузьмина, Н. В. *Формирование педагогических способностей*. Л.: Изд-во ЛГУ, 1961.
3. Кухарев, Н. В., 1990. *На пути к профессиональному совершенству: кн. для учителя*. М.: Просвещение.
4. Курнишев, Ю. А., 2016. Організаційний аспект мотивації саморозвитку майбутнього сучасного вчителя фізичної культури. *Theory and methods of educational management*, [online] 1 (17). Available at: http://umo.edu.ua/images/content/nashi_vydanya/metod_upr_osvit/v17_16/13_kurnyshov.pdf [Accessed 10 Жовтень 2018].
5. Маркова, А. К., 1996. *Психология профессионализма*. М.: Международный гуманитарный фонд «Знание».
6. Сергеев, Н. К., 1997. *Непрерывное педагогическое образование: концепция и технологии учебно-научно-педагогических комплексов (Вопросы теории): монография*. СПб.; Волгоград: Перемена.
7. Бех, І. Д., 1998. *Особистісно зорієнтоване виховання: наук.-метод. посіб.* К.: ЗІМН.
8. Бизяева, А. А., 2004. *Психология думающего учителя: Педагогическая рефлексия*. Псков: ПГПИ им. С.М. Кирова.

KEY WORDS:

distance learning, elements of distance learning, vocational training teacher, vocational (vocational) education, skilled worker

Abstract

Indicators of professional self-development of the future teacher of physical culture

Yuriy Kurnyshev,
Candidate of Pedagogical Sciences, lecturer at Chernivtsi National University Named after Yuri Fedkovich

Maryna Kozhokar,
Candidate of Pedagogical Sciences, lecturer at Chernivtsi National University Named after Yuri Fedkovich

Yurii Moseychuk,
Candidate of Pedagogical Sciences, lecturer at Chernivtsi National University Named after Yuri Fedkovich

The article substantiates the relevance of elements of distance learning appliance in vocational (vocational and technical) education and theoretical training of skilled workers. The possibility of using distance learning forms in vocational (vocational and technical) schools according to a certain category of professions is considered. The possibility of distance learning forms usage in vocational (vocational and technical) schools according to a certain category of occupations is considered. The structure and content of the methodology of use of the elements of distance learning for skilled workers theoretical training is determined, which implement the gradual actions of the vocational training teacher, such as: analysis of training programs; definition of the distance course structure; development of information component and content of distance courses; organization of training activities with elements of distance learning. The results of experimental work are covered. The presented results of the forming stage of the experiment showed readiness of professional training teachers to use the elements of distance learning in their own educational activities. The conducted interview at the qualifying and generalizing stages of the study gave the possibility to analyze the experience of vocational (technical) education teachers in use of distance

learning to train skilled workers and to determine the levels of use of the elements of distance learning for the theoretical training of future skilled workers (use of multimedia units, video conference communication, presentations, tests and use of the control and evaluation of learning and cognitive activities). The obtained data showed a positive dynamics of changes, which proves the importance of methodological support of professional training teachers to ensure sufficient level of readiness for the sufficient use of distance learning elements for the theoretical training of skilled workers, full and effective use of all possibilities of technologies of distance learning.

References

1. Vygotskiy, L. S., 2003. *Psihologiya razvitiya cheloveka*. M.: Smyisl: Eksmo.
2. Kuzmina, N. V. *Formirovanie pedagogicheskikh sposobnostey*. L.: Izd-vo LGU, 1961.
3. Kuharev, N. V., 1990. *Na puti k professionalnomu sovershenstvu: kn. dlya uchitelya*. M.: Prosveschenie.
4. Kurnyshev, Yu. A., 2016. Orhanizatsiyni aspekt motyvatsii samorozvytku maibutnoho suchasnoho vchytelia fizychnoi kultury. *Theory and methods of educational management*, [online] 1 (17). Available at: http://umo.edu.ua/images/content/nashi_vydanya/metod_upr_osvit/v17_16/13_kurnyshov.pdf [Accessed 10 Zhovten 2018].
5. Markova, A. K., 1996. *Psihologiya professionalizma*. M.: Mezhdunarodnyiy gumanitarnyy fond «Znanie».
6. Sergeev, N. K., 1997. *Nepriyemnoe pedagogicheskoe obrazovanie: kontseptsiya i tehnologii uchebno-nauchno-pedagogicheskikh kompleksov (Voprosy teorii): monografiya*. SPb.; Volgograd: Peremena.
7. Bekh, I. D., 1998. *Osobystisno zorientovane vykhovannia: nauk.-metod. posib*. K.: ZIMN.
8. Bizyaeva, A. A., 2004. *Psihologiya dumayushego uchitelya: Pedagogicheskaya refleksiya*. Pskov: PGPI im. S.M. Kirova

УДК 378.091.12.011.3-051:374

<https://doi.org/10.32835/2223-5752.2018.16.128-135>.

ПРОЕКТУВАННЯ ЗМІСТУ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ТРУДОВОГО НАВЧАННЯ ТА ТЕХНОЛОГІЙ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ ПОЗАУРОЧНОЇ ХУДОЖНЬО-ТЕХНІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ

Ігор Андрощук,

кандидат педагогічних наук, доцент,

завідувач кафедри технологічної та професійної освіти і

декоративного мистецтва Хмельницького національного університету

ORCID ID 0000-0001-5490-1566

e-mail: lemen77@ukr.net

Реферат

КЛЮЧОВІ СЛОВА:

зміст професійної підготовки, педагогічне проектування, етапи проектування, вчитель трудового навчання та технологій, позаурочна художньо-технічна діяльність

Здійснено аналіз основних підходів до поняття «зміст». Встановлено, що зміст освіти не може відображати лише соціальне замовлення. Одним із важливих компонентів змісту виокремлюють досвід педагогічної рефлексії й оволодіння способами самовдосконалення. Зосереджено увагу на двох видах педагогічного проектування: адаптування змісту до соціального середовища та його умов (реалізує соціальні вимоги суспільства) та удосконалення або перетворення змісту згідно з освітніми цілями, цінностями й переконаннями. З'ясовано способи проектування змісту підготовки майбутніх фахівців: лінійний, концентричний, спіралеподібний. Встановлено, що проектуючи зміст як складову системи підготовки майбутніх учителів трудового навчання та технологій до організації позаурочної художньо-технічної діяльності учнів, необхідно враховувати інтегративний характер навчальних дисциплін та їх цілеспрямовану орієнтацію на цілісну й системну підготовку до професійної діяльності. Виокремлено три етапи проектування змісту підготовки майбутніх учителів трудового навчання та технологій до організації позаурочної художньо-технічної діяльності учнів: цільовий, основний та діагностувально-коригувальний. Зазначено, що результатом реалізації цільового етапу є формулювання мети й результатів підготовки майбутніх учителів трудового навчання та технологій відповідно до соціальних запитів й вимог до професійної діяльності означених фахівців, що дає змогу визначити професійні знання, уміння й навички, професійно важливі особистісні якості. Відмічено, що результатом реалізації основного

етапу є розроблення навчального плану підготовки майбутніх учителів трудового навчання та технологій до організації позаурочної художньо-технічної діяльності учнів. Аргументовано, що діагностувально-коригувальний етап є завершальним під час проектування змісту підготовки майбутніх учителів трудового навчання та технологій. Наголошено на важливості експертної оцінки розробленого навчального плану. Зосереджено увагу на необхідності апробації навчального плану, що дасть змогу перевірити його ефективність шляхом діагностування рівнів сформованості готовності майбутніх учителів трудового навчання та технологій до організації позаурочної художньо-технічної діяльності учнів та професійної діяльності загалом.

Постановка проблеми. Одним із важливих чинників, що визначають успішність освітнього процесу, є зміст підготовки фахівців, що має відповідати вимогам суспільства до майбутньої професійної діяльності та враховувати сучасні досягнення науки й техніки, накопичений досвід та ін. Однак на сьогодні в процесі підготовки майбутніх учителів трудового навчання та технологій зміст не відображає всі необхідні компоненти. Це пов'язано, перш за все, зі зміною підходів щодо підготовки означених фахівців, відсутністю стандартів, постійним оновленням програм з трудового навчання для закладів загальної середньої освіти, реалізацію яких вони повинні будуть здійснювати у своїй професійній діяльності. Тому постає необхідність проектування сучасного змісту підготовки, який сприяв би виконанню на високому рівні професійних завдань майбутніми учителями трудового навчання та технологій, зокрема й щодо організації позаурочної художньо-технічної діяльності учнів.

Аналіз наукових праць. Концептуальні основи проектування змісту освіти розкрито в наукових працях В. Андрушенка, С. Гончаренка, Б. Гершунського, І. Зязюна, В. Кременя, Н. Ничкало, В. Радкевич, С. Сисоевої та ін. Проблеми проектування змісту професійної підготовки фахівців висвітлено у працях С. Батишева, В. Беспалька, Р. Гуревича, О. Джеджули, О. Заїр-Бека, М. Козяра, І. Колесникової, М. Лазарева, В. Манька, В. Монахова, В. Семиченка, М. Скаткіна, О. Щербак та ін. Проектування змісту підготовки майбутніх учителів трудового навчання та технологій розглянуто в працях І. Андрощук, В. Бойчука, О. Коберника, Є. Кулика, М. Курача, В. Сидоренка, В. Стешенка, А. Терещука, В. Юрженка, С. Ящука та ін. Особливу увагу науковці й дослідники звертають на принципи, технологію, методи проектування змісту, що зумовлено зміною вимог до підготовки майбутніх фахівців, зокрема учителів трудового навчання та технологій.

Однак, не дивлячись на численні дослідження

особливостей проектування змісту підготовки фахівців, поза увагою науковців та дослідників залишилася проблема проектування змісту підготовки майбутніх учителів трудового навчання та технологій до організації позаурочної художньо-технічної діяльності учнів. Крім того, відсутній чіткий алгоритм проектування змісту підготовки майбутніх учителів трудового навчання та технологій до організації позаурочної художньо-технічної діяльності учнів.

Мета статті полягає в обґрунтуванні етапів та розробці моделі проектування змісту підготовки майбутніх учителів трудового навчання та технологій до організації позаурочної художньо-технічної діяльності учнів.

Виклад основного матеріалу. Відзначимо, що на сьогодні існують різні підходи до поняття «зміст». Розглянемо окремі з них. Наприклад, зміст освіти трактується як науково обґрунтована система дидактично та методично оформленого навчального матеріалу для різних освітніх і кваліфікаційних рівнів (Бегняк та Красильникова, 2015). За визначенням С. Гончаренка (2012, с.275), зміст професійної освіти має забезпечувати високий рівень знань наукових основ і технологій відповідно до обраної професії; формування професійних умінь і навичок та професійно важливих особистісних якостей. М. Скаткін, В. Краєвський (1983, с.35) зазначали, що «основна, глобальна мета освіти полягає в засвоєнні підростаючим поколінням основ соціального досвіду, накопиченого людством протягом історії». Разом із тим, зміст освіти не може відображати лише соціальне замовлення. Зазначимо, що в основі багатьох досліджень, присвячених проблемам змісту професійної підготовки, закладено підхід І. Лернера і М. Скаткіна (1982, с.61), які зміст розглядають як педагогічно адаптовану систему знань, умінь, навичок й досвіду творчої діяльності та емоційно-ціннісного ставлення до оточуючого середовища. Цієї ж позиції дотримується Л. Козак, яка в понятті «зміст» для педагогів одним із компонентів також

виокремила досвід педагогічної рефлексії й оволодіння способами самовдосконалення. На думку В. Ледньова (1980), між компонентами досвіду особистості й компонентами змісту освіти існує кореляція: зміст освіти поділяється на навчальні дисципліни, які співвідносяться з відповідними компонентами досвіду особистості. Дослідник розглядає модель змісту освіти як систему змісту навчальних дисциплін, як зміст триєдиного цілісного процесу освіти особистості – засвоєння досвіду попередніх поколінь, її індивідуальних якостей, розумового й фізичного розвитку особистості.

Цікавим у контексті дослідження є підхід О. Джеджули (2017, с.24), яка зазначає, що оновлення змісту підготовки в закладах вищої освіти має відбуватися у двох напрямках: оновлення змісту відповідно до змін в оточуючому середовищі й досягнень наук, що є базовими у підготовці майбутнього фахівця; генерація змісту підготовки шляхом виділення системотворчих понять, закономірностей, принципів із одночасним скороченням застарілого навчального матеріалу й другорядних понять. Подібної думки дотримується Н. Щубелка (2002), який виокремлює два види педагогічного проектування: адаптування змісту до соціального середовища та його умов (реалізує соціальні вимоги суспільства) та удосконалення або перетворення змісту згідно з освітніми цілями, цінностями й переконаннями.

На думку О. Джеджули (2017, с.23), зміст освіти має бути структурований таким чином, щоб забезпечити студентам можливість самостійного вибору освітньої траєкторії підготовки й самооцінки результату, тобто майбутній фахівець має сам обирати шлях здобування знань, визначає цілі, приймає рішення та відповідає за результат. При цьому важливим є дотримання загальних принципів відбору та структурування змісту освіти, принципів оновлення змісту професійної підготовки й загальної дидактичних принципів (Козак, 2013, с.64).

Результати аналізу психолого-педагогічних джерел дають змогу говорити про відсутність єдиного підходу до етапів проектування змісту. Зокрема визначити такі етапи проектування змісту майбутніх фахівців: обґрунтування цілей професійної підготовки фахівця; визначення результатів підготовки, які лежать в основі реалізації обґрунтованих цілей; переведення результатів підготовки у площину практичних

завдань на засадах діяльнісного підходу; реалізація практичних завдань через вивчення основних понять, законів, закономірностей і т.д.; контроль щодо досягнення визначених цілей та корекція практичних завдань при необхідності. В основу проектування змісту технологічної освіти Т. Мачачою (2016, с.107) покладено рівні, на яких зміст проектується: загального уявлення; навчального предмета; навчального матеріалу та рівні на яких зміст реалізується; педагогічної дійсності; структури особистості.

Наукову цінність у контексті дослідження становить теоретична модель змісту освіти визначена Л. Онищук (2016, с.48), яка реалізується на п'яти рівнях. Перші три рівні називають рівнями змісту, що проектується. До них відносять: рівень загального теоретичного уявлення (визначення мінімального обсягу знань і вмінь, якими має оволодіти студент та «до предметних» зв'язків між елементами змісту); рівень навчального предмета (конкретизація міжпредметних зв'язків, розподіл результатів навчання за дисциплінами); навчального змісту (включення теоретичних положень, необхідних для формування професійних знань й умінь у навчальні підручники, навчально-методичну документацію, завдання для контролю). Четвертий і п'ятий рівні теоретичної моделі передбачають реалізацію змісту освіти. Так, на четвертому рівні відбувається взаємодія суб'єктів освітнього процесу, під час якої здійснюється безпосередня реалізація змісту. На завершальному п'ятому рівні, зміст освіти, який опанував студент, стає його особистісним надбанням. Структурно зміст освіти, як зазначає Л. Онищук (2016, с.48-49), відповідає соціальному досвіду й містить наступні взаємопов'язані компоненти: досвід пізнавальної діяльності, що відображено у її результатах – знаннях; досвід здійснення способів діяльності, що зафіксовано в уміннях і навичках діяти за зразком; досвід творчої діяльності – в уміннях і навичках діяти в нестандартних ситуаціях; досвід здійснення емоційно-ціннісного ставлення – у ціннісних орієнтаціях, особистісних поглядах і переконаннях. Зазначимо, що зміст освіти на рівні навчальної дисципліни має бути чітко орієнтованим на ті компоненти соціального досвіду, які необхідні для успішної реалізації суб'єктом учіння майбутньої професійної діяльності.

Цієї ж позиції дотримується Г. Галамбош

(2015, с.60), який розрізняє такі основні етапи проектування змісту навчальної дисципліни: підготовчий або ініціативний (аналіз основних компетентностей, які необхідно сформулювати у студентів); основний (формування змісту дисципліни; обґрунтування форм, методів і засобів підготовки); конструювання (визначення напрямів реалізації сформованого змісту: розробка методики викладання, системи практичних або лабораторних занять, системи контролю та оцінювання результатів навчальних досягнень); підсумковий (експертне оцінювання змісту дисципліни).

Результати аналізу психолого-педагогічних джерел (Ч. Купісевич, В. Оконь) дають змогу виокремити такі способи проектування змісту підготовки майбутніх фахівців: лінійний (навчальний матеріал викладається поступово, безперервно, як єдина цілісна система, що розподілена на курси, розділи й теми; кожна складова змістової системи вивчається лише один раз); концентричний (одна й та ж змістова частина вивчається декілька раз з поступовим розширенням й збагаченням обсягу й складності, що забезпечує перехід на вищий рівень знань); спіралеподібний (передбачає розв'язання проблеми, з циклічним її вирішенням з метою удосконалення знань і умінь, способів діяльності у різних галузях, пов'язаних із означеною проблемою, що забезпечується багаторазовим повторенням навчальних тем і доповненням їх новою навчальною інформацією); модульний (характерним є розподіл змісту кожної теми, як одиниці цілісної системи змісту підготовки на складові: орієнтаційну, методологічну (світоглядну); змістово-описову; операційно-діяльнісну; контрольню-перевірляну).

Зазначимо, що проектуючи зміст як складову системи підготовки майбутніх учителів трудового навчання та технологій до організації позаурочної художньо-технічної діяльності учнів, необхідно враховувати інтегративний характер навчальних дисциплін та їх цілеспрямовану орієнтацію на цілісну й системну підготовку до професійної діяльності.

За результатами аналізу психолого-педагогічних джерел було виокремлено три етапи проектування змісту підготовки майбутніх учителів трудового навчання та технологій до організації позаурочної художньо-технічної діяльності учнів: цільовий, основний та діагностувально-коригувальний.

Цільовий етап передбачав реалізацію

наступних дій: аналіз соціального запиту та вимог до професійної діяльності майбутніх учителів трудового навчання та технологій; формулювання мети та результатів підготовки майбутніх учителів трудового навчання та технологій; визначення професійних знань, умінь і навичок, професійно важливих особистісних якостей, необхідних для успішного здійснення педагогічної діяльності.

Основний етап проектування змісту підготовки містить: визначення інформаційного матеріалу для забезпечення формування професійних знань, умінь і навичок, професійно важливих особистісних якостей; визначення переліку основних навчальних дисциплін, які забезпечуватимуть формування системи необхідних професійних знань, умінь і навичок, професійно важливих особистісних якостей; встановлення міжпредметних зв'язків між визначеними основними навчальними дисциплінами; визначення переліку навчальних дисциплін, які сприятимуть підвищенню ефективності підготовки майбутніх учителів трудового навчання та технологій до організації позаурочної художньо-технічної діяльності; проектування змісту навчальних дисциплін; встановлення логічної послідовності вивчення визначених дисциплін; розроблення навчального плану підготовки майбутніх учителів трудового навчання та технологій.

Діагностувально-коригувальний етап передбачає: експертну оцінку розробленого навчального плану підготовки майбутніх учителів трудового навчання та технологій; коригування навчального плану відповідно до зауважень та пропозицій експертів; апробацію навчального плану підготовки майбутніх учителів трудового навчання та технологій; діагностування рівнів сформованості готовності майбутніх учителів трудового навчання та технологій до організації позаурочної художньо-технічної діяльності учнів та професійної діяльності загалом; визначення доцільності змісту щодо успішного здійснення підготовки майбутніх учителів трудового навчання та технологій.

Розглянемо особливості реалізації кожного з визначених етапів проектування змісту підготовки майбутніх учителів трудового навчання та технологій до організації позаурочної художньо-технічної діяльності учнів. Першим етапом проектування змісту є цільовим. Відповідно до позиції Д. Левітеса

(2003), керуючись лише об'єктивним існуванням двох джерел педагогічного проектування (навколишнього середовища та особистості студента), можна виокремити такі два типи цілей: цілі-вектори та цілі-заплановані результати. Зокрема, цілі-вектори спрямовані на розвиток особистісних якостей, самоактуалізацію особистості та її самовизначення. Цілі-заплановані результати забезпечують оволодіння емпіричними та теоретичними знаннями, вміннями й навичками. Важливим є визначення ієрархічності цілей та їх взаємозв'язку й спрямованості на досягнення загальної мети підготовки фахівця. Для забезпечення цього необхідно визначити й врахувати об'єктивні закономірності та чинники, що відображають взаємозв'язок компонентів соціокультурного досвіду й структури особистості, який Д. Левітес (2003) назвав принципом дидактичного кола. Саме цей взаємозв'язок є основою для визначення єдиної системи цілей, об'єднаних у загальній меті підготовки фахівця.

Для правильної постановки цілей підготовки доцільним є дотримання узагальнених і систематизованих М. Артюшиною рекомендацій. Зокрема, це такі: цілі необхідно формулювати виходячи з відповіді на питання «Чого навчити робити?»; цілі має визначати вміння й навички студента, якими він опанує завдяки реалізації цілі; цілі мають відображати результати дій, поведінки студентів, які свідчать про зміну їхнього досвіду та ін. (Артюшина, Котикова та Романова, 2007).

Таким чином, результатом реалізації цільового етапу є формулювання мети й результатів підготовки майбутніх учителів трудового навчання та технологій відповідно до соціальних запитів і вимог до професійної діяльності означених фахівців. Це дає змогу визначити професійні знання, вміння й навички, професійно важливі особистісні якості, необхідні для успішної організації позаурочної художньо-технічної діяльності учнів і педагогічної діяльності загалом.

Другим етапом проектування змісту є основний. Результатом реалізації цього етапу є розроблення навчального плану підготовки майбутніх учителів трудового навчання та технологій до організації позаурочної художньо-технічної діяльності учнів. Це передбачає визначення інформаційного матеріалу, необхідного для формування

професійних знань, умінь і навичок, професійно важливих особистісних якостей. Визначаючи інформаційний матеріал, важливо врахувати його професійну спрямованість. За результатами аналізу інформаційного поля встановлюється орієнтовний перелік основних навчальних дисциплін, які забезпечуватимуть формування системи необхідних професійних знань, умінь і навичок, професійно важливих особистісних якостей майбутніх учителів трудового навчання та технологій. З метою встановлення логічної послідовності вивчення навчальних дисциплін та уникнення дублювання змісту, необхідно встановити міжпредметні зв'язки між визначеними основними навчальними дисциплінами.

Зазначимо, що міжпредметні зв'язки, на думку Р. Гуревича (2015), є своєрідним відображенням у змісті, формах й методах підготовки об'єктивних зв'язків між науками та об'єктивних взаємозв'язків, які є у природі, що вивчаються різними науками. Саме їх реалізація, на думку науковця, є дидактичною умовою підвищення наукового рівня знань майбутніх фахівців і підвищення рівня підготовки загалом. Тому важливим у проектуванні змісту є визначення переліку навчальних дисциплін, які сприятимуть підвищенню ефективності підготовки майбутніх учителів трудового навчання та технологій до організації позаурочної художньо-технічної діяльності. Модель проектування змісту навчальної дисципліни представлено на рис. 1.

Спроектвавши зміст навчальних дисциплін доцільно визначити логічну послідовність їх вивчення та розробити навчальний план підготовки майбутніх учителів трудового навчання та технологій.

Діагностувально-коригувальний етап є завершальним під час проектування змісту підготовки майбутніх учителів трудового навчання та технологій. Важливо, щоб розроблений навчальний план пройшов експертну оцінку. При цьому, важливо врахувати отримані в процесі експертизи зауваження та пропозиції. Апробація навчального плану дасть змогу перевірити його ефективність шляхом діагностування рівнів сформованості готовності майбутніх учителів трудового навчання та технологій до організації позаурочної художньо-технічної діяльності учнів та професійної діяльності загалом.

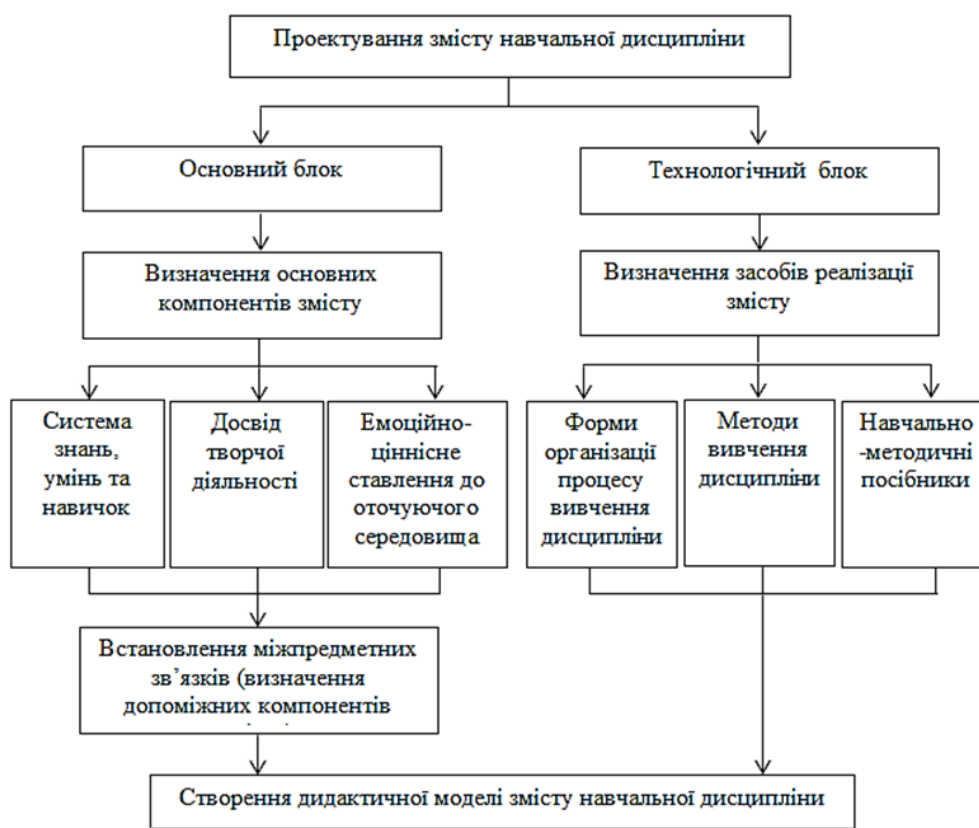


Рисунок 1. Модель проектування змісту навчальної дисципліни

За результатами діагностування рівнів сформованості готовності визначаємо доцільність змісту щодо успішного здійснення підготовки майбутніх учителів трудового навчання та технологій.

Висновки. Проектуючи зміст підготовки майбутніх учителів трудового навчання та технологій до організації позаурочної художньо-технічної діяльності учнів, необхідно враховувати інтегративний характер навчальних дисциплін та їх цілеспрямовану орієнтацію на цілісну й системну підготовку до професійної діяльності. При цьому, важливим є дотримання загальних принципів відбору та структурування

змісту освіти, принципів оновлення змісту професійної підготовки й загально дидактичних принципів. Основними етапами проектування змісту підготовки майбутніх учителів трудового навчання та технологій до організації позаурочної художньо-технічної діяльності учнів є: цільовий, основний та діагностувально-коригувальний.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо в обґрунтуванні форм й методів та розробленні методики підготовки майбутніх учителів трудового навчання та технологій до організації позаурочної художньо-технічної діяльності учнів.

Література

1. Аргюшина, М., Котикова, О. та Романова Г., 2007. *Психолого-педагогічні аспекти реалізації сучасних методів навчання у вищій школі*. Київ: КНЕУ.
2. Бегняк, В. та Красильникова, Г., 2015. *Система внутрішнього забезпечення якості освітньої діяльності*. Хмельницький: ХНУ.
3. Галамбош, Г., 2015. Педагогічне проектування змісту навчальної дисципліни «Технологічний практикум». *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи*, 51, с.57-64.

4. Гончаренко, С. 2012. *Педагогічні закони, закономірності, принципи. Сучасне тлумачення*. Рівне: Волинські обереги.
5. Гуревич, Р., 2015. Інтеграція наукових знань у підготовці майбутнього вчителя технологій. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи*, 51, с.97-103.
6. Джеджула, О., 2017. Сучасні підходи до проектування змісту професійної підготовки інженерів-механіків у сучасних освітніх університетських середовищах. *Педагогіка безпеки*, 1, с.21-27.
7. Козак, Л., 2013. Зміст підготовки майбутніх викладачів дошкільної педагогіки і психології до інноваційної професійної діяльності. *Теорія і методика неперервної професійної освіти*, 3, с.60-68.
8. Левитес, Д. 2003. *Автодидактика. Теорія і практика конструювання власних технологій обучения*. Москва: Издательство московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО „МОДЭК”.
9. Леднев, В. 1980. *Содержание общего образования. Проблемы структуры*. Москва: Педагогика.
10. Лернер, И. и Краевский, В. 1983. *Состав и структура содержания образования на уровне теоретического представления. Теоретические основы содержания общего среднего образования*. Москва: Педагогика.
11. Лернер, И. и Скаткин, М. 1982. *Задачи и содержание общего и политехнического образования. Дидактика средней школы*. Москва: Просвещение.
12. Мачача, Т., 2016. Теоретико-методологічні засади проектування змісту технологічної освіти учнів середньої загальноосвітньої школи. *Український педагогічний журнал*, 3, с.105-114.
13. Онищук, Л., 2016. Теоретико-методологічні засади конструювання та реалізації змісту освіти. *Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи*, 1(12), с.45-53.
14. Щубелка, Н., 2002. Зміст та методи освіти в контексті проблем сучасної освітньо-педагогічної діяльності. *Проблеми освіти*, 27, с. 9-4.

KEY WORDS:

content of professional training, pedagogical designing, stages in designing, handicraft and technology teacher, extracurricular artistic and technical activity

Abstract

Designing content of professional training of future handicraft and technology teachers in organizing extracurricular artistic and technical activity of pupils

Ihor Androshchuk

*PhD in Pedagogical Sciences, Associate Professor
Head of the Department of Technological
and Professional Education and Decorative Arts
of the Khmelnytskyi National University*

The article analyses the main approaches to the concept of “content”. It is established that the content of education cannot reflect only the social order. The experience of pedagogical reflection and the mastering of self-improvement techniques are distinguished as the most important components of the content. The focus is on two types of pedagogical designing, namely the adaptation of the content to social environment and its conditions (it realizes social requirements of society) and the improvement or transformation of the content in accordance with educational goals, values and beliefs. The ways of designing the content of future specialists’ training are defined as follows: linear, concentric, spiral ones. It is specified that the process of designing the content as part of the system of training future handicraft and technology teachers for organizing extracurricular artistic and technical activity of pupils requires that the integrative nature of educational subjects and their purposeful orientation towards the integral and systematic training for professional activity should be taken into account. It is clarified that the process of designing the content of training future handicraft and technology teachers for organizing extracurricular artistic and technical activities of pupils involves three stages, namely the Target Stage, the Main Stage and the Identification and Correction Stage. It is noted that the Target Stage implementation results in the formulation of goals and outcomes of future handicraft and technology teachers’ training in accordance with social demands and requirements for professional activity of these specialists, which makes it possible to determine professional knowledge, abilities, skills and professionally important personal qualities. It is highlighted that the Main Stage implementation results in the development of a curriculum for training future handicraft and technology teachers for organizing extracurricular artistic and technical activities of pupils. It is indicated that the Identification and Correction Stage is a final stage of designing the content of training future handicraft and technology teachers. It is emphasized that it is important to perform expert assessment of the designed curriculum. Considerable attention is focused on the need to test the curriculum, which will make it possible to check its efficiency by identifying the development levels of future handicraft and technology teachers’ readiness for organizing extracurricular artistic and technical activity of pupils in general.

References

1. Artiushyna, M., Kotykova, O. ta Romanova H., 2007. *Psykholoho-pedahohichni aspekty realizatsii suchasnykh metodiv navchannia u vyshchii shkoli*. Kyiv: KNEU.
2. Behniak, V. ta Krasyl'nykova, H., 2015. *Systema vnutrishnoho zabezpechennia yakosti osvitnoi diialnosti*. Khmelnytskyi: KhNU.
3. Halambosh, H., 2015. Pedahohichne proektuvannia zmistu navchalnoi dystsypliny "Tekhnolohichni praktykum". *Naukovyi chasopys NPU imeni M.P. Drahomanova. Serii 5. Pedahohichni nauky: realii ta perspektyvy*, 51, c.57-64.
4. Honcharenko, S., 2012. *Pedahohichni zakony, zonomirnosti, pryntsypy. Suchasne tлумachennia*. Rivne: Volynski oberehy.
5. Hurevych, R., 2015. Intehratsiia naukovykh znan u pidhotovtsi maibutnoho vchytelia tekhnolohii. *Naukovyi chasopys NPU imeni M. P. Drahomanova. Serii 5. Pedahohichni nauky: realii ta perspektyvy*, 51, c.97-103.
6. Dzhezdzhula, O., 2017. Suchasni pidkhody do proektuvannia zmistu profesiinoi pidhotovky inzheneriv-mekhanikiv u suchasnykh osvitynikh universytetskykh seredovyshchakh. *Pedahohika bezpeky*, 1, c.21-27.
7. Kozak, L., 2013. Zmist pidhotovky maibutnykh vykladachiv doshkilnoi pedahohiky i psykholohii do innovatsiinoi profesiinoi diialnosti. *Teoriia i metodyka neperervnoi profesiinoi osvity*, 3, c.60-68.
8. Levites, D., 2003. *Avtodidaktika. Teoriia i praktika konstruirovannia sobstvennykh tekhnologii obuchenii*. Moskva: *Izdatelstvo moskovskogo psikhologo-sotsialnogo instituta*; Voronezh: *Izdatelstvo NPO „MODEK”*.
9. Lednev, V. 1980. Soderzhanie obshchego obrazovannia. *Problemy struktury. Moskva: Pedagogika*.
10. Lerner, I. i Kraevskii, V., 1983. Sostav i struktura soderzhaniia obrazovannia na urovne teoreticheskogo predstavleniia. *Teoreticheskie osnovy soderzhaniia obshchego srednego obrazovannia*. Moskva: Pedagogika.
11. Lerner, I. i Skatkin, M., 1982. Zadachi i soderzhanie obshchego i politekhnicheskogo obrazovannia. *Didaktika srednei shkoly*. Moskva: Prosveshchenie.
12. Machacha, T., 2016. Teoretyko-metodolohichni zasady proektuvannia zmistu tekhnolohichnoi osvity uchniv serednoi zahalnoosvitnoi shkoly. *Ukrainskyi pedahohichnyi zhurnal*, 3, s.105-114.
13. Onyshchuk, L., 2016. Teoretyko-metodolohichni zasady konstruiuvannia ta realizatsii zmistu osvity. *Osvita doroslykh: teoriia, dosvid, perspektyvy*, 1(12), s.45-53.
14. Shchubelka, N., 2002. Zmist ta metody osvity v konteksti problem suchasnoi osvityno-pedahohichnoi diialnosti. *Problemy osvity*, 27, s.9-4.

УДК 355.231:[37.091.33:004.94]

<https://doi.org/10.32835/2223-5752.2018.16.136-141>.

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ВИКОРИСТАННЯ ІМІТАЦІЙНОГО МОДЕЛЮВАННЯ ТАКТИЧНОГО РІВНЯ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ

Микола Кос,

здобувач Інституту професійно-технічної освіти НАПН України

ORCID: 0000-0002-5039-8374

e-mail: kos.nickolai@gmail.com

DOI: 2223-5752-2018-16-22

Реферат

КЛЮЧОВІ СЛОВА:

професійна освіта,
професійна підготовка
майбутніх офіцерів,
імітаційне моделювання
тактичного рівня,
педагогічні умови
використання
імітаційного
моделювання

У статті обґрунтовано педагогічні умови використання імітаційного моделювання тактичних дій у професійній підготовці майбутніх офіцерів у вищих військових закладах освіти (ВВЗО) Збройних Сил (ЗС) України: використання адаптованих для українських збройних сил методик НАТО для навчання майбутніх офіцерів; максимальне наближення до реальних бойових ситуацій в імітаційних комп'ютерних іграх (ІКІ) шляхом використання конкретних сценаріїв, які передбачають багаторазове повторення та коригування професійних дій; розроблення консультативних матеріалів для підготовки викладачів та психологічний супровід, спрямований на усвідомлення майбутніми офіцерами ролі ІКІ, як засобу збереження живої сили в реальних бойових ситуаціях, формування лідерських якостей офіцерів, формування креативного професійного мислення.

Охарактеризовано вихідні концептуальні засади розроблення моделі процесу тактичної підготовки засобами імітаційного моделювання: процес навчання – це управління процесом поетапного засвоєння професійної діяльності, що виконується при заданих показниках та критеріях якості засвоєння; засвоєна діяльність – це відображення діяльності в поєднанні з досвідом її застосування для вирішення практичних задач, а показники якості засвоєння – міра сформованості властивостей дій.

Моделювання процесу тактичної підготовки інтерпретується як побудова моделі управління складним об'єктом, що включає: формування цілей навчання; виділення показників якості засвоєння задач діяльності; структурний синтез моделі процесу тактичної підготовки, вибір структурних елементів і виявлення їх взаємозв'язків, декомпозиція моделі, опис її структурних елементів; параметричний синтез моделі; синтез алгоритму, визначення змісту й реалізація навчання; корекція усіх етапів управління (навчання).

Акцентовано увагу на важливості: всебічної роз'яснювальної роботи щодо необхідності та доцільності моделювання професійних ситуацій та варіантів їх розв'язання; визначення мети навчальної діяльності з урахуванням вже наявного рівня сформованості вмінь та навичок; організації самодіагностики, самоаналізу своїх досягнень, можливостей, проблем і труднощів; аналізу рефлексії на кожному етапі навчальної діяльності.

Постановка проблеми. Одними з основних сучасних тенденцій розвитку військової професійної освіти є інноваційність, технологічність та інформатизація. Тому для комплексного поєднання цих педагогічних явищ необхідно забезпечити перехід від простого вивчення комп'ютерної техніки до засвоєння новітніх інформаційних і комунікаційних технологій у військовій освіті. Необхідно переорієнтувати процес бойової, командирської та професійної підготовки на опанування командирською ланкою комп'ютерних засобів і програмного забезпечення щодо формування системи знань, умінь і навичок, розвитку в них потреби самостійної роботи і творчого,

нешаблонного підходу до процесу управління боєм. Основою інформатизації професійної підготовки майбутніх командирів мають стати нові інформаційно-навчальні технології, зокрема такі, як «Follow Me», «J-CATS» та «Battle Command».

В Україні імітаційне моделювання в певній мірі впроваджено та реалізовано через Центри імітаційного моделювання, що існують в окремих вищих військових закладах освіти. Разом із тим, нагальна потреба у формуванні професійних якостей у майбутніх офіцерів, в першу чергу тактичного рівня, обумовлена залученням частин та підрозділів Збройних Сил України до участі в антитерористичній

операції на території Донецької та Луганської областей, необхідністю пошуку оптимальних шляхів вирішення конкретних бойових ситуацій в умовах невизначеності, швидкої зміни обстановки та нетипових дій супротивника. Пошук шляхів впровадження та ефективного використання імітаційного моделювання потребує чіткого визначення педагогічних умов його використання.

Аналіз наукових праць. Умови застосування імітаційного моделювання в навчальному процесі досліджувались у різних аспектах, а саме: впровадження інформаційних технологій у навчальний процес вищих військових закладів освіти (В.Є.Краснопольський, О.С.Мартишок, Ж.А.Мельникова, А.М.Сільвейстр та ін.); створення електронних підручників, програмних засобів та web-орієнтованих систем оцінки знань (Л.Е.Гризун, В.Б.Івасик, І.В.Лупан, Н.О.Макоєд та ін.); розробка комп'ютерних (О.Ю.Бабела, О.В.Вітюк та ін.) та інформаційних технологій (Т.В.Дубов, Т.В.Зайцева, В.І.Ключко, В.П.Муляр, О.А.Смалько та ін.); застосування засобів комп'ютерного (імітаційного) моделювання (І.А.Левіна, В.Г.Пінькас, І.О.Теплицький, Л.М.Ямпольський та ін.). Особливої уваги заслуговують праці американських учених, серед яких: В. Кельтон, А. Лоу, М. Мейджі, Р. Шенон, П. Сейворі, Г. Макулак, Дж. Тейлор, Е. Матют, Т. Денно, А. Вілсон, Дж. Белліс, А. Ток, Г. Кахн та І. Менн, що досліджували розв'язання проблемних питань імітаційного моделювання в процесі професійної підготовки військових фахівців.

Мета статті – обґрунтувати педагогічні умови використання імітаційного моделювання тактичного рівня у процесі професійної підготовки майбутніх офіцерів.

Виклад основного матеріалу. Машинна імітація в усьому світі набула значного поширення при дослідженні складних систем завдяки важливим перевагам, що їх мають користувачі цього методу: виникає можливість відповісти на багато запитань, що постають на ранніх стадіях задуму і попереднього проектування систем, уникнувши застосування методу спроб і помилок, пов'язаного із значними витратами; метод дає змогу досліджувати особливості функціонування системи за будь-яких умов, зокрема й тих, які не реалізовані в натурних експериментах. При цьому, параметри системи і навколишнього середовища можна варіювати в надзвичайно широких межах, відтворюючи довільну обстановку; стає

можливим прогнозувати поведінку системи у близькому та у віддаленому майбутньому, екстраполюючи на моделі результати натурних випробувань. У такому разі дані, зібрані раніше, поповнюються завдяки застосуванню статистичного підходу; імітаційні моделі технічних і технологічних систем і пристроїв дають змогу у багато разів скоротити час їх випробування; за допомогою методу машинної імітації можна штучним чином швидко та у великому обсязі отримати потрібну інформацію, що відображає хід реальних процесів, уникнувши дорогих, а часто й неможливих випробувань цих процесів у реальному середовищі; імітаційна модель є надзвичайно гнучким пізнавальним інструментом, здатним відтворювати будь-які реальні та гіпотетичні ситуації; з'являється можливість моделювати і програвати «аварійні» ситуації, що є унікальною властивістю цього методу навчання; виникає можливість повторювати експеримент довільну кількість разів, що дозволяє формувати у користувачів стійкі навички правильних дій у характерних випадках.

З метою ефективних дій у міжнародних операціях офіцерам ЗС України різних рівнів військового управління необхідно забезпечити вирішення завдання бойового злагодження не тільки на рівні екіпажів окремих зразків озброєння і військової техніки, а й у складі підрозділів. Для вирішення цієї задачі в даний час використовуються такі форми підготовки, як тактико-стройові і тактичні заняття і навчання, в тому числі із бойовою стрільбою. У деяких арміях, зокрема й у ЗС України використовуються імітатори стрільби та ураження під час проведення двосторонніх тактичних навчань з використанням штатного озброєння та бойової техніки. Вони наближують дії підрозділів до реальної обстановки. Однак результати військової практики показують, що ці форми бойової підготовки в силу високої умовності позначення дій противника не забезпечують закріплення і вдосконалення професійної компетентності командирів і штабів з планування та організації бою, управління підрозділами та вогнем під час бойових (миротворчих) дій, організації взаємодії. Не приводять вони і до досягнення необхідного рівня бойової злагодженості підрозділів і частин у цілому.

На нашу думку, при здійсненні заходів моделювання майбутньої професійної діяльності курсантів шляхом застосування сучасних

комп'ютерно-моделюючих технологій необхідно забезпечити: всебічну роз'яснювальну роботу щодо необхідності та доцільності моделювання професійних ситуацій та варіантів їх розв'язання; визначення мети навчальної діяльності з урахуванням уже наявного рівня сформованості вмінь та навичок; організацію самодіагностики, самоаналіз своїх досягнень, можливостей, проблем і труднощів; аналіз рефлексії на кожному етапі навчальної діяльності.

Використання інформаційних, інфо-комунікаційних технологій та засобів імітаційного моделювання у підготовці військових фахівців стало необхідною передумовою досягнення навчальної мети та засобами, які підносять педагогічну діяльність у військовому закладі вищої освіти на якісно новий рівень. Світовий досвід і практика доводять необхідність упровадження в підготовку військ сучасних інформаційних технологій, заснованих на досягненнях в галузі комп'ютерного моделювання (Колодяжний, 2011).

На жаль, багато з проблемних питань щодо застосування інформаційних технологій та засобів імітаційного моделювання у підготовці військовиків не знайшли свого вирішення ні у теоретичному, ні у практичному аспектах. Досвід використання засобів імітаційного моделювання у навчанні майбутніх військових фахівців свідчить про наявність низки протиріч (Стадник, 2015.). Основна суперечність роботи – це використання імітаційного моделювання у підготовці майбутніх офіцерів у ВВЗО. Тривалий час у ВВЗО використовувалися радянські підходи у засвоєнні знань з тактики чи інших дисциплін. Теорія закріплювалася практичними заняттями при виїзді курсантів на навчальний полігон для практичного закріплення матеріалу та його відпрацювання. Проте виїзди на навчальні полігони для курсантів ВВЗО бувають нечастими та дуже витратними для бюджету закладу освіти та ЗС у цілому, оскільки потрібно: враховувати організацію транспорту, довозення на полігон особового складу, організацію поселення та харчування особового складу на навчальному полігоні, проживання та харчування курсантів, командирів і викладачів та витрати на матеріально-технічну базу й підготовку занять до практичного їх відпрацювання. Імітаційне моделювання пропонує новий підхід до проведення занять із негайним переходом від теорії до практики. Для цього не потрібні затратні виїзди на навчальні полігони. Все можна робити

у стінах закладу освіти, все що вимагається, це – комп'ютерний клас та встановлене програмне забезпечення імітаційного моделювання з відповідними сценаріями, підв'язаними під теоретичне заняття.

Відповідно проводилися дослідження в різних напрямках імітаційного моделювання (розвиток методології, методів і технологій моделювання; розробка засобів і систем моделювання на базі універсальних алгоритмічних мов моделювання; розробка пакетів моделювання широкого призначення; розробка проблемно-орієнтованих пакетів моделювання) (Казмірчук та ін., 2009, с. 69).

Концептуальна основа для розробки моделі процесу тактичної підготовки полягає в тому, що процес навчання розглядається як управління процесом засвоєння професійної діяльності із заданими показниками якості, а взаємодія педагога і курсанта – як відносини об'єкта та суб'єкта, що реалізують заданий алгоритм управління (навчання). Такий погляд дозволяє використовувати методи теорії та практики управління (в т.ч. і теорії оптимального управління) при моделюванні педагогічних процесів. При такій постановці педагогічна система інтерпретується як керована інформаційна система.

Таким чином, вихідні *концептуальні засади для розроблення моделі процесу тактичної підготовки засобами імітаційного моделювання полягають у наступному*: процес навчання являє собою управління процесом поетапного засвоєння професійної діяльності, що виконується при заданих показниках та критеріях якості засвоєння; засвоєна діяльність – це відображення діяльності в поєднанні з досвідом її застосування для вирішення практичних задач, а показники якості засвоєння – міра сформованості властивостей дій. Відтак, моделювання процесу тактичної підготовки можна інтерпретувати як побудову моделі управління складним об'єктом, що включає наступні етапи: формування цілей навчання; виділення показників якості засвоєння задач діяльності; структурний синтез моделі процесу тактичної підготовки, вибір структурних елементів і виявлення їх взаємозв'язків, декомпозиція моделі, опис її структурних елементів; параметричний синтез, визначення параметрів усіх структурних елементів моделі; синтез алгоритму та визначення змісту навчання; реалізація навчання; корекція всіх етапів управління (навчання).

Реальні можливості системи підготовки після досягнення цілей навчання (корекція системи цілей і показників якості) враховуються при побудові моделі тактичної підготовки. У відповідності з теорією діяльності кінцева мета підготовки спеціаліста вбачається в опануванні ним нормативної системи діяльності, або, мовою трансформаційної теорії, – у забезпеченні реалізації професійної діяльності з ефективністю не нижче мінімально допустимої в заданому діапазоні задач.

Основним протиріччям існуючих систем підготовки фахівців є протиріччя між теоретичною і практичною підготовкою, що проявляється, насамперед, у відмінності підходів до визначення цілей у системах навчання та професійного використання. При проектуванні процесу навчання перехід від системи цілей діяльності до системи цілей навчання є основоположним: при організації засвоєння необхідно заздалегідь планувати ті вміння (види діяльності), заради яких і отримуються знання.

Зміст освіти орієнтований на розвиток творчих здібностей студентів, рівень яких визначатиме професіоналізм фахівця. Постійне ефективне стимулювання інтелектуального розвитку, потреби в актуальній, цілеспрямованій самостійності, формування відповідних психологічних якостей – необхідні людині в умовах інформаційного суспільства. В цьому контексті важливим є готовність особистості до професійної діяльності, оскільки професіоналізм передбачає готовність до реалізації певного виду діяльності на відповідному рівні. Професійна компетентність фахівців означає єдність теоретичної і практичної готовності до професійної та творчої діяльності та характеризує рівень його професіоналізму: під професійною компетентністю розуміємо сукупність визначених якостей особистості з високим рівнем професійної підготовки до вирішення професійних завдань. Основну структуру компетентності становлять уміння, які характеризують цю готовність. При підготовці спеціаліста певного профілю постає питання про його готовність до конкретного виду діяльності, яку визначають як «озброєння людини необхідними для успішного виконання дій знаннями, вміннями та навичками, нагальну реалізацію програми дій у відповідь на появу визначеного сигналу» (Колодяжний, 2011.).

Ознаками готовності до професійної діяльності є: позитивне ставлення до обраної професії; наявність спеціальних знань, умінь,

навичок; сформованість професійно важливих якостей. Серед них назвемо: сформовані навички самостійної творчої роботи, оволодіння методами наукового пізнання, здатність до інноваційної діяльності; наявність здібності до професійної діяльності, готовність до постійного саморозвитку та самоосвіти, здатність до рефлексії, сформованість відповідних психологічних якостей особистості, рис характеру, що формують особливий стиль професійної діяльності тощо. Підготовка виступає засобом формування готовності до діяльності, готовність є результатом і показником якості підготовки і реалізується та перевіряється в діяльності; діяльність виступає метою підготовки і водночас виконує функції її регулювання й корекції, а також у відповідності їх структурних компонентів (Дубасенюк, 2005).

До розгляду вводимо чотири рівні готовності: *початковий* – відповіді курсанта є фрагментарними й характеризуються початковими знаннями; *середній* – студент здатний відтворити основну частину навчального матеріалу, може виконувати завдання за зразком та володіє елементарними вміннями й навичками; *достатній* – студент вільно володіє навчальним матеріалом, застосовує знання в стандартних ситуаціях, вміє робити висновки; *високий* – знання курсанта є глибокими та міцними, він вміє застосовувати їх для вирішення творчих завдань, здатен використовувати їх у нестандартних ситуаціях та відстоювати свою думку.

Приналежність курсанта до певного рівня визначаємо на основі таких показників: узагальнена успішність з професійно орієнтованих дисциплін, успішність проходження практики, успішність на державних екзаменах та виконання дипломів, усереднений показник успішності тощо.

Для визначення рівнів визначаємо *структурні компоненти готовності* до професійної діяльності майбутніх офіцерів: когнітивний, діяльнісний та особистісний.

Когнітивний компонент забезпечує знаннями. Його дія спрямована на здобуття і збагачення інформації про сутність і структуру імітаційного моделювання. Він включає систему провідних знань і призначений, щоб допомогти створити умови для постійного вдосконалення знань, застосовуючи імітаційне моделювання, та забезпечувати набуття курсантами знань, що сприяють формуванню у них готовності до професійної діяльності.

Критеріями сформованості когнітивного компонента є: орієнтація в теоретичних питаннях імітаційного моделювання; формування уявлень про роль і сутність імітаційного моделювання тактичного рівня як професійне явище; оволодіння знаннями з основ моделювання.

Діяльнісний компонент виявляється через уміння визначити найголовніші прийоми і способи імітаційного моделювання, через оволодіння методами й навичками, що формуються в процесі виконання практичних вправ, передбачає організацію самостійної та практичної діяльності курсантів з опанування навчального матеріалу.

Критеріями сформованості діялісного компонента є: актуалізація і набуття умінь і навичок; позитивне ставлення до імітаційного моделювання і включення його у професійну діяльність; спроможність майбутніх офіцерів формувати уміння на основі отриманих знань.

Особистісний компонент передбачає наявність: рівня сформованості в майбутніх офіцерів лідерських якостей, спрямованих на розвиток професійної підготовки; зацікавленості імітаційним моделюванням як важливим джерелом фахових потреб; особистісного росту; стійкого інтересу до творчого підходу тощо. Він визначає усвідомлення курсантами важливості та значимості імітаційного моделювання у професійній підготовці майбутніх офіцерів

Критеріями сформованості особистісного компонента є: орієнтація на інтереси професійної діяльності, її кінцеві результати; орієнтація на себе, прагнення до реалізації власних

можливостей, здібностей, особистісних якостей; ступінь активності і самостійності діяльності; упевненість у своїх можливостях; прагнення до самовираження, самореалізації; особистісний саморозвиток; активність імітаційного моделювання у поєднанні з ініціативністю, самостійністю тощо.

Висновки. Викладене вище дозволило сформулювати такі педагогічні умови використання імітаційного моделювання тактичного рівня у процесі професійної підготовки майбутніх офіцерів: використання адаптованих для українських збройних сил методик НАТО для навчання майбутніх офіцерів; максимальне наближення до реальних бойових ситуацій у ІКІ шляхом використання конкретних сценаріїв, які передбачають багаторазове повторення та коригування професійних дій; розроблення консультативних матеріалів для підготовки викладачів та психологічний супровід, спрямований на усвідомлення майбутніми офіцерами ролі ІКІ як засобу збереження живої сили в реальних бойових ситуаціях, формування лідерських якостей офіцерів, формування креативного професійного мислення. Таким чином, у статті на основі визначених концептуальних засад, обґрунтовано педагогічні умови використання імітаційного моделювання тактичних дій у професійній підготовці майбутніх офіцерів у ВВЗО ЗС України. До подальших напрямів дослідження відносимо експериментальну перевірку ефективності запропонованих педагогічних умов.

Література

1. Дубасенюк, О. А., 2005. *Теорія і практика професійної виховної діяльності педагога: монографія*. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. Івана Франка.

2. Казмірчук, Р.В., Ришов, Є.В., Корольова, О.В. та Боженко, В.І., 2009. Світовий досвід та тенденції застосування засобів імітаційного моделювання бойових дій. *Військово-технічний збірник*, 2, с. 63-72.

3. Колодяжний, В.М., 2011. Досвід і перспективи викладання дисципліни «імітаційне моделювання» для технічних і економічних спеціальностей. *Праці Одеського політехнічного університету*, 3(37), с. 271-275.

4. Кос, М.В., 2013. Імітаційне моделювання

тактичних (бойових) дій у професійній підготовці майбутніх офіцерів. *Нові технології навчання: науково-метод. зб. Інституту інноваційних технологій і змісту освіти Міністерства освіти і науки України ; Академія міжнародного співробітництва з креативної педагогіки*, 76, с. 98-103.

Кулюткін, Ю. Н., 1985. *Психологія обучения взрослых*. М.: Просвещение.

4. Стадник, В., 2015. Інноваційні підходи до удосконалення системи підготовки офіцерів запасу для збройних сил України. В: *Проблеми професійного становлення майбутнього фахівця в умовах інтеграції до європейського освітнього простору: III Міжнар. наук.-*

практ. ІНТЕРНЕТ-конф., 21-22 Травень 2015. Кіровоград, 2015. Доступно: <<https://www.cuspu.edu.ua/ua/3-mizhnarodna-internet-konferentsiia-2015/pro-konferentsiia>>.

KEY WORDS:

professional education,
future officers'
professional training,
simulation modelling
of tactical level,
pedagogical conditions
of using the simulation
modelling

Abstract

Pedagogical conditions of using the simulation modelling of tactical level in the process of future officers' professional training

*Mykola Kos,
Applicant of the Institute of Vocational Education and Training
of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine
ORCID: 0000-0002-5039-8374
e-mail: kos.nickolai@gmail.com*

The pedagogical conditions of using the simulation modelling of tactical level in the process of future officers' professional training in the Armed Forces of Ukraine higher military education institutions are grounded in the article: using the NATO methods, adapted for the Ukrainian armed forces, in the future officers' training; maximum approaching to real fighting situations in the PC simulation games by using real scenarios, which presuppose multiple repetition and correction of professional actions; designing advisory materials for teachers' training and psychological support aimed at future officers' understanding the role of PC simulation games as a means of preserving live power in the real fighting situations, forming the officers' leadership qualities, forming the creative professional thinking.

The conceptual basis of designing the process model of tactical training by means of simulation modelling are characterized: training process – managing the process of stage-by-stage mastering the professional activity that is performed under the given indicators and learning quality criteria; learned activity – a reflection of activity in combination with experience of its using to solve the practical tasks, learning quality criteria – a measure of formation the action properties.

Modeling the tactical training process is interpreted as the construction of a model of complex object's management, which includes: forming the training goals; selecting the quality indicators of the activity tasks learning; structural synthesis of the tactical training process model, selecting the structural elements and identifying their interconnections, decomposing the model, describing its structural elements; parametric synthesis of the model; algorism synthesis, defining the content and implementing the training; correcting all stages of management (training).

It is emphasized the importance of: comprehensive explanatory work concerning the necessity and expediency of modeling the professional situations and options for solving them; defining the training aim taking into account the existing level of skills formation; organizing the self-diagnostics, self-analysis of their achievements, opportunities, problems and difficulties; analyzing the reflection at each stage of training.

References

1. Dubaseniuk, O. A., 2005. *Teoriia i praktyka profesiinnoi vykhovnoi diialnosti pedahoha: monohrafiia*. Zhytomyr: Vyd-vo ZhDU im. Ivana Franka.
2. Kazmirchuk, R.V., Ryzhov, Ye.V., Korolova, O.V. ta Bozhenko, V.I., 2009. Svitovyi dosvid ta tendentsii zastosuvannia zasobiv imitatsiinoho modeliuvannia boiovykh dii. *Viiskovo-tekhnichnyi zbirnyk*, 2, s. 63-72.
3. Kolodiazhnyi, V.M., 2011. Dosvid i perspektyvy vykladannia dystsypliny «imitatsiine modeliuvannia» dlia tekhnichnykh i ekonomichnykh spetsialnostei. *Pratsi Odeskoho politekhnichnoho universytetu*, 3(37), s. 271-275.
4. Kos, M.V., 2013. Imitatsiine modeliuvannia taktychnykh (boiovykh) dii u profesiinii pidhotovtsi maibutnykh ofitseriv. *Novi tekhnolohii navchannia: naukovo-metod. zb. Instytutu innovatsiinykh tekhnolohii i zmistu osvity Ministerstva osvity i nauky Ukrainy ; Akademiia mizhnarodnoho spivrobitnytstva z kreatyvnoi pedahohiky*, 76, s. 98-103.
5. Kulyutkin, Yu. N., 1985. *Psihologiya obucheniya vzroslyih*. M.: Prosveschenie.
6. Stadnyk, V., 2015. *Innovatsiini pidkhody do udoskonalennia systemy pidhotovky ofitseriv zapasu dlia zbroinykh syl Ukrainy*. V: Problemy profesiinoho stanovlennia maibutnoho fakhivtsia v umovakh intehtratsii do yevropeiskoho osvitnoho prostoru: III Mizhnar. nauk.-prakt. INTERNET-konf., 21-22 Traven 2015. Kirovohrad, 2015. Dostupno: <<https://www.cuspu.edu.ua/ua/3-mizhnarodna-internet-konferentsiia-2015/pro-konferentsiia>>.

УДК 377/378:811.111

<https://doi.org/10.32835/2223-5752.2018.16.142-146>.

PODCASTS IN TEACHING ESL

Chaikovska Olha,
*PhD in Philological Sciences,
Lecturer at Educational and scientific institute for career
development and retraining of State
Agrarian and Engineering University in Podilya,
ORCID ID 0000-0001-9161-4574
e-mail: olgachaikovska@ukr.net*

Abstract

KEY WORDS:

ESL,
podcasts,
professionally-based,
characteristics,
authentic,
flexibility,
motivation,
effectiveness,
up-to-date

The paper reports on research into the integration of podcasts in ESL teaching. This issue is currently of great interest. The article aims to highlight the potential of podcasts in teaching English. The study investigates this issue by comparing and generalizing the existing theoretical material on the topic and examining the effects of podcast application in language learning. The study is concerned with basic characteristics and types of podcasts. Much attention is given to general and professional podcasts, veterinarian and agricultural authentic listening material, in particular. The review of most popular English language podcasts for general and professional usage is given in the study. The author analyzes the strategies for podcast integration in ESL teaching process. It is found that both types of podcasts can be used with the first year university students: general podcasts can be used at preparatory cycle of curriculum, while profession podcasts can be integrated into profession-focused cycle of curriculum. The primary concern of this research is to examine the advantages of integration the podcasts in ESL classroom. The author argues that podcasts could serve as one of the up-to-date effective strategies for ESL learning. It can be concluded that authenticity, multilevelness, ability to promote intrinsic motivation and personal growth, effectiveness (the combination of visual and sound information) and convenience of podcasts make them attractive tool in language learning.

Nowadays modern society demands competitive specialists in any sphere of our life. Foreign language competence is one of the key factors that can influence your future career. A teacher should work hard to adopt new strategies for effective and successful learning the foreign language. Only on the basis of his or her own working experience a teacher may come to a conclusion what approaches to mastering ESL are the best. Today the educational science has no measures due to possible teacher collaboration all over the world with the help of social media technology. Foreign language teachers started to use social media technologies, potential of comics, webinars and on-line courses to make learning the foreign language both effective and interesting. It's not a secret that "modern teenagers are at ease with combining visual and text information". That is why "comics based activities offer the way to reinforce traditional grammar and vocabulary tasks. It was experimentally proved that comics have strong educational potential and can be used almost at each part of the lesson. For example, we can activate prior knowledge and make connections

with already learned material, start learning and reflect with the help of comics (Chaikovska, 2018, p.8). Another digital resource that can benefit both the process of learning and self-study is a webinar. Academics state that "flexibility, interactivity, cost-effectiveness, long-time value made online workshops" and webinars "number one training in the world" (Chaikovskaya, 2017, p.240).

One of the up-to-date tools for successful language learning is podcasts. People all over the world try to do the best of their time and not to lose a minute. You can listen to the information you need while commuting to work or study, driving a car, walking in the park and doing routine work. Scientists proved that brain works better while person is walking, so you have an opportunity to remember new words and phrases and to practice your listening.

So, the aim of the study is to analyze podcasts that can be used in both general and professionally-based English learning. The article also determines the benefits of podcasts in ESL teaching.

This term was created by bloggers to determine the information in audio format. The sites that

contain podcasts remind us social media: they have audio books, interviews and audio texts on history, trade, and politics either in monologue or dialogue form.

Podcasting (a portmanteau of the words iPod and broadcasting) is the name given to the publishing of audio (usually mp3 files) via the Internet, designed to be downloaded and listened to on a portable mp3 player of any type, or on a personal computer (Teaching English, 2018). Listening comprehension is one of the most difficult tasks for ESL students. Recently podcasts generated a lot of interest due to their ability to be integrated in studying to improve student listening, speaking and reading skills. The survey was conducted on the basis of the papers written by the following writers: Chester A., Buntine A., Hammond K., Atkinson L., Solomatina A. G., Salin B. S., Dmitriev D. V., Meshcheryakov A. S. and podcasts.

Not all types of podcasts can be implemented in ESL classroom. Experienced podcast users advise to start with the resources created by teachers. Moreover, we should realize for what purpose we use podcasts. So, if we are going improve general skills in the English language there are a lot of podcasts to use. For example, "This American Life" is the most popular podcast in the United States. According to English language and Culture blog "FluentU" there are approximately 1 million downloads of each episode (Fluent English, 2018). The podcast has the similar format to radio programme. Interviews with native speakers, accents and different speeds of speaking will help to practice listening skills.

"The English we speak" of BBC (British Broadcasting Corporation) is the English language learning podcast and is focused on everyday phrases, idioms and slang. New podcasts appear every week. And what is important the speaking speed is bit slower than in usual life.

In "English class 101 by innovative language" podcast you can choose series for all levels. Podcasts have several sections here: various scenes acted out by hosts (be the way, there is an opportunity to hear the information at a lower speed), presentation of culturally relevant information, definitions of the words and phrases and even grammar.

Elementary podcasts by British Council contain lessons for beginner and intermediate learners. The time of each lesson is about 25 minutes, but if the student gets tired of listening he/she can

easily pause. One of the benefits of British Council Elementary podcasts is that there are a lot of materials on the topic, so you have a chance to read them beforehand. The students can easily download podcasts from British Council and receive new episodes every week. The topics themselves are very interesting: "Whose game is it?" (the podcast describes the changes that took place in football game), "New Year's revolution" (the listener will know about the traditions of celebrating New Year in Scotland), the podcast "The Iron Lady" is devoted to Margaret Thatcher and tells the story how she became an "Iron Lady", in the episode "Backseat drivers" the students will hear about the British love of driving from classic to Formula 1 racing, about great British cheeses, about British love of books. The students will be able to find out how tea is making a comeback to the UK, how the biggest names in British music were created. The survey conveyed makes it possible to confirm that podcasts help to develop not only listening and speaking skills to learn new vocabulary, but also learn basic characteristics of other cultures. It will help to avoid misunderstanding in future and communicate effectively. Authentic listening tasks should be given to the students of all level: from beginners to advanced ones. What we especially like is a short time of podcasts (2-5 minutes), so the students won't be bored and it won't be difficult for them to learn the words and phrases in the podcast. As soon as you press the button "copy" the transcript appears on the screen. The text is divided into passages one or two sentences long. And the passage is being read at the moment turns, in our case, green. The change in color helps to focus student's attention on the information that is being read by the host.

The procedure of studying English on the basis of podcasts in class can differ according to the language level of the listeners. What is important, students need time to learn how to read, listen and watch and take notes on podcasts. A teacher should realize that most students may have never been engaged with podcasts. Firstly, it's desirable to listen to the podcast and scan it once for advanced students and twice or even three times for elementary level students. Then the teacher can stop each passage and ask the students to repeat after the reader, focus on new words, grammar constructions. A teacher can develop a set of training exercises: true or false, multiple choices, open-ended questions, put the paragraphs into correct order, complete the sentences about the

text, missing words. At home students can listen to the same podcast and do the tasks from the list above. Advanced students can create podcasts themselves/ But before that a teacher has to show the tools for recording the podcast, interviewing people, adding music, combining the slides and etc.

Alongside with general topics we can find Professionals podcasts at British Council. Episodes concern the job application (a journalist is giving an advice on interviewing techniques, how to resolve dispute at work with the help of mediator) and some major based information. For instance, students of Economics Department can listen to a business management expert talking about the price that some companies have to pay when they fail to address diversity-related risks, Professor of Business Studies talks about the subject of motivation or the future of Martha Stewart brand is discussed. These are the podcasts that can be easily adapted to teaching the students of Economics Department. Moreover, we should take into consideration the fact that English is studied only during the first year at technical universities. So university students can continue their self-study with the help of podcasts.

But only a narrow circle of people know about existing advanced professionally based English podcasts. I teach English at State Agrarian and Engineering University of Podilya and students major in Agriculture and Agronomy, Veterinary Medicine, Mechanical Engineering study there. So we had no difficulties to find podcasts suitable for future specialists in Veterinary Medicine, Agronomy. These podcasts can be used for university students, Master students and people who just started their career and need English for professional development. Veterinary clinical podcasts have a lot of interviews with specialists in the sphere of veterinary medicine. If you are about to start your veterinary career and want to learn more about Equine anesthesia, Hypoglycemia, Pericardial Effusion, Technical aspects of ultrasonography these podcasts are for you. The VETgirl Veterinary Continuing Education Podcasts are designed learn clinical veterinary medicine with style, passion, and efficiency (Best Veterinary Podcasts, 2018). University ESL teachers can choose certain the podcasts appropriate for student level. For example such topics as “How to become veterinarian”, “Parasites”, “Nutrition”, “Small animal vaccinations” can be used with the first-year students of Veterinary Medicine Faculty.

There are many podcasts that can assist major subjects at Agricultural Department. Successful Farming (Successful Farming, 2018) is a kind of on-line magazine where can you hear up-to-date news from experts and leaders in the agricultural industry. The students who are keen on their future profession such topic as “Anatomy of a seed treatment”. The host Jodi Henke talks with Syngenta Seed Care Specialist Chad Vest about how and why seeds are treated, how to choose what treatments you need, and does seed color matter? The following podcast “Getting the most out of your combines and corn heads” will be interested for students who deal with agricultural machines. They will not only be able to converse with their colleagues, but to learn how to harvest down corn, prevent ear and grain losses.

The analysis of how podcasts work allows us to confirm that there are many benefits of using podcasts. First of all, in podcasts we deal with authentic texts that are the information the listener hears is not for the purpose of language-teaching. This is an opportunity to explore how English is really used by native speakers. Authentic texts have to be used in ESL lessons to give the students more of a sense how English is really used.

Second of all, podcasts are multifunctional. They help to develop several skills at a time: listening, reading (podcasts often have transcripts (a written version of the audio). Podcasts also influence writing and speaking. Students who listen to the podcasts can imitate the manner and intonation the native speakers have. In addition, podcasts provide knowledge on culture, traditions.

Podcasts motivate the students. The topics of general and profession podcasts are diverse and interesting, so the students work with podcasts because it is enjoyable. Here we deal with intrinsic motivation when the student wants to do podcasts not because of any rewards or grades, but because of own interest. If you subscribe the podcasts, you regularly receive additional information, resources, vocabulary tasks, recordings and worksheets for mastering English. Consequently, if a student is involved in the process of learning and has the sense that he/she is the part of the team it certainly assists the effectiveness of ESL studying.

At the same time the student is independent and can choose the topic he/she likes, the speed of the dialogue or monologue and the time to listen to podcasts. So called flexibility of podcasts makes them very popular among English language learners.

We can't but mention that podcasts can be used with students of all levels of language competence. It's a teacher who has to choose the podcasts of appropriate level. If there are multileveled students in one group, a teacher may choose the podcast of average complexity and adapt the tasks for mixed ability classroom that is for stronger and weaker students.

The simultaneous absorbing of visual and sound information makes podcasts one of the effective tools that can benefit the studying process. Authentic listening is usually accompanied not only by transcripts, but also by visuals. And some specialists contend that visuals tend to help in understanding unknown words with the help of gestures and facial expressions. Besides, most podcasts are absolutely free, so it is really very convenient for students.

To sum up, foreign language learning strategies are never the same. We live in era of computer technology, so some of them lose their actuality and turn out to be not so effective. Academics try to find and provide innovative and more effective strategies in education process. The author of the study argues that podcasts should be used in ESL teaching as one of highly effective techniques in language studying. Teaching with podcasts can

be rewarding and interesting. English language podcasts can be used either at schools and universities, English language courses, speaking clubs, extra curriculum activities or professionally-based English language courses. As far as university study is concerned the term of foreign language learning depends on the type of educational establishment. For instance, the English language is studied only during the first year at university, sometimes a year and a half. Foreign language curriculum includes two cycles: the preparatory and specialized. The study has confirmed that podcasts related to the general topics can be used in the preparatory cycle and profession-based ones in the specialized cycle. The article provided the analysis of most popular podcasts that can be adapted in teaching ESL. Besides, the procedure for podcast application in education process was highlighted. The author suggests that simultaneous reading and listening, repetition of words; vocabulary and grammar activities can definitely offer numerous benefits to learning English. Such characteristics of podcasts as authenticity, multi functionality, ability to motivate, flexibility and quick absorbing of information make it a very perspective teaching strategy.

Література

1. Veterinary Podcasts, 2018. *VETgirl Veterinary Continuing Education Podcasts*. [online] Available at: <<https://player.fm/series/1916964>> [14 Жовтень 2018].
2. Chaikovska, O., 2018. Benefits of teaching ESL through comic strips. *Web of Scholar*, 4(19), с. 8-12.
3. Chaikovskaya, O.V., 2017. How webinars work to engage and motivate teachers towards success. В: Т.І. Раковчен, ред. *Наука, освіта, культура: науково-практична конференція, присвячена 26-річчю Комратського державного університету*, № 2, Комрат, Молдова, с. 238-240.
4. Chester, A., Buntine A., Hammond K. and Atkinson L., 2011. Podcasting in Education: Student Attitudes, Behavior and Self-Efficacy. *Educational Technology and Society*, 14 (2), pp. 236-247.
5. Fluent English, 2018. *Native English Podcasts for learning English*. [online] Available at: <<https://www.fluentu.com/blog/english/learn-esl-english-podcasts/>> [4 Вересень 2018].
6. Салин, БС, 2010. Деякі аспекти використання подкастів в навчанні англійської мови. *Сучасні проблеми науки і освіти*, 4, с. 91-93.
7. Соломатіна, А.Г., 2011. *Методика розвитку навичок говоріння й аудіювання учнів шляхом учбових подкастів*. Кандидат наук, Тамбов.
8. Successful Farming, 2018. [online] Available at: *Successful farming podcasts*. Доступно: <<https://www.agriculture.com/podcast/successful-farming-podcast>> [4 Листопад 2018].
9. Teaching English, 2018. [online] Available at: *Podcasting for ESL*. Доступно: <<https://www.teachingenglish.org.uk/article/podcasting-elt>> [16 Жовтень 2018].

Подкасти у викладанні англійської мови

Ольга Чайковська,
кандидат філологічних наук,
викладач навчально-наукового інституту
підвищення кваліфікації та перепідготовки
Подільського державного
аграрно-технічного університету

Реферат

КЛЮЧОВІ СЛОВА:

професійна освіта,
англійська мова,
подкасти,
мультифункціональність,
мотивація

Проблема інтеграції подкастів у процес викладання англійської як другої іноземної мови на сьогодні є дуже актуальною. Стаття має на меті висвітлити потенціал подкастів у викладанні англійської мови. Проблему розглянуто шляхом порівняння та узагальнення існуючого теоретичного матеріалу із теми та дослідження результатів практичного застосування подкастів у вивченні мови, в якому виявлено основні характеристики та види подкастів. Особливу увагу приділено загально- та професійно-спрямованим подкастам, зокрема ветеринарним та сільськогосподарським аудіоматеріалам. У дослідженні здійснено огляд найпопулярніших подкастів з англійської мови. Автор аналізує стратегії інтеграції подкастів в освітній процес. Виявляється, що обидва типи подкастів можна використовувати у навчанні студентів першого курсу університетів технічного спрямування: загальні подкасти використовуються у підготовчому циклі навчальної програми; водночас, професійні подкасти можуть бути інтегровані в професійно-спрямований цикл освітньої програми. Основною метою цього дослідження є вивчення переваг використання подкастів на заняттях з англійської мови. З'ясовано, що подкасти є сучасними ефективними стратегіями у викладанні англійської. Можна зробити висновок, що автентичність, мультифункціональність, здатність сприяти внутрішній мотивації та особистому зростання (поєднання візуальних та слухових сигналів) та зручність у використанні перетворює подкасти на привабливий інструмент процесу мовлення.

References

1. Veterinary Podcasts, 2018. *VETgirl Veterinary Continuing Education Podcasts*. [online] Available at: <<https://player.fm/series/1916964>> <<https://player.fm/series/1916964>> [14 Жовтень 2018].
2. Chaikovska, O., 2018. Benefits of teaching ESL through comic strips. *Web of Scholar*, 4(19), с. 8-12.
3. Chaikovskaya, O.V., 2017. How webinars work to engage and motivate teachers towards success. V: T.I. Rakovchen, red. *Nauka, osvita, kultura: naukovo-praktychna konferentsiia, prysviachena 26-richchiu Komratskoho derzhavnoho universytetu*, № 2, Komrat, Moldova, s. 238-240.
4. Chester, A., Buntine A., Hammond K. and Atkinson L., 2011. Podcasting in Education: Student Attitudes, Behavior and Self-Efficacy. *Educational Technology and Society*, 14 (2), pp. 236-247.
5. Fluent English, 2018. *Native English Podcasts for learning English*. [online] Available at: <<https://www.fluentu.com/blog/english/learn-esl-english-podcasts/>> [4 Veresen 2018].
6. Salyn, BS, 2010. Deiakі aspekty vykorystannia podkastiv v navchanni anhliiskoi movy. *Suchasni problemy nauky i osvity*, 4, s. 91-93.
7. Solomatina, A.H., 2011. *Metodyka rozvytku navychok hovorinnia y audiiuvannia uchniv shliakhom uchbovykh podkastiv*. Kandydat nauk, Tambov.
8. Successful Farming, 2018. [online] Available at: *Successful farming podcasts*. Доступно: <<https://www.agriculture.com/podcast/successful-farming-podcast>> [4 Lystopad 2018].
9. Teaching English, 2018. [online] Available at: *Podcasting for ESL*. Доступно: <<https://www.teachingenglish.org.uk/article/podcasting-elt>> [16 Zhovten 2018].

УДК 378.147:811.161.2-051

<https://doi.org/10.32835/2223-5752.2018.16.147-151>.

ФОРМУВАННЯ ПОЗИТИВНОЇ МОТИВАЦІЇ В МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ДО НАВЧАЛЬНОЇ ТА ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Інна Клак,

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри іноземних мов та методики їх викладання
Кременецька обласна гуманітарно-педагогічна академія ім. Тараса Шевченка
ORCID: 0000-0002-7723-1910,
e-mail: klakinna@gmail.com

Надія Яценюк,

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри іноземних мов та методики їх викладання
Кременецька обласна гуманітарно-педагогічна академія ім. Тараса Шевченка
ORCID: 0000-0001-9140-9060
e-mail: yaz_nadya@ukr.net

Реферат

КЛЮЧОВІ СЛОВА:

психологічний клімат, позитивна мотивація, навчальна діяльність, професійна діяльність, компетентність, студенти, студентська група, майбутні вчителі іноземної мови

У статті розглянуто актуальну проблему в галузі теорії і методики професійної освіти – формування позитивної мотивації в майбутніх учителів іноземної мови до навчальної та подальшої професійної діяльності. Метою статті є обґрунтування доцільності створення позитивного психологічного клімату як ефективного чинника формування позитивної мотивації в майбутніх учителів іноземної мови до навчальної та подальшої професійної діяльності. Психологічний клімат визначено як суттєвий чинник формування зазначеного феномену, а саме: як показник взаємовідношення особистість-група, сукупність усіх впливів членів студентського колективу один на одного, що сприяють або заважають продуктивній спільній діяльності, всебічному розвитку особистості в групі та задоволенню соціальних потреб її членів. Визначено сприятливі та несприятливі характеристики психологічного клімату, зокрема, сприятливими ознаками психологічного клімату вважаються оптимістичний настрій студентів та викладачів, який є запорукою доброзичливого тону педагогічної взаємодії та успішної співпраці; взаємодопомога, підтримка та справедливе ставлення до всіх учасників освітнього процесу та ін. До несприятливих характеристик психологічного клімату відносяться інертність, конфліктність, агресивність, подавлений настрій, байдужість, відсутність норм справедливості та рівності у взаємовідносинах членів студентської групи. Таким чином, встановлення комфортного психологічного клімату та партнерських відносин між викладачем і студентами та між самими студентами передбачає наявність емоційного благополуччя, позитивної «Я-концепції», успішності у сфері спілкування, взаємовідносин та майбутньої професійної діяльності. Особливої уваги в цьому контексті потребують заняття з практики усного і писемного мовлення та методики викладання іноземної мови, під час проведення яких використовуються інноваційні форми навчання такі, як лекції-діалоги, «круглі столи», батл-дискусії. На таких заняттях створюється психологічний клімат, який стає потужним стимулом навчальної діяльності для кожного студента, оскільки йому надається можливість повною мірою розкрити свій особистісний творчий потенціал та оволодіти необхідними для майбутньої професійної діяльності загальними та спеціальними компетентностями. Від навчального закладу та його викладацького складу залежить, яким буде клімат у студентському середовищі, а, отже, і освітнє середовище в цілому.

Постановка проблеми. Стрімкі темпи розвитку сучасної науки і техніки та зростання кількості інформації у світі потребують якісно нового рівня викладання як базових, так і фахових дисциплін, забезпечення інтелектуальної, психологічної, моральної та мотиваційної готовності до життєдіяльності в нових умовах усіх учасників навчально-виховного процесу.

Йдеться про необхідність кардинальної зміни парадигми підготовки фахівців в умовах швидкого поновлення знань та потреби у підготовці фахівців, які відрізнятимуться глибокою всебічною професійною компетентністю, що є складовою загальної життєвої компетентності. У цьому контексті пріоритетним завданням навчання іноземних мов у закладах вищої

освіти (далі: ЗВО) є створення таких умов, за яких студенти самі усвідомлюють необхідність оволодіння іноземною мовою для реалізації своїх життєвих планів та амбіцій у сучасному світі. Отже, теоретична й практична підготовка у ЗВО повинна стати не метою, а засобом формування професійної комунікативної компетентності в майбутніх учителів іноземних мов. При цьому оволодіння студентами професією вчителя іноземних мов повинно виражатися в конкретному прояві мотивів і цілей професійної діяльності, які відображають потреби та інтереси майбутнього фахівця. Таким чином, формування в майбутніх учителів іноземних мов позитивної мотивації до навчання та професійної діяльності – одна з умов успішного формування в них професійної комунікативної компетентності, що, своєю чергою, відбуватиметься ефективніше за умови створення в навчальному процесі ЗВО позитивного емоційного настрою студентів при оволодінні іншомовною комунікативною компетентністю.

Аналіз наукових праць. Проблемою формування позитивної мотивації до навчання та подальшої професійної діяльності майбутніх фахівців опікувалися вітчизняні й зарубіжні учені, зокрема І. Зимня, М. Бородуліна, В. Ковальчук, С. Сисоева та ін., у працях яких спільна творча діяльність учасників освітнього процесу визначається як спосіб реалізації особистісно-орієнтованої взаємодії, де студент реалізує свої можливості в спільно досягнутому продукті. Своєю чергою, Є. Ільїн (2011, с. 357) та О. Леонтьєв (2008, с. 224) розглядають систему потреб і мотивів, які визначають не тільки напрям та рівень активності людини, але й своєрідність розвитку особистості. У працях В. Ольшанського, К. Платонова, Ю. Платонова, І. Холодинської визначається сутність психологічного клімату та його роль у формуванні позитивної мотивації до навчальної та подальшої професійної діяльності майбутніх фахівців.

Метою статті є обґрунтування доцільності створення позитивного психологічного клімату як ефективного чинника формування позитивної мотивації до навчальної та подальшої професійної діяльності майбутніх учителів іноземних мов.

Виклад основного матеріалу. Система потреб і мотивів багато в чому визначає не тільки напрям та рівень активності людини, але й своєрідність її особистості. Потреби й мотиви формують ієрархію, що характеризує цілісну особистість у всіх галузях її діяльності, спонукає людину виявляти проблеми та концентрувати зусилля на

їх вирішенні (Ільїн, 2011, с. 328). Тому розвиток особистості фахівця означає, насамперед, формування системи його потреб і мотивів.

Очевидно, що проблема формування мотивів – пізнавальних, професійних або будь-яких інших – надзвичайно складна саме з тієї причини, що всяка діяльність полімотивована, до того ж неможливо виділити «чисту культуру» того чи іншого окремо взятого мотиву, тим більше сформулювати його в навчанні. Мотиваційна сфера особистості являє собою багатогранну освіту (Леонтьєв, 2008, с. 152) і характеризується сукупністю соціальних установок, ціннісних орієнтацій та інтересів, що складають основу мотивів. Відповідно, мотиваційна сфера навчання студента також може бути охарактеризована не одним, а декількома провідними мотивами: пізнавальним, професійним тощо. При цьому, пізнавальні й професійні мотиви, будучи новоутвореннями навчальної діяльності в результаті взаємних трансформацій, обумовлюють як подальший розвиток один одного, так багато в чому й самої діяльності.

Створення сприятливого психологічного клімату в студентській групі є справою не тільки відповідальною, але й творчою, що потребує як знання його природи, так і засобів регулювання: розуміння психології студентів, що навчаються в групі, їх емоційного стану, стосунків між собою, особливостей індивідуальної та колективної навчальної діяльності. У цьому контексті погоджуємося з В. Ольшанським (1975, с. 264), який писав, що «подібно тому, як в одному кліматі рослина може зачахнути, а в іншому пишню розквітнути, людина може відчувати внутрішню задоволеність і бути хорошим працівником в одному колективі і повністю зачахнути в іншому».

Доцільно згадати визначення сутності психологічного клімату, запропоноване К. Платоновим (1997, с. 138), який представив його як взаємодію фізичного й соціального середовища та особистості, що відображається в її свідомості, формуючи відповідний психічний стан, виступаючи при цьому як одна із структурних характеристик групи. Психологічний клімат для кожного члена групи – це об'єктивна реальність, яку він відображає, включаючись у цю групу. Відображений психологічний клімат стає одночасно і його суб'єктивною реальністю, і об'єктивною реальністю для інших членів цієї групи.

Психологічний клімат групи – це сукупність усіх впливів членів групи один на одного, а також психологічних умов, які дозволяють або

заважають задоволенню соціальних потреб її членів. До цих умов належать: внутрішньо групова інформація, яка задовольняє потреби в знанні та орієнтуванні; визнання (прийняття) та повага один до одного; групові чинники, які дозволяють людині реалізувати свій інтелектуальний та емоційний потенціал, зіграти ту роль, на яку вона здатна та підготовлена; можливість почувати себе вільним, мати статус, що не утискає його самооцінку. У підтвердження вищезазначеного пригадаємо слова Ю. Платонова (2004, с. 265), який наголошував, що «клімат – це також і груповий тиск, і соціальний контроль, це – якісна сторона міжособистісних відносин, яка проявляється у вигляді сукупності психологічних умов, що сприяють або перешкоджають продуктивній спільній діяльності та всебічному розвитку особистості в групі».

Як інтегральний стан колективу, психологічний клімат включає цілий комплекс різноманітних характеристик, тому його неможливо виміряти за якимось єдиним показником. Отже, розроблена певна система показників, на основі яких виявляється можливим оцінити рівень і стан психологічного клімату в студентській групі, та згідно з якою сприятливими характеристиками психологічного клімату можна вважати такі:

1. У групі переважає бадьорий, життєрадісний тон взаємовідносин між студентами, оптимістичний настрій; стосунки будуються на принципах співпраці, взаємної допомоги, доброзичливості; членам колективу подобається брати участь у спільних справах, разом проводити вільний час; у стосунках переважають схвалення та підтримка, критика висловлюється з добрими побажаннями.

2. У групі існують норми справедливого та поважного ставлення до всіх її членів, тут завжди підтримують слабких, виступають на їх захист, допомагають новачкам.

3. У групі високо цінують такі риси особистості, як принциповість, чесність, працьовитість та безкорисливість.

4. Члени групи активні, сповнені енергії, швидко відгукуються, якщо потрібно зробити корисну для всіх справу, та досягають високих показників у навчанні.

5. Успіхи та невдачі окремих членів групи викликають співпереживання та щире співчуття всіх членів групи.

6. У стосунках між угрупованнями (мікрогрупами) усередині колективу існує взаємна прихильність, розуміння, співпраця.

Однак, доцільно визначити й характеристики

несприятливого психологічного клімату, а саме:

1. У групі переважає пригнічений настрій, песимізм, спостерігаються конфліктність, агресивність, антипатія студентів один до одного, присутнє суперництво; члени групи виявляють негативне ставлення до більш близьких стосунків один із одним; критичні зауваження носять характер очевидних або прихованих випадів, студенти або викладачі дозволяють собі принижувати особистість іншого, кожен вважає свою точку зору головною і нетерпимий до думки решти групи.

2. У групі відсутні норми справедливості та рівності у взаємовідносинах, вона помітно поділяється на «привілейованих» та «зневажуваних», тут презирливо ставляться до слабких, нерідко висміюють їх, новачки почувуються зайвими, чужими, до них часто виявляють ворожість.

3. Такі риси особистості, як принциповість, чесність, працелюбство, безкорисність, не шануються.

4. Члени колективу – інертні, пасивні, дехто прагне відособитися від інших, групу неможливо заохотити до спільної справи.

5. Успіхи та невдачі одного залишають байдужими інших членів групи, а іноді викликають нездорову заздрість та злорадство.

6. У групі виникають конфліктуючі між собою угруповання, які відмовляються від участі у спільній діяльності

7. У складних випадках група не спроможна об'єднатися, виникають розгубленість, сварки, взаємні обвинувачення; група закрита і не прагне дружити з іншими групами.

Таким чином, ефективність навчання іноземних мов у ЗВО може бути досягнута, якщо студенти не тільки повністю втягуються в навчальну мовленнєву діяльність, а й обов'язково усвідомлюють цілі й завдання своєї діяльності за відсутності неспокою в процесі оволодіння іноземною мовою та переважанні позитивних емоцій (радість, задоволення, впевненість, гордість, інтерес). Отже, важливо перемістити акцент у навчанні іноземних мов на розвиток навичок мовного спілкування та ведення дискусій на професійні теми. Особливої уваги в цьому контексті потребують заняття з практики усного й писемного мовлення та методики викладання, які проводяться з використанням інноваційних форм навчання, зокрема, лекцій-діалогів, «круглих столів», батл-дискусій. Саме на таких заняттях студентам надається можливість повною мірою

розкрити свій творчий особистісний потенціал, наприклад, висловлювати власну думку щодо проблеми, яка вивчається або ж обговорюється. Під час проведення такого роду занять у групі панує бадьорий, життєрадісний тон взаємодії між студентами та викладачами, яка супроводжується оптимістичним настроєм з обох сторін; стосунки будуються на принципах співпраці, взаємної допомоги, доброзичливості; членам колективу подобається брати участь у вирішенні спірних питань; у стосунках переважають схвалення та підтримка, а критика висловлюється лише з добрими побажаннями. Студентам надається повна свобода слова та думки, можливість відстоювати свою професійну позицію, що нерідко веде до виникнення конфліктної ситуації, у розв'язанні якої народжується істина. Заняття проводяться в атмосфері справедливого та поважного ставлення до всіх учасників процесу, які, своєю чергою, демонструють принциповість, чесність, працьовитість, активність, енергійність. Успіхи та невдачі окремих учасників такого «конфлікту» викликають співпереживання та щире співчуття всіх студентів групи. Отже, у стосунках між мікрогрупами всередині колективу панує взаємна прихильність, розуміння, співпраця. Це свідчить про те, що на формування професійної комунікативної компетентності в майбутніх учителів іноземних мов суттєво впливає доброзичливий психологічний клімат.

Ефективність будь-якої діяльності залежить від інтенсивності мотивації, тому викладач у своїй роботі повинен виробити відповідний спосіб впливу на кожного студента, адже найдієвішим способом посилення мотиву є стимулювання студентів позитивними емоціями, що допоможе студентам поєднати вивчення іноземної мови зі своїми особистими цілями, такими як, досягнення успіхів у професійній сфері та кар'єрі, а не у вивченні іноземної мови взагалі.

Таким чином, перед ЗВО та його викладачами постає чимало нелегких і відповідальних завдань, вирішення яких, насамперед, полягає у зміні такої мотивації. Досягненню цього сприятиме створення комфортного психологічного клімату, партнерських відносин між викладачем і студентами, та між студентами, що передбачає

наявність емоційного благополуччя, позитивної «Я-концепції», успішності у сфері спілкування, взаємовідносин та майбутньої професійної діяльності.

Психологічний клімат – це показник взаємовідносин «особистість-група», це – сукупність усіх впливів членів колективу один на одного, що сприяють продуктивній спільній діяльності, всебічному розвитку особистості в групі й самої групи.

Студентський колектив – достатньо складна соціальна система, яка характеризується неоднорідністю освіти, віку, суттєвими міжособистісними та соціальними відмінностями, адже в ньому навчаються молоді люди з дуже різними індивідуальними рисами, темпераментами, характерами. У ході навчання неминуче виникають складні проблеми, а інколи й конфлікти, які потрібно вміти достойно вирішити. Все це ускладнює формування навчального колективу і створення позитивного психологічного клімату. Саме студентська група здатна істотно підвищити ефективність індивідуального процесу засвоєння знань. Але для цього потрібно, щоб вона стала колективом (командою), де кожен студент готовий допомогти іншому, де існує культ учіння та знань, спрямованість на становлення професіоналізму та науковий пошук, атмосфера позитивізму й дружелюбності, іншими словами, щоб у групі встановився сприятливий психологічний клімат.

Висновки. Психологічний клімат – це якісна сторона міжособистісних відносин, яка проявляється у вигляді сукупності психологічних умов, що сприяють або перешкоджають продуктивній сумісній діяльності та всебічному розвитку особистості в групі. Психологічний клімат – це інтеграл більш окремих групових станів. Він не виникає спонтанно, а є результатом зусиль багатьох людей – куратора, викладачів та самих студентів. У психологічному кліматі головне – вплив різних сторін психології (культури) на життя й діяльність особистості. Перспективи подальших розвідок у даному напрямку вбачаємо в обґрунтуванні доцільності створення такого психологічного клімату в студентській групі.

Література

1. Ильин, Е., 2011. *Мотивация и мотивы*. С-Петербург: Питер.
2. Леонтьев, А. 2008. *Деятельность*.
3. Ольшанский, В., 1975. *Социально-Сознание. Личность*: учебное пособие. Москва: Смысл. Академия.

психологический климат в коллективе: Социальная психология. Москва: Политиздат.

4. Платонов, К., 1997. Проблемы управления психологическим климатом коллектива. *Социально-психологические проблемы повышения*

эффективности деятельности производственных коллективов. Курган, с. 135-39.

5. Платонов, Ю., 2004. *Основы социальной психологии.* СПб: Речь.

KEY WORDS:

psychological climate,
positive motivation,
learning activity,
professional activity,
competence,
students,
student group,
future foreign language
teachers

Abstract

Formation of future foreign language teachers' positive motivation to educational and professional activities

Inna Klak,

PhD (Pedagogy)

associate professor of the Department of Foreign Languages and Their Teaching Methods

Kremenets Regional Humanitarian-Pedagogical Academy Named after Taras Shevchenko

Nadiia Yatseniuk,

PhD (Pedagogy)

associate professor of the Department of Foreign Languages and Their Teaching Methods

Kremenets Regional Humanitarian-Pedagogical Academy Named after Taras Shevchenko

The article reveals a relevant problem in the field of the theory and methodology of vocational education – forming the future foreign language teachers' positive motivation to learning and further professional activity. The purpose of the article is to substantiate the expediency of creating positive psychological climate as an effective factor in the process of forming the future foreign language teachers' positive motivation to learning and further professional activity. Psychological climate has been defined as an essential factor in the process of forming the mentioned phenomenon, namely: as an indicator of the relationship between a person and group, the totality of all influences of members of the student team on each other which promotes or hinders the productive co-activities, the individual's comprehensive development in the group and satisfaction of the social needs of its members. The favorable and unfavorable characteristics of psychological climate have been determined, in particular, students and teachers' optimistic mood, which guarantees a benevolent tone of pedagogical interaction and successful cooperation; mutual assistance, support and fair treatment of all participants in the educational process, etc., are considered favorable indicators of psychological climate. Unfavorable characteristics of psychological climate include inertia, conflicts, aggressiveness, suppressed mood, indifference, lack of justice and equality standards in the relations between members of the student group. Thus, establishment of comfortable psychological climate and partnership between teacher and students, and between students themselves involves the presence of emotional well-being, positive "I-concept", success in communication sphere, relationships and future professional activities. Particular attention in this context require classes on practical course of oral and written English and methods of teaching English conducted with the help of using innovative teaching forms such lectures-dialogues, "round tables", battle-discussions. At these lessons they create the psychological climate which becomes a powerful stimulus of each student's educational activity, since the latter is given the opportunity to fully disclose his personal creative potential and to master general and special competencies necessary for the future professional activities. What the climate is like in the student environment, and, consequently, the educational environment as a whole, depends on the educational institution and its teaching staff.

References

1. Ilin, E., 2011. *Motivatsiya i motivyi.* S-Peterburg: Piter.

2. Leontev, A. 2008. *Deyatel'nost. Soznanie. Lichnost: uchebnoe posobie.* Moskva: Smyisl: Akademiya.

3. Olshanskiy, V., 1975. *Sotsialno-psihologicheskii klimat v kollektive: Sotsialnaya psihologiya.* Moskva: Politizdat.

4. Platonov, K., 1997. *Problemyi upravleniya psihologicheskim klimatom kollektiva. Sotsialno-psihologicheskie problemyi povyisheniya effektivnosti deyatel'nosti proizvodstvennyih kollektivov.* Kurgan, s. 135-39.

5. Platonov, Yu., 2004. *Osnovyi sotsialnoy psihologii.* SPb: Rech.

РОЗДІЛ III

ЗАРУБІЖНІ ТА ІСТОРИЧНІ АСПЕКТИ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ І НАВЧАННЯ

Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union



ITE-VET
2016–2018



The article is created under the framework of the project “Improving teacher education for applied learning in the field of vocational education (ITE-VET)”. This project has been funded with support from the European Commission. This publication reflects the views only of the author, and the Commission cannot be held responsible for any use which may be made of the information contained therein.

УДК 37.011.31 :378(4)

<https://doi.org/10.32835/2223-5752.2018.16.152-161>.

ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ ПІДГОТОВКИ ПЕДАГОГІВ ПРОФЕСІЙНОГО НАВЧАННЯ: АНАЛІЗ ЗАРУБІЖНОГО ДОСВІДУ

Олександра Бородієнко,

доктор педагогічних наук, доцент, завідувач лабораторії зарубіжних систем професійної освіти і навчання Інституту професійно-технічної освіти НАПН України

ORCID: 0000-0001-9133-0344

ResearcherID: E-1669-2016

e-mail: oborodienko@ukr.net

КЛЮЧОВІ СЛОВА:

професійна освіта і навчання,
педагог професійної освіти,
якість,
забезпечення якості,
зарубіжний досвід

Реферат

На основі аналізу наукової літератури з'ясовано чинники, які визначають специфіку підготовки педагогів професійного навчання у країнах ЄС, зокрема: низька привабливість професії педагога та сфери професійної освіти і навчання (далі: ПОН), впровадження концепції професіоналізації, низький рівень наукового інтересу до проблем підготовки педагогів професійного навчання, існуюча невідповідність програм підготовки сучасним вимогам ринку праці. Представлено специфічні особливості національних моделей (іспанської, французької, фінської) відповідної підготовки. Схарактеризовано сучасні європейські концепції та принципи забезпечення якості підготовки педагогів професійного навчання у загальноєвропейському просторі вищої освіти (відповідальність за ефективність процесу забезпечення якості; врахування відмінностей у типах навчальних закладах, програмах, системах, контингенті студентів; впровадження культури та філософії якості; базування систем забезпечення якості на потребах та очікуваннях студентів, стейкхолдерів та суспільства). Представлено інструменти, які уможливають якість підготовки педагогів: стандартизація, моделі компетенцій, області якості, системи забезпечення якості тощо. Визначено поліфункціональну природу стандартів з функцією забезпечення якості підготовки педагогів професійного навчання та базою для порівнюваності (у процесі створення міжнародних програм обміну) та визнання кваліфікацій. Представлено базову модель компетенцій педагога професійного навчання.

Схарактеризовано превалюючі перехідні моделі від етапу навчання до етапу професійної діяльності (school-to-work-transition): модель учнівства (дуальна модель підготовки), модель підготовки на базі закладу професійної освіти (Франція), пряма перехідна модель від етапу навчання до етапу роботи на підприємстві (Японія), модель поступової інтеграції у професійне життя (США).

Представлено альтернативний підхід до забезпечення якості, суть якого полягає у виокремленні так званих областей якості з метою їх покращення: роль педагога та тренера; навчальний процес; методи навчання; аналіз процесу навчання; зміст навчання; освітнє середовище та умови здійснення навчального процесу в умовах закладу і на виробництві.

Постановка проблеми. Необхідність модернізації сфери професійної освіти в Україні зумовлена існуванням низки системних проблем, які потребують негайного вирішення. Зазначені проблеми лежать в площині низької привабливості сфери ПОН (коли суспільство не усвідомлює того, що професійна освіта може стати доцільною альтернативою для початку професійної кар'єри), а також невідповідності змісту професійної освіти сучасним суспільно-економічним та технологічним реаліям (зокрема, вимогам насамперед регіональних ринків праці). Задекларована в Концепції реалізації державної політики у сфері професійної освіти «Сучасна професійна освіта» на період до 2027 року – проведення системної реформи професійної освіти – передбачає комплексну та системну реалізацію завдань забезпечення якості освіти, децентралізації управління і фінансування, створення ефективних моделей публічно-приватного партнерства. Ключовою детермінантою реалізації завдання підвищення якості ПОН є забезпечення закладів професійної (професійно-технічної) освіти кваліфікованим, професійним, мотивованим педагогічним персоналом, здатним до формування змісту професійної освіти на компетентнісній основі, створення освітнього середовища, що забезпечує інноваційність, доступність, ефективність, гнучкість і результативність освітнього процесу, формування цілісної особистості, висококваліфікованого фахівця та відповідального громадянина, який має високу затребуваність на ринку праці. Це актуалізує необхідність наукового осмислення проблеми забезпечення якості підготовки педагогів професійного навчання.

Аналіз наукових праць. Питання забезпечення якості підготовки різних категорій педагогів (зокрема, педагогів професійного навчання) широко висвітлене в національній науковій літературі. Вивченням відповідних питань займалися: О.Лавріненко, О.Кучерявий, М.Солдатенко, О.Барвінський, Ю.Галайко, Г.Калінічева, В.Сиченко, В.Різник, Л.Сушенцева та ін. Вивченням сучасних світових тенденцій у підготовці педагогів, принципів модернізації педагогічної освіти в європейському та євроатлантичному освітньому просторі займалися: Н.Авшенюк, К.Дяченко, К.Котун, Н.Пазюра, Л.Пуховська, Х.Гутрі (Hugh Gutrie), А.Джонс (Anne Jones), С.Дарвін (Stephen Darwin), Г.Дух (Duch Henriette), К.Андерсен (Karen Andersen), М.Серафіні (Marco Serafini), К.де Паор (Cathral de

Paor). Водночас, процес європейської інтеграції України передбачає, у тому числі, й інтеграцію до єдиного європейського простору професійної освіти, що, безумовно, актуалізує необхідність вивчення та імплементації європейських інструментів забезпечення якості підготовки педагогів професійного навчання.

Таким чином, **метою статті** є аналіз сучасних європейських концепцій, принципів та інструментів забезпечення якості підготовки педагогів професійного навчання.

Виклад основного матеріалу. На думку дослідників, система підготовки педагогів професійного навчання в країнах ЄС перебуває під впливом низки чинників, серед яких варто відзначити такі:

- низька привабливість у суспільстві сфери ПОН у цілому (як такої, яка може стати самостійним стартом для професійної кар'єри учнів). Попри те, що серед найбільш розвинутих країн ЄС дві третини зайнятого населення – це так звані «сині комірці» (blue collar workers), які здобувають кваліфікацію в закладах професійної (професійно-технічної) освіти, а своїй первинній професіоналізації та умінням завдячують переважно педагогам професійного навчання, професія педагога все ще має низьку привабливість та статус у суспільстві (Philipp Grollman, 2008);

- недостатній рівень професійної компетентності педагогів професійного навчання (що не сприяє формуванню в учнів відповідних практикоорієнтованих актуальних умінь та здатності до випереджувального навчання), оскільки в багатьох суспільствах професія педагога професійного навчання розглядається як «напівпрофесія» (Philipp Grollman, 2008), на протигагу зростаючим вимогам до сучасного педагога, який повинен бути фасилітатором безперервного професійного розвитку професіоналів в умовах суспільства знань;

- низький рівень адаптивності та інноваційності програм підготовки педагогів професійного навчання та їхньої відповідності сучасним здобуткам педагогічної науки і технологій;

- низький рівень суспільної репрезентованості педагогів професійного навчання, їхнього впливу на суспільно значущі процеси, що істотно знижує рівень їхньої задоволеності професією;

- зміна функцій і ролей сфери ПОН у сучасному суспільстві породжує необхідність модернізації процесу підготовки кваліфікованих робітників, зміни інституційної структури закладів професійної освіти та підходів до управління ними,

впровадження нової парадигми співробітництва всередині широкого кола зацікавлених сторін. Це вимагає від сучасного педагога професійного навчання високого рівня комплексних знань, компетентностей та рівня залученості у процеси багатосторонньої взаємодії (Philipp Grollman, 2008);

- низький рівень наукового інтересу до проблем забезпечення якості підготовки та безперервного професійного розвитку педагогів професійного навчання, недостатність наукових досліджень у даній царині (Philipp Grollman, 2008);

- упровадження в країнах ЄС так званої ідеї «професіоналізації» (vocationalism), суть якої полягає в тому, що діяльність будь-якої освітньої установи (в тому числі й закладів професійної (професійно-технічної) освіти) має мати втілення і внесок в економічний розвиток держави, а також у розвиток людського капіталу країни (Ulrukka Isopahkala-Bouret, 2010), що, відповідно, вимагає переформатування як підходів до організації діяльності закладів, так і вимог до рівня професійної компетентності педагогів професійного навчання.

Потрібно зазначити, що категорія «педагог професійного навчання» широко трактується в міжнародній практиці. До неї відносять: педагогів (лекторів), які забезпечують викладання професійних дисциплін у коледжах; інструкторів, асистентів педагогів та педагогів практичного навчання, які забезпечують практичну підготовку в закладах професійної освіти (зокрема, у навчальних лабораторіях); тренерів, тьюторів, наставників, які здійснюють діяльність в умовах виробництва (зокрема, для забезпечення дуальної системи підготовки кваліфікованих робітників); інструкторів та тренерів, які здійснюють перепідготовку та підвищення кваліфікації громадян у закладах, які підтримуються урядом або комерційними підприємствами (зазвичай, йдеться про соціальну інклюзію згаданих громадян та розвиток у них базових професійних компетентностей); інструкторів та тренерів, які забезпечують навчальний процес у закладах та структурних підрозділах професійних організацій роботодавців (галузевих інститутах підвищення кваліфікації, торговельних палатах, приватних компаніях–провайдерах тренінгових послуг різної спеціалізації) (Philipp Grollman, 2008). Такий поділ є важливим з міркувань створення програм підготовки педагогів професійного навчання та розроблення концепції забезпечення якості такої підготовки.

Процес підготовки педагогів професійного навчання в країнах ЄС, з одного боку, визначається загальноєвропейськими стратегічними векторами та політиками, а з іншого – має виражену національну специфіку. Національні відмінності в моделях підготовки педагогів професійного навчання відображають специфічні національні контексти розвитку сфери ПОН. Так, відповідна іспанська модель базується на забезпеченні таких потреб: подолання домінанти індустріального детермінізму у процесі визначення потреби в навчанні та вимог до компетентності, автономність та саморозвиток цільової аудиторії, зв'язок між стратегіями розвитку професійної компетентності персоналу і загальною стратегією підприємства, поєднуваність моделі безперервного розвитку з моделлю управління персоналом підприємства, взаємопов'язаність між програмами підготовки кваліфікованих робітників та потребами регіонального розвитку (Graham Attwell, 1997).

Французька модель підготовки педагогів професійного навчання передбачає врахування у процесі підготовки нових розширених функцій педагога професійного навчання (зокрема, відповідальність за організаційний розвиток та процес управління персоналом, соціальна адаптація осіб з особливими потребами) та нових сфер його відповідальності (зокрема, оцінювання навчальних результатів, взаємодія із соціальними партнерами, аналіз бізнес-процесів, верифікація результатів) (Graham Attwell, 1997).

Фінська модель підготовки педагогів професійного навчання зацентрована на диверсифікації функцій педагога професійного навчання (зокрема, розвиток існуючих компетентностей учнів, демонстрація експертизи у професійній та педагогічній площинах, фасилітація групової взаємодії) і тренера на виробництві (зокрема, організація професійного розвитку працівників, вплив на усвідомлення ними важливості безперервного професійного розвитку, розвиток професійних умінь) (Graham Attwell, 1997).

Забезпечення якості підготовки педагогів професійного навчання – це система діяльності, пов'язана з плануванням, реалізацією, оцінюванням, звітуванням, покращенням якості, спрямована на те, щоб процес підготовки педагогів (включаючи зміст програм, навчальні плани, оцінювання і визнання навчальних результатів) відповідав очікуванням зацікавлених сторін (CEDEFOP, 2011).

Відтак, сучасна європейська концепція

забезпечення якості підготовки педагогів професійного навчання передбачає, що відповідна система має бути: ефективною (передбачає найбільш оптимальне використання ресурсів та ефект синергії від їх взаємодії), результативною (що передбачає досягнення цілей відповідної підготовки), справедливою, інноваційною, відповідною до завдань, які вирішуються на національному та регіональному рівні, та такою, яка сприяє вирішенню завдань зайнятості, підвищенню продуктивності та соціальної інклюзії (Michael-Anne La Rue, Michelle Byusa, 2015).

Забезпечення якості підготовки педагогів професійного навчання (підготовка яких здійснюється в академічних інституціях (університетах) базується на загальноєвропейських стандартах забезпечення якості вищої освіти. Європейські стандарти забезпечення якості в загальноєвропейському просторі вищої освіти (Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (ESG) було затверджено Міністрами освіти країн ЄС у 2005 році та переглянуто в 2012 році у зв'язку зі зміною умов (зокрема, векторами розвитку суспільства у бік суспільства знань), внесенням змін до Європейської рамки кваліфікацій, зміною підходів до визнання кваліфікацій (зокрема, уможливлення визнання кваліфікацій, отриманих неформальним шляхом) та індивідуальних навчальних результатів (йдеться про створення більш гнучких можливостей для вибудовування індивідуальних навчальних траєкторій) та зрушеннями превалюючої педагогічної парадигми в бік студентоцентрованої (Brussels, 2015). Стрижневими точками запропонованих стандартів є їх вимірність (всі процеси, які відбуваються, повинні мати вимірні показники для оцінювання прогресу) та посилення (наявність порад та рекомендацій щодо того, як можна покращити існуючі процеси). Таким чином, забезпечення якості розглядається як процеси та дії, спрямовані на безперервне покращення.

Відтак, процес забезпечення якості базується на таких основних принципах: на заклад вищої освіти покладається відповідальність за ефективність процесу забезпечення якості; стандарти забезпечення якості враховують відмінності у типах навчальних закладах, програмах, системах, контингенті студентів тощо; стандарти забезпечення якості мають на меті впровадження культури та філософії якості; процес забезпечення якості насамперед базується на потребах та очікуваннях студентів, стейкхолдерів

та суспільства (Brussels, 2015).

Одним з важливих інструментів забезпечення якості підготовки педагогів професійного навчання є її стандартизація. Доцільним аналітичним методом вивчення згаданого явища є екстраполяція принципів забезпечення якості ПОН в цілому. Стандарти для сфери ПОН, зазвичай, мають на меті: визначення якості навчання (оцінювання навчальних результатів учнів на відповідність еталонним стандартам); орієнтир для створення навчальних програм (включаючи зміст навчання та педагогічні технології, які доцільно використовувати для досягнення визначених цілей навчання); визначення якості програм підготовки педагогів професійного навчання; орієнтир для оцінювання та моніторингу якості навчальних програм, процесу навчання та навчальних результатів. (Spöttl Georg, Becker Matthias, 2016).

Основною відмінністю стандартів ПОН освіти є те, що, з одного боку, навчальний процес має базуватися на розв'язанні комплексних навчальних та робочих ситуацій, а з іншого – очікувані навчальні результати мають уособлюватися в розвитку тих компетентностей, які передбачають здатність до самоорганізованої роботи з реалізації того чи іншого виробничого процесу (Spöttl Georg, Becker Matthias, 2016).

Ці відмінності породжують специфічні вимоги до якості навчального процесу в закладах ПОН освіти, а з іншого – є чинником впливу на розбудову освітніх стандартів підготовки педагога професійного навчання.

Такі стандарти розглядаються в європейському просторі як поліфункціональні, оскільки мають на меті не тільки забезпечення якості підготовки педагогів професійного навчання в закладах вищої освіти, але й є базою для порівнюваності (у процесі створення міжнародних програм обміну) та визнання кваліфікацій.

Основними перевагами впровадження стандартів підготовки педагога професійного навчання вважаються: стандарти описують ключові види діяльності педагога, їх предметну область, що може бути мірилом для оцінювання поточного рівня розвиненості компонентів професійної компетентності майбутніх педагогів; стандарти можуть бути основою для впровадження політики цілеспрямованого та доцільного розвитку професійної компетентності педагогів; стандарти можуть служити основою оптимізації процесу підготовки перепідготовки та підвищення кваліфікації педагогів професійного навчання (через обрання найбільш ефективних

форм, методів та змісту навчання); стандарти забезпечують науково обгрунтовану основу для оцінювання та визнання результатів роботи педагогів професійного навчання; стандарти є платформою для міжнародних програм обміну, співпраці та спільної діяльності (Spöttl Georg, Becker Matthias, 2016).

Крім того, впровадження таких стандартів сприятиме: зростанню можливостей, гнучкості та відповідальності педагогів; поглибленню їхньої професіоналізації; упровадженню модульного, орієнтованого на результат навчання, у тому числі й навчання на засадах продуктивної діяльності;

скороченню розривів у розвиненості компонентів професійної компетентності педагогів (між етапами попередньої практичної підготовки та підвищення кваліфікації); розбудові гнучких та співставних систем підготовки педагогів професійного навчання шляхом поєднання індивідуальних результатів, траєкторій та кваліфікацій (Spöttl Georg, Becker Matthias, 2016).

Стандарти роботи педагога професійного навчання базуються на моделі компетенцій педагога, що містить загальні й специфічні компетентності (табл.1).

Таблиця 1.

Модель компетенцій педагога професійного навчання

	Назва компетентності	Індикатори прояву компетентності
Загальні компетентності	Педагог професійного навчання є експертом у процесі реалізації навчальної взаємодії	Планування навчального процесу з урахуванням цілепокладання та науково обгрунтованого підходу. Організація та аналіз навчального процесу; індивідуальне оцінювання навчального прогресу учнів; систематичне оцінювання навчальних результатів.
	Педагог професійного навчання усвідомлює спільну відповідальність за якість навчального процесу	Організація тісної взаємодії з зацікавленими сторонами – батьками, адміністрацією – з метою пошуку конструктивних рішень та подолання труднощів
	Педагог професійного навчання постійно вдосконалює власну професійну компетентність	Постійне підвищення власного професійного рівня. Безперервне ознайомлення з інноваціями, науковими дослідженнями та рішеннями. Постійна взаємодія із зовнішніми інституціями та ринком праці
	Педагог професійного навчання здійснює оцінювання та консультування учнів	Компетентне та відповідальне оцінювання, зворотній зв'язок та консультування учнів. Розширення знань та умінь в області психолого-педагогічної роботи та діагностування
	Педагог професійного навчання бере активну участь у процесах розвитку закладу	Упровадження спільної корпоративної культури закладу. Створення сприятливого мотиваційного клімату. Створення комфортного середовища закладу
	Специфічні компетентності	Педагог професійного навчання є експертом в сфері професійної освіти і навчання
Педагог професійного навчання є експертом в області дисциплін професійного спрямування		Має знання та уміння у визначеній предметній області
Педагог професійного навчання є професійним педагогом		Має знання в області педагогіки. Усвідомлює функції та ролі педагога професійного навчання. Володіє уміннями в області дидактики (організація процесу навчання та навчального середовища). Усвідомлює особливості процесів навчання, розвитку й соціалізації учнів у закладів професійної освіти та в умовах виробництва. Володіє уміннями здійснювати мотиваційний вплив на учнів з метою підвищення їхньої результативності. Забезпечує процес навчання в умовах гетерогенності та різноманітності. Володіє навичками діагностування та індивідуального супроводження учнів, забезпечення результативності. Забезпечує процес взаємодії, комунікацій, вирішення конфліктних ситуацій. Широко застосовує медіа у навчальному процесі. Володіє методами наукових досліджень у сфері професійної освіти і навчання

Складено за: Spöttl Georg, Becker Matthias, 2016.

Дана модель є базовою та варіюється в залежності від категорії педагогічного персоналу (про що згадувалося раніше), а також від превалуючої у тій чи іншій країні перехідної моделі від етапу навчання до етапу професійної діяльності (school-to-work-transition). Таких моделей налічується чотири: модель учнівства (дуальна модель підготовки) (найбільш репрезентативно представлена в Німеччині та Швейцарії), модель підготовки на базі закладу професійної освіти (Франція), пряма перехідна модель від етапу навчання до етапу роботи на підприємстві (Японія), модель поступової інтеграції у професійне життя (США) (Philipp Grollman, 2008).

Варто також зазначити, що, залежно від функцій, які виконують педагоги професійного навчання (первинна професійна підготовка чи підвищення кваліфікації персоналу на виробництві в умовах безперервного професійного розвитку), перелік їх компетентностей також варіюється. Так, визначальним для педагогів професійного навчання, які реалізують навчальний процес у закладах професійної освіти, є здатність вибудовувати його з акцентом на розв'язання виробничих ситуацій (так зване навчання через діяльність – learning by doing). На противагу цьому, тренери та ментори на виробництві мають розвивати здатність до транслявання більш узагальнених, навіть абстрактних концепцій, які пояснюють суть явищ, процесів та причинно-наслідкові залежності (Graham Attwell, 1997). Ключовим також є здатність педагога до скорочення розриву між теоретичними знаннями учнів та

їх практичними вміннями, вміння налагодити взаємодію (на індивідуальному, груповому рівні), здатність до рефлексії власної діяльності (як дидактичної та педагогічної, так і фахової) та емпатії, здатність до комплексного розуміння ситуації (на противагу точковим спеціалізованим підходам) (Graham Attwell, 1997).

Одним із підходів до формування стандартів підготовки педагога професійного навчання є виокремлення так званих «областей якості» та з'ясування динаміки змін явищ. Йдеться про те, що вимірюванням та оцінкам підлягають не явища як такі, а динаміка змін явища від існуючого до еталонного (описаного стандартом). Зокрема, такими «областями якості» було визначено: роль педагога та тренера; навчальний процес; методи навчання; аналіз процесу навчання; зміст навчання; освітнє середовище та умови здійснення навчального процесу в умовах закладу та на виробництві (TT-TVET Consortium, 2009). Визначення цих областей якості передувє з'ясуванню плану дій щодо покращень. Для цього визначаються так звані показники та засоби, які самі по собі слугують стандартами для покращення якості підготовки педагогів професійного навчання. Згідно з цим підходом, ключові показники забезпечення якості підготовки педагогів професійного навчання мають: описувати інновації, які здійснюються у визначеній «області якості»; уявляти визначену «область якості» (йдеться про те, що зміни мають здійснюватись самим суб'єктом навчального процесу) (таблиця 2).

Таблиця 2
Показники забезпечення якості підготовки педагогів професійного навчання в області якості
«Роль педагога/тренера»

Показник якості		Дії щодо покращень
Визначені дії, які потребують зміни	Визначена мета покращень	
Педагог розробляє завдання за визначеними темами та не співпрацює із учнями щодо вирішення технічних проблем	Педагог розробляє завдання, спрямовані на вирішення конкретних ситуацій робочого контексту та співпрацює з учнями щодо вирішення професійних проблем	Педагог: <ul style="list-style-type: none"> – розробляє таку структуру уроків, яка знаходиться у тісному зв'язку з операційними процесами на виробництві – розробляє завдання з робочого контексту, які відіграють функції навчальних та робочих завдань – застосовує навчальні та робочі завдання в навчальному процесі.

Джерело: TT-TVET Consortium, 2009.

Таким чином, стандарти забезпечення якості підготовки педагога професійного навчання спрямовані на вимірювання динаміки зміни визначених явищ; ґрунтуються на ідентифікації проблемних зон та визначення конкретної мети щодо покращення; містять конкретні дії щодо покращень; формалізуються у визначених “областях якості” (роль педагога та тренера; навчальний процес; методи навчання; аналіз процесу навчання; зміст навчання; освітнє середовище та умови здійснення навчального процесу в умовах закладу та на виробництві).

Іншим інструментом забезпечення якості підготовки педагогів професійного навчання є комплексне впровадження на національному рівні так званих систем забезпечення якості (СМК).

Ключовими елементами таких систем є (рис.1):

1. Структура та відповідність.

Даний елемент включає:

- 4-етапну систему підготовки педагогів (первинна професійна підготовка під час навчання у закладі вищої, післясередньої освіти; неакадемічна практична діяльність у відповідній сфері; практична підготовка, яка передуює безпосередній викладацькій діяльності; безперервне підвищення кваліфікації у процесі професійної діяльності). Інший підхід передбачає розвиток педагогічної компетентності існуючих спеціалістів (у процесі очного, дистанційного навчання, а також здобуття кваліфікації педагога у процесі здійснення виробничих функцій), або наявність спеціальних програм підготовки для педагогів професійного навчання та тренерів (часто як частина первинної професійної підготовки, але іноді й як післядипломна освіта) (Graham Attwell, 1997);

- існування тісних зв'язків між системою підготовки педагогів та галузями економіки;

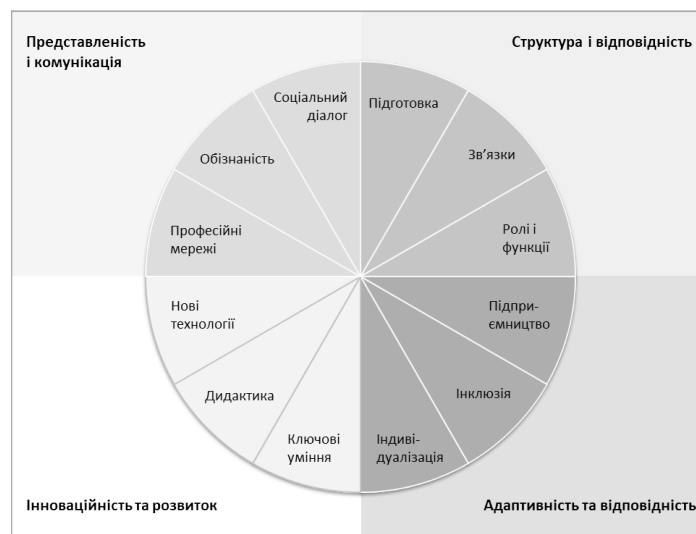


Рис. 1. Структура забезпечення якості підготовки педагогів професійного навчання.

- розширення функцій та соціальних ролей педагогів професійного навчання (включаючи їх участь у розробленні політики, структури сфери ПОН та її реформуванні). Варто також зазначити тенденцію до розширення професійних функцій педагогів, які поширюються й на: забезпечення технічного та професійного навчання (підбір відповідних форм, методів, змісту); забезпечення підготовки студентів до самостійної професійної кар'єри (включаючи їх

ознайомлення з реальними бізнес-процесами, формування відповідних цільових настанов, розвиток необхідних компетентностей та усвідомлення ними соціальної ролі у суспільстві); оцінювання результативності процесу навчання; адміністративні функції, включно із організацією процесу навчання; консультування учнів та різних цільових груп (представників підприємств, дорослих суб'єктів навчання тощо) (Philipp Grollman,

2008);

- широке впровадження на сучасних підприємствах концепції «організації, яка навчається», яка передбачає створення умов для: безперервного процесу навчання й розвитку персоналу (обов'язковий обмін досвідом, використання можливостей підприємства для впровадження та генерування нових знань), продукування й поширення нових знань (створення системи для збереження, створення й поширення знань всередині організації), розвитку критичного системного мислення (підтримування у співробітників аналізу взаємозв'язків між явищами, перевірка гіпотез), упровадження культури постійного навчання й розвитку (підтримування навчання, культивування та винагородження керівництвом компанії), підтримки гнучкості та експериментування (підтримування розумного ризику, інновацій, тестування нових ідей, розвиток нових продуктів і послуг), високої оцінки кожного працівника (створення середовища для справедливого визнання роботи кожного працівника, підвищення його добробуту) (Senge Peter M., 1994). Такий підхід вимагає зміну ролей корпоративних тренерів та менторів, функції яких зміщуються у бік фасилітаційної взаємодії із працівником, консультування, забезпечення педагогічного та психологічного інструментарію для професійного розвитку, а також супроводження працівника у процесі впровадження набутих умінь у професійну діяльність (Graham Attwell, 1997).

2. Адаптивність та відповідність.

Даний елемент передбачає адаптацію навчальних стратегій та програм до індивідуальних особливостей та потреб учнів (включаючи інклюзію учнів з обмеженими можливостями), різноманітності кар'єрних траєкторій, можливостей підприємництва та включає: включення до навчальних програм дисциплін, які передбачають розвиток підприємницької компетентності; розбудова програм для осіб з обмеженими можливостями; застосування гнучких, студентоцентризованих технологій навчання, які мають на меті індивідуалізацію навчального процесу.

3. Інноваційність та розвиток.

Для відповідності потребам ринку праці та технологічним інноваціям система підготовки педагогів професійного навчання повинна інкорпорувати інновації в існуючі програми.

Крім того, педагоги повинні постійно підвищувати свій професійний рівень та використовувати нові технології під час занять. Ключовим залишається як заохочення та підтримка використання педагогами інноваційних технологій та постійного оновлення навчального контенту, так і розбудова інноваційних моделей співпраці між закладами та виробництвом. Даний компонент включає: адаптацію та застосування нових технологій в навчальному процесі; інкорпорування нових педагогічних технологій у процес розвитку професійної компетентності; запровадження стратегії фокусування, насамперед, на так званих ключових умінь педагогів та тренерів.

4. Представленість та комунікація.

Соціальний діалог (який передбачає всі форми обміну інформацією, консультації та переговори між органами управління освітою, публічно-приватними партнерами й демократично обраними представниками у професійних організаціях педагогів) є ключовим чинником у процесі розбудови освітньої політики та практик, які відповідають потребам усіх стейкхолдерів. Даний компонент включає: створення умов для соціального діалогу з питань підвищення якості підготовки педагогів; підвищення рівня обізнаності педагогів щодо тенденцій ринку праці та трудових прав; розбудову професійних мереж педагогів, основною функцією яких є обмін інформацією.

Висновки. Чинниками, які визначають специфіку підготовки педагогів професійного навчання в країнах ЄС, є низька привабливість професії педагога та сфери ПОН, упровадження концепції професіоналізації, низький рівень наукового інтересу до проблем підготовки педагогів професійного навчання, існуюча невідповідність програм підготовки сучасним вимогам ринку праці. Сучасними принципами забезпечення якості підготовки педагогів професійного навчання у загальноєвропейському просторі вищої освіти є відповідальність за ефективність процесу забезпечення якості; врахування відмінностей у типах навчальних закладах, програмах, системах, контингенті студентів; упровадження культури та філософії якості; базування систем забезпечення якості на потребах та очікуваннях студентів, стейкхолдерів та суспільства. Інструментами, які уможливають якість підготовки педагогів, є стандартизація,

моделі компетенцій, області якості, системи забезпечення якості тощо. Іншим підходом до забезпечення якості є виокремлення так званих областей якості з метою їх покращення: роль педагога та тренера; навчальний процес;

методи навчання; аналіз процесу навчання; зміст навчання; освітнє середовище та умови здійснення навчального процесу в умовах закладу та на виробництві.

Література

1. Attwell, Graham, 1997. New roles for vocational education and training teachers and trainers in Europe: a new framework for their education. *Journal of European Industrial Training*, Vol. 21 Issue: 6/7, pp.256-265, <https://doi.org/10.1108/03090599710171558>.
2. The Bruges Communiqué on enhanced European Cooperation in Vocational Education and Training for the period 2011-2020. *Communiqué of the European Ministers for Vocational Education and Training, the European Social Partners and the European Commission, meeting in Bruges on 7 December 2010 to review the strategic approach and priorities of the Copenhagen process for 2011-2020*. [online] Available at: http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/education/policy/vocational-policy/doc/brugescom_en.pdf. [Accessed 09 November 2018].
3. CEDEFOP, 2011. *Quality in education and training. Glossary*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
4. European Commission, 2012. *Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of Regions. Rethinking Education: Investing in Skills for Better Socio-Economic Outcomes*.
5. European Commission, 2002. *Declaration of the European Ministers for Vocational Education and Training, and the European Commission, convened in Copenhagen on 29 and 30 November 2002, on enhanced European cooperation in vocational education and training 'The Copenhagen declaration'*. Brussels: European Commission.
6. Grollman, Philipp, 2008. The Quality of Vocational Teachers: teacher education, institutional roles and professional reality. *European Educational Research Journal*. 7. Number 4.
7. La Rue, Michael-Anne and Byusa, Michelle, 2015. *Vocational teachers and trainers in a changing world: the imperative of high-quality teacher training systems*. International Labour Office, Employment Policy Department, Skills and Employability Branch.
8. New priorities for European cooperation in education and training. 2015 Joint Report of the Council and the Commission on the implementation of the strategic framework for European cooperation in education and training, 2015. *Official Journal of the European Union*. C 417/25. [online] Available at: [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52015XG1215\(02\)&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52015XG1215(02)&from=EN). [Accessed 12 November 2018].
9. *Riga Conclusions, 2015. On a New Set of Medium-term Deliverables in the Field of VET for the Period 2015-2020, as a result of the Review of Short-term Deliverables Defined in the 2010 Bruges Communiqué*. [online] Available at: http://www.izm.gov.lv/images/RigaConclusions_2015.pdf. [Accessed 10 November 2018].
10. Senge, Peter M., 1994. *The Fifth Discipline: the Art and Practice of the Learning Organization*. The Third Edition. Crown Business.
11. Spöttl, Georg and Becker, Matthias, 2016. *Standards – an instrument to enhance the quality of TVET teacher training*. TVET@Asia Newsletter. 2016. Issue 7. URL: <http://www.tvet-online.asia/issue/7/spoettl-becker>
12. *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (ESG)*, 2015. Brussels, Belgium.
13. TT-TVET Consortium, 2009. *Quality Indicators and Shaping Measures as Standards in TVET Teacher Education*. In Dittrich, J., Jailani, Md Y., Spöttl, G., & Bukit, M. (eds.): Standardization in TVET Teacher Education. Frankfurt/Main et al.: Lang Verlag, 152-162.
14. Ulpukka, Isopahkala-Bouret, 2010. *Vocational Teachers between Educational Institutions and Workplaces*. *European Educational Research Journal* 9:2, 220-231.

KEY WORDS:

professional education,
future officers'
professional training,
simulation modelling
of tactical level,
pedagogical conditions
of using the simulation
modelling

Abstract

**Quality assurance of future VET teachers' training:
analysis of foreign experience**

Oleksandra Borodiyenko,

Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor,

*Head of the Laboratory of Foreign VET Systems Research of the Institute of
Vocational Education and Training of the NAES of Ukraine*

In the article, based on the analysis of scientific literature, factors determining the specifics of the training of future VET teachers EU countries are substantiated in particular, the low attractiveness of the teacher's profession and the sphere of the vocational education and training (VET), the further implementation of the concept of vocationalism, the low level of scientific interest in the issues of future VET teachers training, the current mismatch of training programs and modern labor market requirements.

The specific features of national models (Spanish, French, Finnish) are presented. The modern European concepts and principles of quality assurance of training of future VET teachers in the pan-European space of higher education are described (responsibility for the quality assurance process, taking into account differences in types of educational institutions, programs, systems, contingent of students, the implementation of culture and philosophy of quality assurance, the establishment of quality assurance systems on the needs and expectations of students, stakeholders and society).

There are presented tools that enable the quality assurance of VET teacher training: standardization, models of competencies, quality areas, quality assurance systems, etc. The polyfunctional nature of the standards with the function of ensuring the quality of teacher training and the basis for comparability (in the process of establishing international exchange programs) and recognition of qualifications are determined. The basic model of competences of the VET teacher is presented.

The transitional models prevailing in the EU countries from the stage of initial training to the stage of professional activity (school-to-work-transition) are characterized: model of apprenticeship (dual model of training), model of training on the basis of the VET institution (France), direct transition model from the stage of training to the stage of work in the enterprise (Japan), model of gradual integration into professional life (USA).

The alternative approach to quality assurance, the essence of which is to distinguish the so-called areas of quality in order to improve them: the role of the teacher and the trainer; learning process; teaching methods; analysis of the learning process; content of training; the educational environment and the conditions for the implementation of the educational process in the VET institution and in the workplace.

УДК 355.231:[37.091.33:004.94]

<https://doi.org/10.32835/2223-5752.2018.16.162-168>.

ТРАНСФОРМАЦІЯ СИСТЕМИ ЦІННОСТЕЙ УЧНІВСЬКОЇ І СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ В КОНТЕКСТІ РЕФОРМУВАННЯ ВІТЧИЗНЯНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

Людмила Єршова,

доктор педагогічних наук, доцент, заступник директора ІПТО НАПН України

ORCID: 0000-0002-2346-5842

ResearcherID: 0-7377-2017

e-mail: l.yershova@hotmail.com

Реферат

КЛЮЧОВІ СЛОВА:

професійна освіта,
аксіологічний підхід,
мета професійної освіти,
особистісні,
загальнолюдські,
суспільні та професійні
цінності,
мотивація,
професіоналізм,
престижність
професійної освіти

На основі аксіологічного підходу до вивчення феноменів професійної педагогіки визначено реперну точку модернізації системи професійної освіти, якою має бути особистість людини як найвища цінність держави і найголовніший двигун оновлення її виробничих відносин. Охарактеризовано трансформацію феномена «праця» в системі внутрішніх цінностей українців. Статистично проілюстровано найбільш помітні трансформаційні зміни в системі цінностей сучасної української молоді, відображені в уявленнях про престижність освіти, професіоналізм та професійний успіх. Визначено основні чинники трансформації професійної освіти, що вплинули на зміну цінностей української молоді: глобалізаційні світові процеси, освітнє законодавство, стан економіки та стан самої освітньої системи. Представлено актуальні завдання вітчизняної системи освіти, покликані стабілізувати систему цінностей сучасної української молоді: подолання рольового дисбалансу між професійною та вищою освітою, зміцнення рівноправного партнерства і забезпечення їх рівноцінного внеску в економічну безпеку країни, якій однаково потрібні як компетентні вчені, так висококваліфіковані робітники; налагодження дієвих механізмів забезпечення наступності всіх рівнів освіти (загальної, професійної, вищої), організація ефективної професійної орієнтації молоді на всіх рівнях професійного самовизначення; удосконалення змісту професійної освіти та забезпечення її якості відповідно до завдань Нової української школи, запитів суспільства та економіки; розвиток державно-приватного партнерства, здатного покращити мотивацію всіх осіб, зацікавлених у підвищенні якості професійної освіти; вдосконалення форм і механізмів мотивації роботодавців для організації на своїх базах різних видів навчально-виробничої діяльності, підвищення кваліфікації та стажування педагогічних працівників для підвищення престижності професійної освіти; поширення в закладах професійної освіти досвіду функціонування центрів професійної кар'єри, організації системи консультування з розвитку професійної кар'єри; забезпечення умов для впровадження інклюзії в заклади професійної (професійно-технічної) освіти. Наголошено на тому, що в системі аксіологічних домінант сучасної молоді важливо гармонійно об'єднати загальнолюдські, суспільні та особистісні цінності, що дасть змогу реалізувати основну мету професійної освіти – готувати вмотивованих, активних, соціально відповідальних здобувачів кваліфікацій, які прагнуть безперервного професійного розвитку, самореалізації та кар'єрного зростання.

Постановка проблеми. Мета сучасної професійної освіти – підготовка вмотивованих, активних і соціально відповідальних здобувачів кваліфікацій, які прагнуть безперервного професійного розвитку, самореалізації та кар'єрного зростання. Наукова та освітня спільноти усвідомлюють, що це має бути: цілісна особистість (всебічно розвинена, здатна до вибору індивідуальної освітньої траєкторії, навчання впродовж життя, розвитку професійної кар'єри, підприємництва та самозайнятості);

вмотивований фахівець (конкурентоздатна та мобільна на ринку праці особистість, яка набуває освітніх та професійних компетентностей відповідно до своїх інтересів і можливостей, потреб економіки та суспільства); відповідальний громадянин (успішнай відповідальна за результати власної діяльності особистість з активною громадянською позицією і морально-етичними якостями). Очевидно, що без підсилення в системі професійної освіти уваги до формування системи загальнолюдських, державних та професійних

цінностей досягти цієї мети неможливо.

Аналіз останніх публікацій. У дослідженні особливостей професійної підготовки сучасного фахівця ми послуговувалися вимогами аксіологічного підходу, охарактеризованими у працях: Р. Арцишевського (спрямованість особистості, що визначає її діяльність, творчість, креативність), С. Гончаренка (аксіологія освіти як методологічне підґрунтя формування системи педагогічних переконань щодо цінності людського життя і творення активної особистості), С. Полякова (система цінностей як підґрунтя для формування цілепокладання організації), Г. Селевка (виховання духовності), В. Слаліоніна (аксіологія як зв'язок між теоретичним і практичним освоєнням дійсності). У дослідженні системи професійних цінностей важливе місце посідають праці С. Вітвицької, Г. Данилової, А. Деркача, І. Дичківської, О. Дубасенюк, В. Зазикіна, Н. Ничкало, О. Савченко, Г. Сазоненко, О. Сухомлинської та ін., присвячені вивченню аксіологічного підходу в освіті, практико-орієнтованих акмеологічних технологій, цінностей професійної освіти в умовах глобалізаційних та інтеграційних процесів, формуванню людського капіталу тощо. Аналіз праць, присвячених висвітленню різних аспектів аксіологічного підходу у професійній освіті, дає змогу стверджувати, що реперною точкою системи професійної освіти має стати особистість людини як найвища цінність держави і найголовніший двигун оновлення її виробничих відносин.

Для формування наших висновків були використані: аналітичні матеріали комітету ВР України з питань науки і освіти, статистичні матеріали Міністерства освіти і науки України, Держстату України, Державної служби зайнятості, інтернет-ресурси (Eurostat Educational Statistics; UNESCO Database; HeadHunter), інформаційні матеріали з сайтів обласних відділів професійної (професійно-технічної) освіти, аналітичні і статистичні матеріали українських ЗМІ щодо реформування вітчизняної професійної освіти, науково-педагогічна література з проблеми дослідження, а також результати опитування науковими співробітниками ІІТО НАПН України 1680 учнів закладів професійної освіти.

Метою статті є аналіз трансформації системи цінностей сучасного українського суспільства в умовах реформування вітчизняної системи професійної освіти.

Виклад основного матеріалу. Праця завжди

посідала почесне місце в системі внутрішніх цінностей українців. В уявленнях українських мислителів XI-XIII ст. праця виступала як певна місія для кожної верстви Русь-України. У тяжкі для української спільноти XIV-XVII ст., пов'язані із втрагою державності, українська духовна та інтелектуальна еліта підносила працю як найважливішу справу служіння Богу і суспільству. Філософи та мислителі XVIII ст. зробили потужний внесок у світову наукову думку, обґрунтувавши працю та професію як джерело найкращих людських чеснот. Навіть у трагічний період нищення в межах Російської імперії української ідентичності сформувалася потужна науково-педагогічна спільнота, представники якої обґрунтовували працю як покликання, а суспільну корисність, відповідальність і професійну компетентність вважали основою захисту української народності. XX століття сильно трансформувало староукраїнське бачення праці як цінності. Ідеали працюючих українських селян були перевернуті і спалювані, обізнані «кулаками», «куркулями», ідентифіковані як ворожі новому ладу. Колгоспи донищували індивідуальність українця-аграрія, а українських селян на тривалий час зробили безпаспортними рабами. Вільна сродня праця як джерело людського щастя надовго була витіснена із системи цінностей українців працею-обов'язком – звитяжним і здебільшого жертвним трудом, у якому не залишалось місця особистим потребам і бажанням.

Сьогодні вже не викликає сумніву той факт, що основу економічної безпеки будь-якої країни становить якісна система її професійної освіти. Триєдність повноцінної особистості як сім'янина, громадянина і професіонала – гарантія суспільного спокою та економічного процвітання держави. Відтак, інвестиції в розвиток людської особистості розглядаються як важливий фактор модернізації вітчизняної професійної освіти й забезпечення сталого розвитку суспільства (Міністерство освіти і науки України, 2018).

Водночас, упродовж 27 років у системі цінностей української молоді відбуваються зміни у ставленні до праці, професії та професіоналізму, аналіз яких має непересічне значення для визначення стратегічних завдань модернізації української системи професійної освіти. Відомо, що основними чинниками трансформації професійної освіти є: глобалізаційні світові процеси, освітнє законодавство, стан економіки та стан самої освітньої системи (Ничкало, 2014,

с. 7-8). Із них найбільш негативними виявилися: недосконалість освітнього законодавства, низький рівень фінансування української освіти та професійно-технічної зокрема, перетворення вищої освіти на «культу», невмотивоване зростання числа закладів вищої освіти, зниження порогового балу для вступників і знецінення української освіти як на світовому ринку освітніх послуг, так і на вітчизняному.

Унаслідок названих трансформацій значно погіршився рівень обслуговування населення. Натомість стрімко виріс рівень безробіття серед випускників українських вишів. Якщо в ЄСРП кількість випускників ЗОШ, які вступали до закладів вищої освіти в середньому не перевищувала 49 % (Радкевич, 2017, с. 7), то в Україні за 26 років недосконалому освітньому менеджменту відбулося критичне знецінення професійної освіти. У 2017 р. кількість школярів, які прийшли до закладів професійної (професійно-технічної) освіти (далі: П(ПТ)О) ледь сягнула 20%. За цей час відбулися відчутні зміни в уявленнях молоді про професійні цінності, мотиви і знання, здатність до професійної діяльності, планування, та оцінювання її результатів.

Аналіз трансформації мотивів і цінностей сучасної учнівської молоді дав змогу зробити низку висновків (Радкевич та Артющина, 2017). На основі опитування 1680 учнів закладів професійної освіти, проведеного науковими співробітниками ПТОО, з'ясовано, що з дев'яти чинників вибору майбутньої професії найбільш впливові (власне бажання; поради батьків,

друзів та родичів) не пов'язані з діяльністю державних освітніх установ, а останнє місце посідає профорієнтаційна робота органів служби зайнятості, хоча для державного бюджету вона є найбільш затратною. Усвідомлюючи існуючу проблему, Кабінетом Міністрів України було схвалено план заходів з реалізації Концепції державної системи професійної орієнтації населення (Урядовий портал, 2018), яким передбачається забезпечити оновлення системи професійної орієнтації населення, запровадження інноваційних профорієнтаційних послуг, врахування у процесі профорієнтації принципу гендерної рівності, створення умов для активізації роботи з професійної орієнтації та переорієнтації населення тощо.

Аналіз мотивації учнів щодо вибору закладу освіти свідчить про те, що: 9,3% респондентів обрали навчання в закладах П(ПТ)О лише тому, що їм «набрідло навчання в загальноосвітній школі», 18,5% сподівалися спростити таким чином вступ до закладу вищої освіти, 7% випускників шкіл пішли до закладів П(ПТ)О, тому що не змогли пройти за конкурсом до іншого закладу освіти. Тобто 34,8% учнів не мають чіткої впевненості в тому, що обрана професія відповідає їхнім матеріальним і духовним потребам. Ці дані підтверджуються також результатами опитування учнів щодо їхніх освітньо-професійних планів. З'ясовано, що 42,5% учнів закладів П(ПТ)О не збираються працювати за обраною професією (Рис. 1).

ОСВІТНЬО-ПРОФЕСІЙНЕ ПЛАНУВАННЯ, %				
Освітньо-професійні плани	1-й курс	2-й курс	3-й курс	Середнє
працювати за обраною професією	55,5	61,4	55,5	57,5
працювати за іншою професією	21,3	16,6	22,3	20,0
вступати до ЗВО	23,2	22,0	22,2	22,5

Рис. 1. Освітньо-професійне планування учнів закладів П(ПТ)О (Складено за матеріалами: Закатнов, 2017)

Результати аналізу мотивації учнів різних навчальних курсів щодо вступу до закладів П(ПТ)О свідчать про зростання кількості випускників загальноосвітніх шкіл, які намагаються обійти незалежне тестування, щоб спростити собі вступ до закладу вищої освіти (далі: ЗВО). Вивчення очікувань учнів закладів П(ПТ)О щодо результатів навчання дає змогу з'ясувати, що лише 37,2 % опитаних бажають отримати в закладі практичні навички, які після завершення навчання дадуть можливість розпочати професійну діяльність. 27,2 % опитаних учнів очікують від навчання можливості отримати в подальшому високі матеріальні винагороди. Ще майже 5 % учнів прагнуть лише отримати диплом, а не відповідні професійні знання, уміння і навички. Про престижність професії думають лише 13% респондентів, що певним чином відображає низький рівень престижності робітничих професій у суспільній свідомості.

Вивчення професійних прагнень учнів закладів П(ПТ)О свідчить про те, що бути професіоналом або реалізувати себе як особистість не є пріоритетом у професійних планах респондентів. Чільні місця в ієрархії прагнень належать бажанням бути власником приватної фірми (29,2%) та керівником державної установи (17,6%). При цьому помічено таку тенденцію: прагнення максимально реалізувати себе як особистість має стійку тенденцію до зростання, водночас, прагнення бути власником приватної фірми або керівником державного підприємства, натомість, – до зниження.

Відчутними стали трансформації знань учнівської молоді про професійний успіх. У 2016 році світовою спільнотою було визначено основні

трансформації у процесі становлення особистості як професіонала, яких варто очікувати до 2020 року. Серед властивостей, що стануть найбільш затребуваними на ринку праці, на перші сходинки стрімко піднялися творчість, критичне мислення та емоційний інтелект.

У країнах ЄС відбулися системні зміни в усвідомленні важливості пропорцій між групами навичок, важливих для становлення професіоналізму. Практика довела, що суто професійних навичок для досягнення професійного успіху замало. Професіонал відбувається лише тоді, коли в системі його навичок переважають не hard-skills (тверді, професійні навички), а soft-skills (так звані м'які або гнучкі навички, які, по-суті, й забезпечують ефективність професійних).

Визнано це і в сучасному Законі України «Про вищу освіту», який наголошує на важливості формування не лише професійних знань, умінь і навичок, а й світоглядних та громадянських якостей і морально-етичних цінностей. Однак у ЗВО негуманітарного профілю їх роль і місце й досі залишається чітко не визначеними. Натомість, українська молодь професійну важливість формування гнучких навичок вже усвідомила. Про це свідчать результати аналізу резюме, поданих на найвідоміші міжнародні портали пошуку роботи. Усвідомили це й роботодавці, про що так само свідчать результати аналізу представлених ними описів вакансій. Порівняння попиту і пропозиції засвідчує той факт, що українські випускники не здатні на сьогодні повністю задовольнити потреби роботодавців через недостатній рівень формування гнучких навичок (Рис.2).

НАВИЧКИ: ПРОПОЗИЦІЯ ТА ПОПИТ			
№ п/п	Особисті якості	У вакансіях, %	У резюме, %
1	Стресостійкість	37	33
2	Уміння працювати в команді	24	44
3	Креативність	22	15
4	Багатозадачність	10	7
5	Бажання вчитися	7	1

Рис. 2. Порівняння попиту і пропозиції основних гнучких навичок на ринку праці (Складено за матеріалами: Новое время (НВ), 2018)

З'ясовано, що 8% учнів закладів П(ПТ)О серед зовнішніх чинників успіху найбільш вагомими вважають матеріальну забезпеченість та зв'язки батьків. Майже однаковий відсоток становлять внутрішні чинники, сформовані на основі потреб самовираження, визначення і самоствердження, а саме: високий рівень освіти та професіоналізм (12,0%), віра в себе й високий рівень намагань (12,3%), чіткі життєві орієнтири й усвідомлені цілі (11,2%), почуття відповідальності та вимогливості до себе (10,6%), вольові якості та вміння (10,2%). Результати опитування свідчать, що майже половина учнів закладів П(ПТ)О або не володіють знаннями стосовно особистісних якостей, потрібних для досягнення успіху в обраній професії, або усвідомлюють їх впливовість, але не можуть назвати.

Відбулися також серйозні зміни і в уявленнях випускників щодо планування своєї професійної діяльності. Зокрема, з'ясовано, що в процесі пошуку роботи учні найбільше довіряють

засобам масової інформації, інтернет-сайтам та комерційним агенствам. Дуже низькою серед учнів закладів П(ПТ)О є довіра до служби зайнятості. І найменше випускників вважають можливим відкривати власну справу. Наголосимо, що 99% опитаних учнів уже визначилися з місцем своєї роботи. Але при цьому лише 57,3% опитаних планують працювати за обраною професією, а майже 20% планують її змінити. Понад 22% респондентів планують продовжити навчання у ЗВО.

Останні роки значно зросла трудова міграція до країн ЄС. Лише в Польщі 53% трудових віз, виданих іноземцям, призначалися для українців. Так само стрімко, аж на 129% (з 2009 р.), зросла динаміка українців, які виїхали навчатися за кордон. Опитування студентів наших закладів П(ПТ)О щодо вибору країни для подальшого професійного становлення так само свідчить про те, більшість учнів бачать її, на жаль, за межами України.

ВИБІР КРАЇНИ ДЛЯ ПРОФЕСІЙНОЇ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ				
ПРАГНЕННЯ ПРАЦЮВАТИ	1-й курс	2-й курс	3-й курс	Середнє
в Україні	32,4	27,2	39,8	33,5
за межами України	40,3	50,0	39,3	42,6
важко відповісти	27,3	22,8	20,8	23,9

Рис. 3. Вибір учнями закладів П(ПТ)О країни для професійної самореалізації
(Складено за матеріалами: Закатнов, 2017)

Відбулися також зміни в здатності українського учнівства до оцінювання та рефлексування своїх професійних траєкторій. Більшість опитаних учнів (52,6%) мають професійні плани лише на найближчу перспективу (до 5-ти років). Водночас, переважна більшість респондентів (86,5% від загальної кількості) визнали, що потребують психолого-педагогічної допомоги у формі консультування з професійної кар'єри.

Дослідження відповідності обраної професії особистісним потребам учнів закладів П(ПТ)О дає змогу констатувати той факт,

що 6,2% респондентів визнають абсолютну невідповідність профілю обраної професії їхнім особистісним потребам, 16,7% стверджують, що професія їм не подобається, але вони сподіваються, що в майбутньому матимуть стабільний дохід. Майже 25% учнів закладів П(ПТ)О зазначають, що професія їм подобається, але визнають, що мають значні сумніви з проводу її престижності. Тобто 47,5% не мають чіткої впевненості у правильності власного професійного вибору. З числа опитаних, майже 44% не планують у подальшому здобувати вищу освіту, 19,6%

респондентів своє бажання одержати вищу освіту пов'язують із хибним професійним вибором на етапі закінчення навчання в базовій середній школі. Наявність вищої освіти як обов'язковий чинник успішної професійної кар'єри розглядає лише 18,2% опитаних. У значній кількості учнів закладів П(ПТ)О виявлено низький рівень кар'єрної компетентності, що дуже ускладнює досягнення ними професійного успіху.

Висновки. Найбільших трансформаційних змін у системі цінностей сучасної української молоді зазнали уявлення про престижність освіти, професіоналізм та професійний успіх. Викладене вище дає змогу визначити актуальні завдання вітчизняної системи освіти, покликані стабілізувати систему цінностей сучасної української молоді: подолати рольовий дисбаланс між професійною та вищою освітою, зміцнити рівноправне партнерство й забезпечити їх рівноцінний внесок в економічну безпеку країни, якій однаково потрібні як компетентні вчені, так висококваліфіковані робітники; налагодити дієві механізми забезпечення наступності всіх рівнів освіти (загальної, професійної, вищої), забезпечити ефективну професійну орієнтацію молоді на всіх рівнях професійного самовизначення;

удосконалювати зміст професійної освіти та забезпечувати її якість відповідно до завдань Нової української школи, запитів суспільства та економіки; розвивати державно-приватне партнерство, здатне покращити мотивацію всіх осіб, зацікавлених у підвищенні якості професійної освіти; вдосконалювати форми та механізми мотивації роботодавців для організації на своїх базах різних видів навчально-виробничої діяльності, підвищення кваліфікації та стажування педагогічних працівників для підвищення престижності професійної освіти; поширювати в закладах професійної освіти досвід функціонування центрів професійної кар'єри, організації системи консультування з розвитку професійної кар'єри; забезпечити умови для впровадження інклюзії в заклади професійної (професійно-технічної) освіти. У системі аксіологічних домінант сучасної молоді важливо гармонійно об'єднати загальнолюдські, суспільні та особистісні цінності, що дасть змогу реалізувати основну мету професійної освіти – готувати вмотивованих, активних, соціально відповідальних здобувачів кваліфікацій, які прагнуть безперервного професійного розвитку, самореалізації та кар'єрного зростання.

Література

1. Закатнов Д.О., 2017. Державний реєстраційний номер: 0116U003567. *Проектування системи консультування з професійної кар'єри учнів професійно-технічних навчальних закладів*. Лабораторія професійної кар'єри, ПТО НАПН України, переглянуто 10 Жовтень 2018.
2. Міністерство освіти і науки України, 2018. *Сучасна професійна освіта, яка стане інвестицією в особистість*. [online] (Останнє оновлення 22 Травень 2018) Доступно: <<https://mon.gov.ua/ua/news/suchasna-profesijna-osvita-yaka-stane-investiciyeyu-v-osobistist-u-mon-predstavili-viziyu-reformi-ptu>> [Дата звернення 10 Жовтень 2018].
3. Ничкало, Н.Г., 2014. *Розвиток професійної освіти в умовах глобалізаційних та інтеграційних процесів: монографія*. К.: Видавництво НПУ імені М.П. Драгоманова.
4. Новое время (НВ), 2018. *5 «гнуčkih навичок» у роботі*. [online] (Останнє оновлення 17 Серпень 2017) Доступно: <https://biz.nv.ua/ukr/experts/brytska_i/5-gnuchkih-navichok-u-roboti-1685290.html> [Дата звернення 10 Жовтень 2018].
5. Радкевич, В. О., 2017. Наукові засади підвищення престижності вітчизняної професійної освіти. *Науковий вісник Інституту професійно-технічної освіти. Професійна педагогіка*, 13, с. 5-14.
6. Радкевич, В. О., ред. та Артюшиної М.В., ред., 2017. *Професійно-технічна освіта : інформаційно-аналітичні матеріали за результатами констатувального етапу досліджень: довідник*. Київ : ПТО НАПН України.
7. Урядовий портал, 2018. *Про затвердження плавну заходів з реалізації Концепції державної системи професійної орієнтації населення*. [online] (Останнє оновлення 4 Липень 2018) Доступно: <<https://www.kmu.gov.ua/ua/news/kabinet-ministriv-uhvaliv-plan-zahodiv-z-realizaciyi-koncepciyi-derzhavnoyi-sistemi-profesijnoyi-orientaciyi-naselennya>> [Дата звернення 10 Жовтень 2018].

KEY WORDS:

professional education,
future officers'
professional training,
simulation modelling
of tactical level,
pedagogical conditions
of using the simulation
modelling

Abstract

Transformation of the students' values system in the context of domestic vocational education and training reforming

Liudmyla Yershova,
DSc in Pedagogy, Associate Professor,
Deputy Director of the Institute of Vocational Education and Training
of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine

The reference point of the VET system modernization, what kind of human personality should be as the highest value of the state and the main engine of renewing its production relations are defined based on the axiological approach to studying the vocational pedagogy phenomena. The "labour" phenomenon transformation in the system of Ukrainians' inner values are characterised. The most visible transformational changes in the modern Ukrainian youth's values system are illustrated statistically; they are reflected in the youth understanding of education prestige, professionalism and professional success. The main factors of VET transformation that influenced the change of Ukrainian youth values are defined, among them: world globalisation processes, education legislation, state of the economy and the education system state. The urgent tasks of the domestic education system, aimed at stabilizing the modern Ukrainian youth's values system, are presented: overcoming the role imbalance between vocational and higher education, strengthening equal partnership and ensuring their equal contribution to the country's economic security, which needs both competent researchers and highly skilled workers; establishing effective mechanisms for ensuring the continuity of all levels of education (secondary, vocational and higher), organising effective professional orientation of youth at all levels of professional self-determination; improving the VET content and ensuring its quality in accordance with the New Ukrainian School tasks, society and economy queries; developing public-private partnership that can increase the motivation of all stakeholders, which are interested in improving the VET quality; improving the forms and mechanisms of employers' motivation to organize various typed of training, VET teachers' in-service training and internships on their bases in order to increase the VET prestige; spreading among the VET institutions the experience of professional career centres functioning, organising the consulting system concerning the professional career development; providing the conditions of introducing inclusion in the VET institutions. It is emphasized that in the modern youth's system of axiological dominants it is important to combine harmoniously common, social, and personal values; this will allow implementing the main purpose of VET – to train motivated, active, socially responsible applicants of qualifications, who aspire to continuous professional development, self-realisation and career growth.

References

1. Zakatnov D.O., 2017. Derzhavnyi reiestratsiinyi nomer: 0116U003567. *Proektuvannia systemy konsultuvannia z profesiinoi kariery uchniv profesiino-tekhnichnykh navchalnykh zakladiv*. Laboratoriia profesiinoi kariery, IPTO NAPN Ukrainy, perehliano 10 Zhovten 2018.
2. Ministerstvo osvity i nauky Ukrainy, 2018. *Suchasna profesiina osvita, yaka stane investytsiieu v osobystist*. [online] (Ostannie onovlennia 22 Traven 2018) Dostupno: <<https://mon.gov.ua/ua/news/suchasna-profesijna-osvita-yaka-stane-investiciyeyu-v-osobistist-u-mon-predstavili-viziyu-reformi-pto>> [Data zvernennia 10 Zhovten 2018].
3. Nychkalo, N.H., 2014. *Rozvytok profesiinoi osvity v umovakh hlobalizatsiinykh ta intebratsiinykh protsesiv: monohrafiia* K.: Vydavnytstvo NPU imeni M.P. Drahomanova.
4. Novoye vremya (NV), 2018. 5 «*hnuchkykh navychok*» u roboti. [online] (Ostannie onovlennia 17 Serpen 2017) Dostupno: <https://biz.nv.ua/ukr/experts/brytska_i/5-gnuchkih-navichok-u-roboti-1685290.html> [Data zvernennia 10 Zhovten 2018].
5. Radkevych, V.O., 2017. Naukovi zasady pidvyshchennia prestyzhnosti vitchyznianoj profesiinoi osvity. *Naukovyi visnyk Instytutu profnsiino-tekhnichnoi osvity. Profesiina pedahohika*, 13, s. 5-14.
6. Radkevych, V.O., red. ta Artiushynoi M.V., red., 2017. *Profesiino-tekhnichna osvita : informatsiino-analitychni materialy za rezultatamy konstatalnoho etapu doslidzhen: dovidnyk*. Kyiv : IPTO NAPN Ukrainy.
7. Uriadovyi portal, 2018. *Pro zatverdzhennia plavnu zahodiv z realizatsii Kontseptsii derzhavnoi systemy profesiinoi oriientatsii naseleння*. [online] (Ostannie onovlennia 4 Lypen 2018) Dostupno: <<https://www.kmu.gov.ua/ua/news/kabinet-ministriv-uhvaliv-plan-zahodiv-z-realizaciyi-koncepciyi-derzhavnoyi-sistemi-profesijnoyi-oriyentaciyi-naselennya>> [Data zvernennia 10 Zhovten 2018].

Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union



ITE-VET
2016–2018



The article is created under the framework of the project “Improving teacher education for applied learning in the field of vocational education (ITE-VET)”. This project has been funded with support from the European Commission. This publication reflects the views only of the author, and the Commission cannot be held responsible for any use which may be made of the information contained therein.

YDK 37.011.31 :378(4)

<https://doi.org/10.32835/2223-5752.2018.16.169-174>

INITIAL VET IN SPAIN

*Fernando Marhuenda-Fluixá,
María José Chisvert-Tarazona,
Alicia Ros-Garrido,*

*Departament de Didàctica i Organització Escolar,
Facultat de Filosofia i Ciències de l'Educació Universitat de València, Spain*

KEY WORDS:

Spain,
initial vocational
education,
teachers of professional
training,
professional standards,
accreditation of
professional standards

Abstract

Initial vocational education in Spain was created within the formal education system in 1970. During the reform process, in 1990, it has been acquired modern architecture. During the period from 1990 to 2002, a series of reforms took place in the country, the most important of which was the adoption in 2002 of the national law on education, the main provisions of which were agreed upon with all stakeholders - the main political parties, social agents, employers and trade unions. The law introduced the following key features of the vocational education system in Spain: a mandatory curriculum module for all students of vocational education institutions that is implemented directly at the workplace; the same requirements for entry into higher education institutions for all searchers; active involvement of employers, representatives of trade unions, administrations in the process of developing of professional qualifications and vocational education curricula. The article provides a general overview of Spain's vocational education system in social and historical contexts. The institutional and legislative mechanisms, which ensure functioning of the corresponding system (functions of which are, in particular, the legislation of the management of the system of vocational education and training) are described. A general overview of the major reforms in the VET system in Spain is presented, which gives the reader a certain idea of the trends that have taken place over the years and indicate an increase in the prestige of vocational education and training. The current state of VET sphere development and some negative tendencies of recent years that are likely to endanger the consensus achieved over the past decades are described. The peculiarities of the training of teachers of vocational training in Spain and the institutional features of professional standards training and accreditation of professional qualifications have been identified.

1. Main features of the initial VET system. The current initial VET system of Spain took its shape as a school-based VET system in 1970 (MEC, 1970), when it was defined as a post-compulsory educational choice for students offered within the system. VET centers were built all throughout the country and a body of VET teachers was also established, with two different categories: teachers, with university degrees, and workshop assistants, to take charge of practical training and who were not required university studies. At those

times, VET did not enjoy good prestige, and it was considered as a second choice for pupils with no academic orientation.

In 1990 (MEC, 1990) a large reform was introduced in the education system with three major changes regarding VET: First, to increase the access requirements, which were equaled to those of the post-compulsory academic pathway, in order for VET to earn prestige through the access of good students while not letting the non-successful students to take a course in VET.

Second, to introduce a compulsory module in all VET courses consisting of real on-the-job practice, to be taken in the premises of companies not schools, in order for VET to be aware of the situation and demands of the productive system and to stop being accused of lacking practical training. Third, to involve all stakeholders, namely the educational administration, employers and union representatives, in sectoral committees to define and devise the curricula to be developed for each vocational qualification, in order for VET being responsive to the changes and demands of the labor market.

Therefore, nowadays VET students have a choice of Intermediate VET, a one-year course right after compulsory schooling. For those willing to achieve a Higher VET qualification, the pathway they have to follow is to attend the two-year Baccalaureate of academic nature that there is in the country and to register for VET after it. Thanks to this, Higher VET has a status similar to that of Higher Education. Most Higher VET degrees last between a year and a half and two years and, like in the case of Intermediate VET, the practical on-the-job module lasts between one fourth and one third of the curriculum. These modules are, however, assessed by VET teachers.

There are three kinds of VET schools: First, secondary schools that offer VET qualifications as well as the General Certificate of Secondary Education. Second, National Reference VET schools, highly specialized in an occupational domain and which are responsible to update the corresponding qualifications in it. Third, Integrated VET schools, which are entitled to teach not only formal VET qualifications, but also to train unemployed people with public (European Social Fund, for instance) or private (company owned) funds as well as they are entitled to train within the framework of Continuing Vocational Education, as well as to participate in the accreditation procedure of the accreditation of competences (see section 6 below).

2. Governance and institutional arrangements of VET.

It was in 1986, as part of the preparation for the reform of 1990, that the General Council of Vocational Education and Training was established, as a consultative body in which employers and unions were represented and which would assist the national government in planning VET and taking decisions upon it.

The role of this body has varied along the years,

according to different reforms, and so has its impact, particularly since the decentralization process of the management of the educational system took place, along almost two decades, resulting in regional governments planning the system in their respective territories. Given the particularities of VET, its specialization, its post-compulsory level and the investment needed, however, most regional governments have relied upon decisions taken by the national government.

Since the implementation of the National (and later on regional) Institute of Qualifications, these have turned into the main mechanisms to rule the VET system while the consultative role of the VET Councils has lost most of its capacity to set the guidelines for the development of VET.

Anyhow, it is the Department of Education of the national Government the responsible to define the curriculum standards and occupational qualifications that will be accredited and acknowledge all throughout the country. A large consensus has been growing about this since 1990 and the growth of prestige of the system has increased both firmly though slowly.

The typology of VET schools explained in the previous section receives also different autonomy as well as funding, being the National Reference VET schools the 'jewel of the crown', as well as the Integrated VET schools also enjoy a social recognition that makes them more attractive than ordinary VET and secondary schools.

3. Reforms on VET.

The Spanish VET system is a school one since 1970 and it was modernized and took its current shape in 1990. Two major reforms have happened since then, neither of them altering its substance but rather deepening in the particular features of the system, contributing to its evolution and improvement.

The first one happened in 2002 (MEC, 2002), when a law was passed in order to bring closer the VET system to the two other existing subsystems: the vocational training market, with a wide array of training offer for the unemployed population, and the continuing training system, which was in charge of redistributing the funds for CVET among employers and employees. In order to bring these three subsystems closer, to rationalize the VET offer in the country and to integrate and facilitate recognition of qualifications across the subsystems, this law devised five mechanisms: the first one to deploy a National Qualification System, the second one to preview a National Accreditation

Procedure, the third one the pedagogical translation of Qualifications into Training Modules, a fourth one consisting of a Career Guidance system to navigate across the different possibilities and, finally, the fifth one to introduce the corresponding mechanisms of Quality Assurance. Of all of the previous, the Career Guidance system has hardly been developed along these years and is the main mechanisms pending of deployment.

The second reform has been introduced in two different steps by the Department of Education, first in 2006 (MEC, 2006), when the social democrats passed a new law ruling the Education System was passed which intended to introduce a first level of vocational qualification within compulsory education, named Basic VET or level 1 VET: it has been the first time that vocational education has been offered before finishing compulsory schooling and, as a matter of fact, it has become a segregated measure and has therefore had a negative impact upon the prestige of VET itself. This was continued in the conservative reform of 2012 (MEC, 2012) which consolidated Basic VET within compulsory education and made it the preferred choice for certain populations, while also opening room for the introduction of a modality of the so called Dual VET within the school based system, hence introducing an elite choice for a few VET students.

4. Current status and trends.

Even despite the latter reforms starting in 2006 that have had a troubling impact upon VET, we can say (Marhuenda, 2012) that there has been an increase in its prestige and that the consensus generated around VET since the late 1980s has undoubtedly valuable for the development of the VET system.

As a result of this, there has been an increase in enrolment of young people in VET rising from approx. half a million students a year in the mid 1970s to almost eight hundred thousand students a year in present times. This increase in enrolment is the result of a growing offer but also of a much larger specialized offer than in the 1970s.

Furthermore, as we explain in the following section, there has been a steady increase in the professionalization of VET teachers, who are nowadays finally required a master degree and who find chances in certain public universities to apply for a specialized initial education, while at the same time there have been public efforts in order to provide VET teachers with continuing education.

In the past five years, while the trends already mention keep steady, there have been public and

private impulse in order to introduce the chance for Dual VET for particular students who however hold the status of students and not apprentices. This new move is still to be analyzed and its implementation has been already researched (Marhuenda, Chisvert and Palomares, 2017).

5. Vocational Education teacher training.

There are two requirements to become VET teacher. The first of them is established by article 100 in the Organic Law LOE¹, indicating the necessity of a Bachelor or Master Degree, Engineering or Architecture. Even if it is acknowledged that it would be good to count on specialist teachers with a professional career even without the degree, the Procedure ruling access to the teaching profession within VET studies (Royal Decree 276/2007) specifies the requirement of a university degree, even a Bachelor previous to the Bologna process, hence a qualification level 5 or 6 according to the European Qualifications Framework (EQF) (European Parliament and Council of the European Union, 2008).

The second requirement is about the pedagogical education and background that is also established by the LOE. This has been articulated in a Master to become Secondary Education Teacher, even if this is a possibility only for those who already have a qualification level 6, and forbidden for those with an inferior qualification. This Master has a common national framework ruling the 60 ECTS in the following subjects that shape its curriculum in all universities: 8 ECTS for 'educational processes and contexts', a subject which is an introduction to curriculum and school organization. 6 ECTS for 'learning and developmental psychology', and 6 more ECTS for sociology of education under the name of 'society, family and education'. 6 ECTS for 'educational research and innovation'. 6 ECTS devoted to the deepening in the content of the subject area, and 16 ECTS for the 'teaching and learning of the subject matter'. The remaining 12 ECTS are divided between a placement in schools and the writing of the Master Thesis.

An alternative procedure for those professionals already working as teachers and who do not reach a level 6 qualification is developed in the Order EDU/2465/2011, in order to let them remain within the educational system. This has been already implemented in some regions, like is the case of the Valencian Community, where it was offered for the first time in the schoolyear 2016-2017, named 'Pedagogical training course for technical assistant teachers in VET'. Such training entails

¹ LOE's Title III, on teachers, has not been modified by LOMCE.

both generic and specific modules as well as some practical training. The generic training has three modules, 'learning and personality development', 'educational processes and contexts' and 'society, family and education', lasting between 100 and 160 hours. The specific modules are 'vocational guidance', 'learning and, instruction' and 'innovation and introduction to educational research', consisting of 150 to 220 hours, as well as a practicum of 150 to 220 hours.

That is a similar education, at least in terms of content, if not of length, to that provided in the Master for Secondary Teachers, addressed to those with a Bachelor degree. The curriculum of the Master has been therefore adapted for those who cannot have access to it, as it was an urgent requirement by the Educational Administration in order to allow those trainers within the system to remain in it; in fact, this training has been provided online, funded and planned by the educational administration and where all trainers have found all necessary facilities to pass the course in order to remain.

That initial education, an access (or retention) requirement, is only a first step towards the professionalization of VET teachers (González-Sanmamed, 2009). There is also an offer of Continuing Education for VET teachers that is acknowledged by law as a right but also as an obligation of teachers, for which the educational administration as well as VET schools are responsible to look after. There are all throughout Spain nineteen centers for the continuing education of VET teachers².

These institutions are intended to provide guidance, training, to offer courses and to support and foster innovation in VET training, both online as well as face to face. Let us take the Valencian Community as an example once more: It is the computer platform of the Centres for Training, Innovation and Educational Resources (CEFIREs, which are the Spanish acronym), which supports such training, where only one out of all thirteen CEFIREs³ in the region is specific for VET teachers (as well as for teachers of Arts and Sports, CEFIRE FPEAE, in its Spanish acronym), while the rest is devoted to secondary teachers of the academic subjects at both compulsory and post-compulsory level.

Teachers have access to continuing training in courses, in-service training, workshops, conferences, working groups, exchange of good

practice and even short in-company visits and permits. These later choices are particularly interesting for VET teachers who have not been in touch with the productive system for a longer period of time, in order for them to become familiar with the changes and demands of the system, a chance funded by the educational administration (*Consell Escolar de la Comunitat Valenciana*, 2017), which facilitates the hiring of substitute staff while the teachers are in the companies.

VET teachers are therefore encouraged to look after their double vocational identity, as professionals in a specific vocational domain and as teachers with a pedagogical background. The domain of the content together with a sufficient pedagogical knowledge is supported for the first time in decades for all teachers and trainers within the system, through both initial and continuing education.

6. Curriculum standards, validation and accreditation of qualifications.

There are currently in Spain 26 vocational occupational families, each of which comprises different occupational standards at levels 2 to 5 of the EQF, and which sum up more than 150 different VET qualifications offered within the educational system, that are being constantly (even if slowly) updated in order to satisfy the demands of the changing labor market.

Along Western Europe, occupational rates are often shaped by a majority of the workforce with a vocational qualification of intermediate level, beyond compulsory secondary education and below university degrees. Nevertheless, in Spain there is a clearly identified lack of equilibrium among the levels of qualification of the workforce: there is a huge amount of people with no vocational qualification (more than one third) while there is also another third of the workforce with a university qualification, resulting in an overqualified population for the chances offered by the Spanish labor market (Homs, 2008). Data from 2016 show that Spanish workforce between 15 and 64 years of age with low levels of qualification is around 42.6%, while the European average is of 26,5% (Eurostat, 2017). Nevertheless, the productive system does not suffer given that Spain has a higher level of competence than of accredited qualification.

In order to revert this situation and to facilitate an effective recognition of available professional competencies, the National System of Qualifications introduced in 2009 a procedure

² <https://www.mecd.gob.es/educacion/mc/convivencia-escolar/formacion/centros-formacion-profesorado.html>

³ <http://www.ceice.gva.es/es/web/formacion-profesorado>

to acknowledge competencies addressed to the evaluation and accreditation of knowledge (Royal Decree 1224/2009, of July 17th).

This procedure is advertised by the institutional authorities as an assessment proposal to address inequalities in relation to training and employment. To validate the 'know-how' of those who do not have an official recognition that gives proof of it represents, *a priori*, an impulse towards social justice. Nevertheless, lights and shadows cohabit in the implementation of such a procedure in Spain.

Among the virtues of the system, we have to note that such a procedure makes visible the knowledge that has been produced in different contexts. The important thing is what has been learned, not where nor how one has had access to knowledge. This is something that undoubtedly favors second chance opportunities among people who left the educational system at an early age, who now have the chance to certify what they learned in non-school contexts. Such an evaluation rationale pays no attention to where the learning has taken place and it minimizes the commodification in access to knowledge, hence benefiting those who cannot pay for training in a prestigious training center. In the case of Spain, the effort to articulate vocational education and its adaptation to the needs of the labor market has resulted in the creation of a National Catalogue of Vocational Qualifications. This is a unique referent including all vocational qualifications required in whatever training or occupational contexts.

But we can also identify some problems in the implementation of the procedure, among which the wide area of marginalization around access to the process: Without doubt, the financial resources allocated by the regional governments to launch the calls for certification and accreditation are very scarce. As a result of this, in order to avoid high expectations among the population, the advertising of the calls has been very limited, resulting in the lack of knowledge about the system itself of validation and accreditation.

Given the limitations explained here, qualifications offered obey to criteria of urgency rather than relevance. In most cases, they are qualifications that have been recently approved or occupations newly ruled, which require an immediate certification of workers in order to guarantee the keeping of the job, as was the case of ambulance drivers. All of this has been surrounded by an access to the procedure where the technical language predominates above the need of the

applicants who approach the procedure with the aim to accredit their knowledge and who face administrative obstacles. These circumstances have resulted in an uncertain procedure, in which no one knows when and where will the next call be launched, for which qualifications, nor which opportunities will be available for workers to assess their chances to participate.

Attention must also be paid to the method of assessment. The applicant must gather evidence from the very beginning of the application process in order to guarantee chances to proceed with it. This is a paradox, as the applicant comes to the system precisely for his/her need to accredit knowledge that are hardly visible not only to others but to themselves. This situation has been aggravated in the case of Spain as it is not always easy to demonstrate neither work experience nor training attended, given the economic circumstances, the structure of the labor market, and the training market itself. Employment as it is understood in the current procedures tends to exclude activities and work performed by a relevant part of the population, like all what has been produced in the domain of the private sphere, the home and the family, work mostly carried out by women. This also applies for the hidden economy, that has been employed by companies and has contributed to the GDP of the country. In order to address such imbalances, an exception was introduced in the norm ruling the procedure so that workers over 25 with no documentary evidence could also apply: the exception consisted in the possibility to provide any kind of 'legal evidence' of work experience or non-formal learning. Nevertheless, such a possibility has been hard to take into account given that the system is unable to certify the competences of a large majority of people who possess them, given the limited number of calls and the reduced number of qualifications subject to accreditation so far.

If we consider all of the difficulties of the Spanish procedure of validation and accreditation yet to be faced, the most affected population is that under most vulnerable circumstances. Unless this situation is reversed, the system, which was born in order to facilitate access, could lose its credit for closing such access.

References

1. Consell Escolar de la Comunitat Valenciana, 2017. *Repensem-FP. Valencia: Generalitat Valenciana*, from <https://preview.tinyurl.com/ya77tf43>
2. European Parliament and Council of the European Union, 2008. *Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo de 29 de enero de 2008, relativa a la creación del Marco Europeo de Cualificaciones para el aprendizaje permanente*, en *Diario Oficial de la Unión Europea* C111/1 de 6-5-2008, from <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2008:111:0001:0007:ES:PDF>
3. Eurostat 2017. <http://ec.europa.eu/eurostat>.
4. González-Sanmamed, M., 2009. Una nueva oportunidad para la formación inicial del profesorado de Educación Secundaria. *Revista de Educación*, 350, pp. 57-78.
5. Homs, Oriol, 2008. *La formación profesional en España*. Barcelona: La Caixa.
6. Marhuenda, Fernando, 2012. *La formación profesional: logros y retos*. Madrid: Síntesis.
7. Marhuenda, F., Chisvert, M.J. and Palomares, D., 2017. Con D de Dual, investigación sobre la implantación del sistema dual en la formación profesional en España. *Educación*, 53/2, pp. 285-307.
8. MEC, 1970, *Ley General de Educación*, LGE.
9. MEC, 1990. *Ley de Ordenación General del Sistema Educativo*, LOGSE.
10. MEC, 2002. *Ley de las Cualificaciones y de la Formación Profesional*, LCFP.
11. MEC, 2006. *Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación*, LOE (BOE de 4 de mayo de 2006).
12. MECD, 2013. *Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa*, LOMCE (BOE de 10 de diciembre).
13. Royal Decree 1224/2009, de 17 de julio, de reconocimiento de las competencias profesionales adquiridas por experiencia laboral. BOE 205, 25/08/2009.
14. Royal Decree 276/2007, de 23 de febrero, por el que se aprueba el Reglamento de ingreso, accesos y adquisición de nuevas especialidades en los cuerpos docentes a que se refiere la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, y se regula el régimen transitorio de ingreso a que se refiere la disposición transitoria decimoséptima de la citada ley.

Реферат

Початкова професійна освіта в Іспанії

КЛЮЧОВІ СЛОВА:

Іспанія,
початкова професійна
освіта,
педагогі професійного
навчання,
професійні стандарти,
акредитація
професійних
стандартів

*Фернандо Мархуенда-Флуїкса,
Марія Хосе Чісверт-Таразона,
Алісія Рос-Карідо,
Університет Валенсії*

У статті обґрунтовується консультування з професійної кар'єри як дієвий психолого-педагогічний чинник забезпечення якості професійної підготовки майбутніх фахівців у закладах освіти, що конкретизується алгоритмами дій та механізмами проектування (планування, розроблення) кар'єри і побудови кар'єрної траєкторії, визначення оптимальних способів (шляхів, рішень) професійного і кар'єрного розвитку, коригування кар'єрної траєкторії задля підвищення ефективності фахової діяльності. Кар'єру позиціоновано як складне соціально-психологічне явище, що детермінує життєдіяльність особи і передбачає постійні зміни (підйоми і спади) в її професійному й особистісному розвитку. Обґрунтовано, що професійна кар'єра є процесом реалізації людиною себе, своїх можливостей в межах виконання професійної діяльності й успішно спланувати професійну кар'єру спроможні особи зі сформованими стійкими кар'єрними орієнтаціями. Проаналізовано основні суперечності, що зумовлюють виникнення невідповідностей між індивідуально-особистісними уявленнями майбутніх фахівців та їхнім реальним потенціалом, а саме: між розумінням індивідом суті кар'єри і середовищем, в якому він може професійно зростати, розраховуючи на власні сили; між кар'єрою й іншими сферами життєдіяльності особи, обставинами, в яких такі розходження посилюються; соціальними стереотипами щодо кар'єри та їхнім впливом на кар'єрні орієнтації окремих індивідів; між недостатнім рівнем смислових зв'язків щодо якості професійної підготовки та перспективами життєдіяльності і професійної самореалізації. На думку авторів, на подолання цих суперечностей необхідно спрямовувати заходи щодо консультування з професійної кар'єри майбутніх фахівців. У статті розглянуто методичні аспекти організації консультативних заходів для окремої особи (індивідуальне консультування), кількох індивідів (групове консультування) або кількох груп (циклове консультування) на основі застосування діагностичних методів і методик самооцінки індивідуальних якостей, оцінки професійної діяльності, методів інформування й аналізу тенденцій ринкової економіки з урахуванням специфіки фаху.

УДК 377/378:37.091.217(4-11)

<https://doi.org/10.32835/2223-5752.2018.16.175-182>

ОСОБЛИВОСТІ ФІНАНСУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ В КРАЇНАХ СХІДНОЇ ЄВРОПИ

Олександр Радкевич,

кандидат юридичних наук, старший науковий співробітник лабораторії зарубіжних систем професійної освіти і навчання

Інституту професійно-технічної освіти НАПН України

ORCID ID: 0000-0002-2648-5726

Researcher ID: E-9146-2016

mr.radkevich@gmail.com

Реферат

КЛЮЧОВІ СЛОВА:

фінансування, професійна освіта, самоврядування, навчальні програми, служби зайнятості, неформальна освіта.

У статті розкрито децентралізований характер управління закладами професійної освіти в країнах Східної Європи у контексті підвищення відповідальності органів місцевого самоврядування щодо планування та управління, зміцнення зв'язків між закладами професійної освіти та соціально-економічним середовищем. Приділено увагу участі місцевих та регіональних громад щодо покриття поточних витрат студентів та капітальних видатків.

Встановлено, що фінансування закладів професійної освіти забезпечується бюджетами держав, місцевими й регіональними органами влади, а також окремими особами та роботодавцями, що являє собою змішане фінансування. Урядом визначається базова вартість кожного календарного року. Означено, що професійні заклади освіти мають право змінювати або доповнювати конкретні навчальні програми в межах профінансованої групи освітніх програм (визначених стандартом професійної освіти і навчання) та формою навчання. З'ясовано, що податкова система не заохочує роботодавців інвестувати в професійне навчання. Відтак, тільки великі стабільні підприємства можуть дозволити собі навчальний бюджет для своїх працівників. Досліджено, що вартість підготовки одного кваліфікованого робітника в Литві включає асигнування на заробітну плату персоналу й соціальне страхування, підвищення кваліфікації педагогічних працівників та фінансування на придбання різних навчальних ресурсів, проведення практичних занять.

Приділено увагу вивченню діяльності місцевих (локальних) служб зайнятості (бірж праці), котрі зобов'язуються виплачувати закладам професійної освіти кошти в межах вартості ваучера за підготовку/ перепідготовку осіб. Проаналізовано двосторонні договори про професійну підготовку між безробітним і місцевими службами зайнятості і тристоронні трудові договори (між безробітним, місцевими службами зайнятості (біржами праці) та роботодавцями).

Постановка проблеми. У зв'язку із запровадженням політики децентралізації та передачі повноважень на місця, заклади професійної освіти України були передані з державної форми фінансування на фінансування з обласних (регіональних) бюджетів відповідно до їх територіального розташування. З огляду на це, важливим є огляд сучасних підходів до фінансування професійної освіти, що застосовуються в країнах Східної Європи.

Аналіз наукових праць. Особливості професійної підготовки учнівської молоді шляхом організації профільного та дуального професійного навчання в контексті євроінтеграційних процесів обґрунтовано В. Радкевич (2017; 2018). Окрему увагу приділено інноваційним формам фінансування професійного навчання учнівської молоді в країнах Європейського Союзу (ЄС) у

дослідженнях С. Леу (О.Бородієнко та ін., 2017; Л.Пуховська та ін., 2015).

Мета статті. Розкриваючи проблематику фінансування професійної освіти в країнах Східної Європи, важливим є огляд прогресивних освітніх політик, видів та способів фінансування у Греції, Естонії, Латвії, Литві та Словенії.

Виклад основного матеріалу. У Греції, починаючи з 2001 р., фінансування закладів професійної освіти носить децентралізований характер. Головною метою такої фінансової політики є підвищення відповідальності органів місцевого самоврядування за якість планування та управління закладами освіти, зміцнення зв'язків між ними та соціально-економічним середовищем. Фінансування закладів професійної освіти у Греції є змішаним, оскільки забезпечується бюджетами держави, місцевих та регіональних органів влади, а також

окремими особами та роботодавцями. Більшість фінансів розподіляються державними органами, які спрямовують свої зусилля на короткі курси для безробітних, дорослих або зайнятих працівників, котрі хочуть змінити сферу діяльності в рамках заходів щодо залучення непрацюючого населення на ринок праці.

Фінанси державного бюджету – це заробітна плата для викладачів та інших працівників галузі освіти; підвищення кваліфікації викладачів та інших фахівців; додаткове фінансування освіти для груп ризику (етнічні меншини, учні з особливими потребами) та для обдарованих учнів; транспортні витрати; навчальні матеріали й обладнання; інфраструктура та програмне забезпечення для інформаційно-комунікаційних технологій; фінансування на розвиток бібліотечних фондів; капітальні вкладення (будівлі, інфраструктура) тощо. Місцеві та регіональні уряди також покривають певні витрати: утримання шкільних приміщень, обслуговування обладнання; експлуатаційні витрати; транспортні витрати для перевезення учнів; харчування та проживання у студентських гуртожитках; капітальні видатки, відповідно до критеріїв, визначених Міністерством освіти Греції (Athanasouli, 2015). Якщо місцеві/регіональні уряди не в силах забезпечити мінімальне фінансування, залучається централізований Фонд вирівнювання, спрямований компенсувати розмір дефіциту коштів. Місцеві органи влади, як засновники та власники закладів професійної освіти, також можуть бути інвесторами стосовно будівель/інфраструктури (Gechert & Rannerberg, 2015). Крім того, компаніям компенсуються кошти, витрачені ними на навчальні програми для свого персоналу (OECD, 2016). Контроль за цим здійснюється організацією зайнятості та трудової сили, до якої надходять відомості від організації соціального забезпечення про внески роботодавців (кожна компанія сплачує 0,45% від валової заробітної плати працівника за рік). На основі цього значна кількість компаній отримує фінансові стимули для залучення до навчання студентів, випускників програм професійної освіти. Також існують субсидії для компаній, які беруть участь у різних заходах з професійного навчання та консултування. Ця діяльність фінансується Європейським соціальним фондом, що сприяє навчально-виховній роботі відповідно до міжнародної системи акредитації програм (EPAS), підвищення якості навчання та

розвитку закладів професійної освіти (SEK), як це передбачено новим Законом «Про середню освіту» (Закон 4186/2013) (Athanasouli, 2016).

У Греції реалізуються також програми реформування професійної освіти та підвищення кваліфікації на період 2016-2020 рр. Одразу зосередимо увагу на тому, що виконання цих програм на пряму залежить від зовнішнього фінансування, зокрема, з Європейського Союзу. Так, економіка Греції в 2017 р. зросла на 1,4%, що вперше з 2007 р. свідчить про зростання ВВП, який перевищив 1%. Очікується, що відновлення економіки прискориться при успішному завершенні програми підтримки стабільності в Греції, а рівень безробіття зменшиться на 20% до 2019 р. завдяки програмам професійної підготовки непрацюючого населення. У зв'язку з цим, були створені стимули для співпраці підприємців та закладів професійної освіти. Наприклад, Закон «Про навчання упродовж усього життя» (Закон 3879/2010, ст. 18) (Calleja & Dorn, 2014) встановлює стимули для постійного розвитку людських ресурсів країни, наприклад, призначення субсидій для закладів професійної освіти, що здійснюють безперервне професійне навчання. Звернемо також увагу на те, що у зв'язку з істотними суспільно-економічними змінами в країні, здійснюється переоцінка послуг, що фінансуються з державного бюджету. Очікується, що ці послуги так само будуть оцінені/переоцінені закладами професійної освіти (професійна підготовка та освіта дорослих) і отримуватимуть фінансування відповідно до їхньої ефективності.

В Естонії формальна професійна освіта і навчання, загалом, фінансується державою. У 2016/17 рр. 99% професійних навчальних закладів перебували в державних програмах фінансування. Приватні заклади професійної освіти також можуть подати заявку на державне фінансування, якщо будуть відповідати встановленим державою вимогам. У 2016/17 рр. базова вартість програми на одного учня на рік (60 кредитів) складала 1,665 євро, помножена на коефіцієнт (від 1,0 до 4,0) в залежності від групи навчальних програм, форми навчання та особливих потреб учнів. Витрати включають заробітну плату персоналу, навчальні матеріали та технічне обслуговування (наприклад, опалення та електроенергію). Уряд визначає базову вартість кожного календарного року. Цей механізм фінансування застосовується до всіх рівнів та форм професійної освіти і

навчання. Щороку міністр освіти визначає кількість студентів, які будуть фінансуватися з державного бюджету впродовж наступних трьох років за групою навчальних програм та переліком навчальних закладів (наприклад, «медіа-технології», що включає навчальні програми від «мультимедіа», «технологія друку» та «фотографія»). Показники оновлюються щороку впродовж наступних двох років. Заклади професійної освіти мають право змінювати/доповнювати конкретні навчальні програми в межах профінансованої групи освітніх програм (визначених стандартом професійної освіти і навчання) та формою навчання. Якщо заклад професійної освіти і навчання не має достатньої кількості учнів у групі, фінансування може бути використане для іншої групи навчальних програм або для продовження професійної освіти і навчання в тій же групі навчальних програм. Декілька програм професійної підготовки, що фінансуються з приватних джерел фінансування, доступні в державних та муніципальних закладах професійної освіти. Такі програми зазвичай користуються великим попитом, але не є частиною державних програм. Державні та муніципальні заклади професійної освіти можуть також надавати платні послуги з професійної підготовки дорослого населення без обмеження віку. Вони також можуть залучати додаткове фінансування з інших джерел, таких, як міжнародні проекти. Відомо, що загальні витрати на професійну освіту і навчання скоротилися в країні з 129 млн. євро в 2010 р. до 108,7 млн. євро у 2014 р. через скорочення інвестицій в інфраструктуру та обладнання,

оскільки в цей період були завершені великі інвестиційні проекти. Важливо наголосити, що 66% загальних витрат держави на професійну освіту і навчання спрямовується на заробітну плату персоналу

У Латвії процедури фінансування професійної освіти визначаються Законами «Про освіту» та «Професійну освіту», відповідно до яких освітні установи фінансуються з державного бюджету, бюджету місцевих громад або приватного сектора (табл. 1). Витрати державного бюджету на програми професійної освіти розраховуються на одного студента. У Латвії досить обмежені інструменти державної підтримки й заохочення працівників до навчання. Фінансові ресурси роботодавців здебільшого використовуються для навчання дорослого населення країни. Однак, зауважимо, що податкова система не заохочує роботодавців інвестувати у професійне навчання. Відтак, тільки великі, стабільні підприємства можуть сформулювати спеціальний бюджет для навчання своїх працівників. Ці підприємства зазвичай мають стратегію розвитку людських ресурсів. Малі підприємства менше інвестують у навчання працівників, оскільки в їхніх планах превалюють завдання виживання на ринку. В останні роки спостерігається посилення тенденції до використання програм ЄС, інших закордонних фінансових інструментів та приватних фондів для фінансування різних проектів, що використовуються в сфері професійної освіти, неформального навчання та інших освітніх програм для дорослого населення.

Таблиця 1.

Джерела фінансування професійної освіти у Латвії
(Daija and Kinta, 2016)

Школи	Зарплата викладача	Фіксовані витрати *	Нефіксовані витрати **
Держава	Державний бюджет	Державний бюджет	Державний бюджет
Місцевий уряд	Державний бюджет	Бюджет місцевого самоврядування чи державний бюджет	Бюджет місцевого самоврядування чи державний бюджет (за винятком окладу вчителя)
Приватний сектор	Приватне фінансування / державний бюджет	Приватне фінансування	Приватне фінансування

* послуги, енергія, вода, обладнання тощо;

** стипендії, обслуговування гуртожитків, громадське харчування, практичні заняття, страхування, культура, освіта та спорт, зарплата (крім вищої професійної освіти).

Заробітна плата вчителів державних та місцевих закладів професійної освіти сплачується з державного бюджету. Органи місцевого самоврядування можуть додатково асигнувати фінансові ресурси в заробітну плату викладачів закладів професійної освіти. Для приватних професійних закладів, що реалізують акредитовані програми базової, середньої та вищої освіти, включаючи професійну підготовку, держава також може фінансувати заробітну плату викладачів. Більшість закладів професійної освіти є державними та комунальними; отже, національний бюджет – це основне джерело фінансування професійної освіти. Органи місцевого самоврядування та приватні організації також можуть надавати субсидії. Заклади освіти (як професійні, так і загальні) отримують додаткове фінансування з пожертвувань та платних послуг, які можуть використовуватися для придбання навчальних посібників та обладнання, стипендій і (частково) для покриття витрат. Додатковим джерелом фінансування професійної освіти є плата за навчання. Послуги державних і місцевих закладів професійної освіти, які здійснюють базову та середню освіту, є безкоштовними. Наприклад, фіксовані та нефіксовані витрати, визначені Кабінетом Міністрів Латвії в 2007 р., це – стипендії; обслуговування студентського місця проживання; послуги з реабілітації та харчування для студентів з особливими потребами; культурна освіта та спортивна діяльність; практичне навчання на підприємствах; страхування від нещасного випадку на практиці на підприємствах.

У вищих професійних навчальних закладах держава покриває видатки за певну кількість навчальних місць для студентів із задовільними оцінками. Зі студентів, які мають незадовільні навчальні досягненнями, або з бажаючих зареєструватися в несубсидованій сфері навчання (з надлишком студентів/випускників) може стягуватися плата за навчання. Органи місцевого самоврядування можуть брати плату в муніципальних спортивних та музично-професійних школах. Заклади професійної освіти можуть одночасно здійснювати освітні програми, що фінансуються з різних джерел,

відповідно до Закону «Про освіту» (Professional Master's Study...). Освіта дорослих може фінансуватися за рахунок державних і місцевих бюджетів, ресурсів роботодавців, студентських зборів, пожертвувань та інших джерел. Деякі місцеві органи влади виділяють фіксований відсоток з їх бюджету на освіту дорослого населення.

Важливими джерелами фінансування є інструменти фінансової допомоги ЄС, включаючи структурні фонди та програми Erasmus+ (колишня програма безперервного навчання упродовж 2007-2013 рр.), які допомогли створити більше можливостей для навчання дорослим через різні проекти. Національний збір даних про фінансування професійної освіти був припинений у 2005 р. Інформація доступна лише для фінансування з Європейського соціального фонду, державного бюджету та частково з фондів місцевого самоврядування. Згідно з даними, зібраними Міністерством освіти і науки (2013 р.), органи місцевого самоврядування виділили майже 2,25 млн. євро на неформальну освіту 63 000 дорослих, порівняно, з 1,29 млн. євро на 29 000 дорослих у 2009 р. Обсяги підтримки залежать від регіону та місцевого самоврядування.

Національні (державні) установи підтримують проекти розвитку навичок, які фінансуються з коштів ЄС. Агентство з інвестицій та розвитку (Latvijas Investīciju un attīstības aģentūra (Investment ...)) координує реалізацію проектів із розвитку людських ресурсів, у яких підприємства дуже зацікавлені. Асоціація жінок-підприємців в частині охорони здоров'я координує навчальні заходи для безробітних (у тому числі тих, хто перебуває під ризиком безробіття). Це запроваджено відповідно до плану освіти дорослих, ухваленого Кабінетом Міністрів (2016) (Daiļa & Kinta, 2016), який координуватиме процес навчання і здійснюватиме загальний контроль його якості. Органи місцевого самоврядування розробили додаткові інструменти підтримки: фінансування або співфінансування місцевих професійних навчальних закладів (центрів для дорослих, народних шкіл, центрів культури, загальноосвітніх навчальних закладів), які пропонують дорослому населенню неформальне навчання; надання інфраструктури або знижок на оренду приміщень для закладів освіти, котрі здійснюють неформальну освіту дорослого населення; співфінансування проектів ЄС та

інших, спрямованих на розвиток неформальної освіти дорослих; надання субсидій громадським організаціям для забезпечення доступності освітніх послуг.

У Литві фінансування закладів професійної освіти здійснюється з державного бюджету. Витрати на практичну складову професійної підготовки розраховуються на одного учня. Методика розрахунку витрат на навчання полягає у визначенні рівня прямих фінансових затрат, котрі необхідні для навчання та професійної підготовки кожного учня, який зараховується до навчальної програми на одну академічну годину. Вартість підготовки одного кваліфікованого робітника включає асигнування на заробітну плату персоналу та соціальне страхування, підвищення кваліфікації педагогів та фінансування на придбання різних навчальних ресурсів, включаючи практичні заняття. Останнє обчислюється за допомогою коефіцієнта, який змінюється залежно від специфіки програми, що задіяні у професійній підготовці. Фінансування закладів професійної освіти розраховується на основі фактичної кількості учнів, помноженої на кількість годин для комплексного виконання програми та

витрати на годину навчання.

Вартість навчання для учнів з особливими потребами (інклюзія) визначається окремо.

Серед джерел фінансування (табл. 2), внесок з державного бюджету на професійну освіту становить близько 80% загального фінансування. Частка фінансування від міжнародних організацій залежить від наявності європейських фондів. Крім того, заклади професійної освіти, за затвердженою державною інвестиційною програмою на відповідний рік, можуть отримувати фінансування з державного бюджету на будівництво, оновлення (реконструкцію) закладів освіти тощо. Такі витрати можуть також підтримуватися з інших фондів, включаючи структурні фонди ЄС. Заклади професійної освіти також отримують доходи від фізичних та юридичних осіб за надані послуги (наприклад, навчальні курси, оренда приміщень тощо). Цей дохід може використовуватись винятково для освітніх цілей та професійного навчання. Для фінансування навчання працівників у приватному секторі використовуються фонди ЄС та видатки підприємств.

Таблиця 2

Фінансування закладів професійної освіти у Литві (%)
(Statistic...)

Джерело фінансування	2010	2013	2014	2015
Державний бюджет	84,4	72,4	75,1	82,2
Приватні організації	7,0	6,8	7,1	9,2
Міжнародні організації	8,6	20,8	17,8	8,6

Підтримка від європейських структурних фондів 2014-2020 рр. має бути спрямована на кілька заходів із розвитку людських ресурсів. Наприклад, за програмою «Компетентний ваучер» (Kvalifikacija...) 56.8 млн. євро будуть спрямовані на фінансування навчання майже 42 тис. працівників. Проекти планується здійснити в 2017-2023 рр. Інший показник – «Інвестиції в людські ресурси, Литва», спрямований на підтримку навчання працівників іноземних компаній, які працюють у Литві. Загалом, 11.6 мільйонів євро було виділено європейськими структурними фондами для фінансування

різнопланових заходів у професійній освіті та її розвитку; 49 проектів уже розпочато у 2016 р. і триватимуть вони до 2023 р. Загалом, підприємства фінансуватимуть усі проекти, але по-різному: малі підприємства надаватимуть внески розміром 30% від загальної вартості навчання, середні – 40%, великі – 50%.

Розглядаючи фінансування закладів професійної освіти щодо підготовки кваліфікованих робітників, неможливо обійти питання навчання безробітних. Так, витрати на професійну освіту для безробітних в основному покриваються за рахунок

підтримки Європейського соціального фонду. Починаючи з 2012 р., Міністерство соціального забезпечення та праці запровадило систему ваучерів для фінансування такого навчання. Навчальний ваучер – це документ, виданий безробітним державною службою зайнятості – литовською біржею праці (Lietuvos darbo birža...). Місцеві служби зайнятості (місцеві біржі праці) зобов'язуються виплачувати закладу професійної освіти кошти за кожен ваучер, отриманий закладом для надання освітніх послуг за узгодженою програмою професійної підготовки. Безробітний може вибирати заклад професійної освіти зі списку, опублікованому на веб-сайті державної служби зайнятості (біржі праці).

Наразі існує два типи договорів, що можуть бути підписані під час організації навчання для безробітних:

- двосторонній договір про професійну підготовку між безробітним та місцевою службою зайнятості. При двосторонньому договорі безробітний звертається до програми професійної підготовки. Зауважимо, що такі програми формуються відповідно до прогнозів ринку праці та потреб роботодавців. Після навчання безробітний зобов'язується працювати на посаді, запропонованій місцевою службою зайнятості (біржею праці), щонайменше шість місяців, або розпочати власну справу;

- тристоронній трудовий договір (між безробітним, місцевими службами зайнятості та роботодавцями). При тристоронньому договорі програма професійного навчання та заклад професійної освіти погоджується з роботодавцем у частині його потреб. Після тренінгу роботодавець зобов'язується найняти безробітного не менше, ніж на шість місяців. Якщо фактичні витрати на навчання перевищують межі, встановлені Урядом, різниця покривається учнем або роботодавцем. Ті ж самі процедури застосовуються до навчання осіб, яких було звільнено.

У Словенії фінансування вищих середніх професійних навчальних закладів на вищих професійних програмах передбачено Законом «Про організацію та фінансування освіти» (Zakon o organizaciji...). Джерела фінансування визначаються метою, обов'язками та відповідальністю, а також наявними умовами фінансування й забезпечення якості освіти. Фінансування для гімназій і вищих професійних

закладів розраховується на підставі критеріїв і стандартів, виданих Міністерством освіти. На цій підставі обчислюються кошти з розрахунку на одного студента. Загальний рівень фінансування зазначається у фінансовій угоді, підписаній Міністерством освіти та закладом професійної освіти за кожний бюджетний рік. Обсяг фінансування визначається за допомогою двох методів: по-перше, це стандартизація діяльності та моніторинг фактичних витрат у закладах професійної освіти (як основа для розрахунку); по-друге, це – одноразова (цілісна) фінансова асигнація для професійної освіти. Інші можливі джерела фінансування закладів професійної освіти включають: державні кошти; кошти, внесені засновником(-ами) установи; внески галузевих асоціацій та палат; прямі внески роботодавців для надання практики; платежі та збори від студентів, учнів і дорослих; кошти від продажу послуг і продуктів; пожертвування, спонсорство та інші джерела.

Державні витрати, що виділяються на формальну освіту, включаючи професійну освіту, в 2014 р. склали 1991 млн. євро або 5,3% ВВП. Найбільша частка загальних державних видатків на формальну освіту була спрямована на базову освіту (43,32%), значно менше на дошкільну (18,71%), середню (18,13%) та вищу (19,76%) (Brenk, 2015). Дорослим у системі професійної освіти й підготовки необхідно самостійно оплачувати курси. Для інших учнів освіта – безкоштовна. У зв'язку із неповною зайнятістю вони беруть участь у формальних програмах отримання дипломної освіти (середня та вища освіта). Доросле населення має ті ж права, що й студенти денної форми навчання, доти, доки вони не досягнуть 26-річного віку (якщо вони не безробітні й не зареєстровані як шукачі роботи у Службі зайнятості Словенії).

Висновки. Аналіз джерел фінансування професійної освіти у країнах Східної Європи (Греція, Естонія, Латвія, Литва, Словенія) дає змогу стверджувати, що здебільшого професійна освіта розвивається завдяки фінансуванню з державного бюджету та дотаціям з приватного сектора на підготовку кваліфікованих робітників. Встановлено, що в цих країнах відсоток ВВП на освіту в декілька разів вищий за аналогічний в Україні. Професійна освіта в цих країнах є децентралізованою й тому має багато

альтернативних джерел фінансування (кошти, внесені засновником(-ами) установи; внески галузевих асоціацій та палат; прямі внески роботодавців для надання практики; платежі та збори від студентів, учнів і дорослих; кошти від продажу послуг та продуктів; пожертвування, спонсорство та інші джерела фінансування тощо.). Заслугове на увагу система державно-приватного контролю за прозорістю та ефективністю фінансування професійної освіти.

Позитивним для України є також

стимулювання соціального партнерства підприємців та закладів професійної освіти, зокрема, в частині програм професійної підготовки, що фінансуються з приватних джерел фінансування, доступні в державних та муніципальних закладах професійної освіти. Такі програми зазвичай користуються великим попитом, але не є частиною державних програм. Зауважимо, що освітні послуги надаються у межах формальної та неформальної професійної освіти.

Література

1. Радкевич, В.О., 2017. Професійна освіта і навчання: європейський контекст розвитку. *Науковий вісник Інституту професійно-технічної освіти НАПН України. Професійна педагогіка*, 14, с.5-14.
2. Радкевич, В.О., 2018. Науково-методичний супровід модернізації вітчизняної системи професійної та фахової передвищої освіти у контексті євроінтеграційних процесів. *Науковий вісник Інституту професійно-технічної освіти НАПН України. Професійна педагогіка*, 15, с.5-15.
3. Бородієнко, О.В., Пуховська, Л.П., Радкевич, О.П. та Леу, С.О., 2017. Дорожня карта професійної освіти і навчання в країнах Європейського Союзу. *Науковий вісник Інституту професійно-технічної освіти НАПН України. Професійна педагогіка*, 13, с. 123-131.
4. Пуховська, Л.П., Ворначев, А.О. та Леу, С.О., 2015. Механізми фінансування професійної освіти і навчання в країнах Європейського союзу. В: Л.П. Пуховська, А.О. Ворначев та С.О. Леу. *Професійний розвиток персоналу підприємств у країнах Європейського Союзу*. К.: ІПТО НАПН України.
5. Athanasouli, A., Georgiadis, N., Karnemidou, A. and Mavris, D., 2016. *Vocational education and training in Europe – Greece*. Cedefop ReferNet VET in Europe reports. [online] Available at: <http://libserver.cedefop.europa.eu/vetelib/2016/2016_CR_GR.pdf> [Accessed 15 October 2018].
6. Gechert, S. and Rannerberg A., 2015. The Costs of Greece's Fiscal Consolidation, *Vierteljahrshefte zur Wirtschaftsforschung. Duncker & Humblot*. 84, Iss. 3, pp. 47-59,
7. Calleja, J.J. and Dorn B., 2014. *Vocational education and training in Greece Short description*, Luxembourg: Publications Office of the European Union. [online] Available at: <http://www.cedefop.europa.eu/files/4130_en.pdf> [Accessed 15 October 2018].
8. OECD, 2016. *Greece in Education at a Glance*. [online] <https://read.oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance-2016/greece_eag-2016-57-en#page7> [Accessed 14 October 2018].
9. Daija, Z. and Kinta, G., 2016. Vocational education and training in Europe – Latvia. Cedefop ReferNet VET in Europe reports. [online] Available at: <http://libserver.cedefop.europa.eu/vetelib/2016/2016_CR_LV.pdf> [Accessed 15 October 2018].
10. *Professional Master's Study Programme TEACHER. Sub-programme: Secondary Education English Teacher*. [online] Available at: <<https://www.lu.lv/eng/istudents/degree/study/secondary-education-english-teacher/>> [Accessed 14 October 2018].
11. *Investment and Development Agency of Latvia (LIAA)*. [online] Available at: <<http://www.liaa.gov.lv>> [Accessed 14 October 2018].
12. *Statistic Lithuania*, 2016. [online] Available at: <<https://www.stat.gov.lt/en>> [Accessed 14 October 2018].
13. *Kvalifikacijų ir profesinio mokymo plėtros centras*, 2016. *Vocational education and training in Europe – Lithuania. Cedefop ReferNet VET in Europe reports*. [online] Available at: <http://libserver.cedefop.europa.eu/vetelib/2016/2016_CR_LT.pdf> [Accessed 14 October 2018].
14. *Lietuvos darbo birža (Lithuanian Labour Exchange)*. [online] Available at: <<https://www.ldb.lt/en/Information/Pages/default.aspx>> [Accessed 14 October 2018].
15. *Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja (ZOFVI)*. [online]

Available at: <<http://pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=ZAKO445>> [Accessed 14 October 2018].

16. Brenk, E. 2015. *Info Mosaic, Slovenian Institute for Adult Education (SIAE), SURS:*

Expenditure on formal education. [online] Available at: <<https://www.acs.si/en/projects/other-activities/info-mosaic/>> [Accessed 14 October 2018].

KEY WORDS:

funding,
vocational education and
training (VET),
self-government,
curricula,
employment services,
informal education

Abstract

VET financing specifics in Eastern European countries

Oleksandr Radkevych

PhD in Law

Senior research fellow

of the Laboratory for foreign VET systems

of the Institute of vocational education and training of the NAES of Ukraine

The decentralized nature of VET schools management in the context of raising the responsibility of local self-government bodies regarding planning and management, strengthening the links between VET institutions and socio-economic environment is revealed. The attention is paid to local and regional governments participation in covering costs for students' current expenditure and capital expenditures.

It has been established that funding for VET institutions is provided by state, local and regional authorities budgets as well as by individuals and employers, which is a mixed financing. The government defines the annual base cost. It is stated that VET schools have the right to modify/supplement specific curricula within the framework of a funded group of educational programs (defined by VET standard) and training form. It is emphasized that the tax system does not encourage employers to invest in VET. Therefore, only large, stable enterprises can afford a training budget for their employees.

It is investigated that in Lithuania the cost a skilled worker's training includes wage allocation for staff and social insurance, teacher training and funding, and the purchase of various training resources, including practical classes.

The attention is paid to local (local) employment services (labour exchanges) obliged to pay to VET institutions for providing VET services (training re-training) within the cost of a voucher. The attention is paid to bilateral agreements on VET between the unemployed and local employment services and a tripartite labour contract (between the unemployed, local employment services (labour exchanges) and employers).

References

1. Radkevych, V.O., 2017. Profesiina osvita i navchannia: yevropeiskyi kontekst rozvytku. *Naukovyi visnyk Instytutu profesiino-tekhnichnoi osvity NAPN Ukrainy. Profesiina pedahohika*, 14, s.5-14.

2. Radkevych, V.O., 2018. Naukovo-metodychni suprovid modernizatsii vitchyznianoї systemy profesiinoї ta fakhovoї peredvyshchoї osvity u konteksti yevrointehratsiinykh protsesiv. *Naukovyi visnyk Instytutu profesiino-tekhnichnoi osvity NAPN Ukrainy. Profesiina pedahohika*, 15, s.5-15.

3. Borodiienko, O.V., Pukhovska, L.P.,

Radkevych, O.P. ta Leu, S.O., 2017. Dorozhnia karta profesiinoї osvity i navchannia v krainakh Yevropeiskoho Soiuzu. *Naukovyi visnyk Instytutu profesiino-tekhnichnoi osvity NAPN Ukrainy. Profesiina pedahohika*, 13, s. 123-131.

4. Pukhovska, L.P., Vornachev, A.O. ta Leu, S.O. 2015. Mekhanizmy finansuvannia profesiinoї osvity i navchannia v krainakh Yevropeiskoho soiuzu. V: L. P. Pukhovska, A. O. Vornachev ta S. O. Leu. *Profesiinyi rozvytok personalu pidpriemstv u krainakh Yevropeiskoho Soiuzu.* K.: IPTO NAPN Ukrainy.

ІНФОРМАЦІЯ ДЛЯ АВТОРІВ

ВИМОГИ ДО ЗМІСТУ СТАТТІ

У збірнику висвітлюються:

- ✓ теоретико-методологічні основи розвитку професійної освіти і навчання;
- ✓ методичні засади професійного навчання майбутніх фахівців;
- ✓ зарубіжні та історичні аспекти розвитку професійної освіти і навчання.

До друку приймаються

наукові статті українською, а також англійською, німецькою, польською та російською мовами експериментального, узагальнюючого, методичного й методологічного характеру, в яких висвітлюються результати наукових досліджень (зі статистичною обробкою даних), що мають теоретичне і практичне значення, є актуальними для професійної освіти й раніше не публікувалися.

Аспіранти мають також надіслати рецензію та витяг із протоколу засідання лабораторії (кафедри) про рекомендацію статті до друку.

Наукова стаття повинна містити обов'язкові **структурні елементи**: актуальність (постановка проблеми в загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями); ступінь наукової розробки проблеми (аналіз останніх досліджень і публікацій, у яких започатковано розв'язання цієї проблеми і на які спирається автор; виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, яким присвячується наукова праця); постановка завдання (формулювання цілей статті); виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих результатів; висновки з цього дослідження і перспективи подальших наукових розвідок.

НАША АДРЕСА:

03045, м. Київ,
Провулок Віто-Литовський, 98-а
Інститут ПТО НАПН України
тел./факс (044) 259-45-53, 252-71-75
WWW.IVET.EDU.UA

ISSN 2223-5752 ISSN 2617-1759

Науковий вісник

ІНСТИТУТУ ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНОЇ
ОСВІТИ НАПН УКРАЇНИ.
ПРОФЕСІЙНА ПЕДАГОГІКА

WWW.JRNLS.IVET.EDU.UA

Збірник входить до переліку фахових наукових видань України (2013) і включений до баз даних Ulrich's Periodicals Directory (2014), Index Copernicus (2018). Статті реферуються в Національній бібліотеці України імені В.І. Вернадського, бібліотеці імені В.О. Сухомлинського, Національній парламентській бібліотеці України, Харківській державній науковій бібліотеці імені В.Г. Короленка, Львівській національній науковій бібліотеці України імені В. Стефаніка, Одеській національній науковій бібліотеці імені М. Горького, бібліотеці Падерборнського університету (Німеччина), бібліотеці Бременського університету (Німеччина), академічній бібліотеці латвійського університету (м. Рига, Латвія)

Надіслана стаття має подаватися в завершеному й літературно опрацьованому вигляді та відповідати вимогам **наукового стилю**.

За **достовірність** фактів, цитат, власних імен, географічних назв, посилань на літературні джерела та інші відомості відповідають автори публікацій.

Думка редакції може не збігатися з думкою авторів. Редакція зберігає за собою право на редагування і скорочення матеріалів. З редакційною політикою видання та порядком рецензування статей можна ознайомитися на сайті журналу.

Надсилаючи статтю до редакції, автор дає згоду на її публікацію.

Передруки й переклади можливі за згодою видання.

РЕКВІЗИТИ ДЛЯ ОПЛАТИ ДРУКУ:

Повідомляються авторам після ухвалення рішення про прийняття статті до друку

Е-адреса сайту журналу: <https://jrnls.ivet.edu.ua/index.php/1/index>

ОФОРМЛЕННЯ СТАТТІ

Технічні вимоги

- Тексти потрібно надавати в електронному форматі:
- ✓ редактор Microsoft Word (doc, docx),
 - ✓ шрифт Times New Roman;
 - ✓ кегль – 14, для таблиць – 12;
 - ✓ поля: ліве – 30 мм, всі інші – 20 мм;
 - ✓ міжрядковий інтервал – 1,5;
 - ✓ абзац – 1,25 мм;
 - ✓ знаки: лапки («»), апостроф (’), дефіс (-), тире (–);
 - ✓ між ініціалами та перед скороченим написанням років і сторінок (наприклад: 1999 р.; 24 с.) проставляйте нерозривний інтервал (Shift+Ctrl+пробіл);

У статті не повинно бути зайвих надрукованих символів. Не використовуйте примусовий та ручний перенос слів та програмні засоби автоматичного комп’ютерного перекладу. Автоматично встановіть заборону «вісячих» рядків. Не встановлюйте відступ (абзац) першого рядка табуляцією або кількома проміжками. Сторінки пронумеруйте.

Формули, таблиці, рисунки, схеми, графіки, виконані за допомогою програмних пакетів математичної та статистичної обробки, конвертуйте у графічні формати EPS і TIFF.

Загальний обсяг наукової статті – **10-15 сторінок** або 20000–30000 знаків з пробілами (з літературою та анотаціями).

Посилання на першоджерела здійснюйте відповідно до вимог міжнародного стилю Harvard Referencing Style: Велика Британія (GB). Методичні рекомендації щодо використання даного стилю дивіться за посиланням: http://www.library.onaft.edu.ua/plus/Mizhnar_styli_posyla_nnya.pdf

Послідовність оформлення статті:

- ✓ індекс УДК (у лівому кутку чільної сторінки, великими літерами, напівжирним шрифтом);
- ✓ заголовок (посередині, великими літерами, напівжирним шрифтом, мовою статті, українською та англійською);
- ✓ прізвище, ім’я та по батькові автора статті, його науковий ступінь, звання, посада, установа (без скорочень, у правому кутку, курсивом, мовою статті, українською та англійською);
- ✓ ORCID; ResearcherID; e-mail; відсутність інформації з афіліювання авторів або неправильна чи неповна інформація призводять до втрати даних у профілях авторів та організацій, створенню множинних профілів, втрати даних про публікації;
- ✓ ключові слова й анотація (реферат) українською та англійською (чи іншою мовою – для зарубіжних авторів); анотація (реферування) виконує функцію незалежного від статті джерела інформації й має бути інформативним (не містити загальних слів), змістовним (відображати основний зміст статті й результати досліджень), компактним (230–250 слів);
- ✓ текст статті (з урахуванням вимог до змісту статті);
- ✓ література (прописними літерами, «напівжирним» шрифтом, посередині); першоджерела подаються в алфавітному порядку й оформлюються згідно з вимогами міжнародного стилю Harvard Referencing Style (GB) http://www.library.onaft.edu.ua/plus/Mizhnar_styli_posyla_nnya.pdf
- ✓ у списку наводять тільки джерела, на які є посилання в тексті статті;
- ✓ транслітерація (references) списку використаної літератури (конвертація російських і українських букв у латиницю).

прийняття статті до друку

- ✓ Подайте статтю на сайт журналу: «Подати матеріали» <https://jrnls.ivet.edu.ua/index.php/1/about/submissions>
- ✓ Отримайте підтвердження про включення її до збірника.
- ✓ Здійсніть оплату та надішліть інші матеріали.

Включення статей до збірника здійснюється за рішенням редколегії на підставі висновків рецензентів. Матеріали, виконані з порушеннями цих правил, не розглядаються, не рецензуються і не повертаються авторам.

Статті публікуються коштом автора. Вартість однієї сторінки (1800 знаків з пробілами) становить **35 грн**. Додатково здійснюється обов’язкова плата за надання індексу DOI в розмірі 40 грн. за статтю та за потреби – оплата послуг з перевірки (75 грн за 1800 зн) чи перекладу (110 грн за 1800 зн.) англійської анотації.

Оплату здійснюйте після повідомлення про включення статті до збірника. Призначення платежу – публікація в «Науковому віснику ІПТО».

Матеріали завантажуйте на сайт журналу трьома окремими файлами:

- ✓ стаття (Petrova_stattya);
- ✓ сканована квитанція про оплату публікації (Petrova_oplata);
- ✓ контактні телефони, поштова й електронна адреса та номер відділення «Нової пошти», на яке слід вислати авторський примірник (Petrova_informaciya).

Подача статей завершується щорічно **25 квітня** та **25 жовтня**. Розсилка статей авторам здійснюється «Новою поштою» у травні та листопаді.

ЗАПОРОШУЄМО ДО СПІВПРАЦІ. МИ РАДІ ПОШИРИТИ ВАШ ДОСВІД

ISSN 2223-5752

ISSN 2617-1759

Scientific Herald

OF THE INSTITUTE OF VOCATIONAL EDUCATION AND TRAINING OF THE NATIONAL
ACADEMY OF PEDAGOGICAL SCIENCES OF UKRAINE. VOCATIONAL PEDAGOGY

№ 16'2018

Part I

THEORY AND METHODOLOGICAL FUNDAMENTALS OF VOCATIONAL EDUCATION AND TRAINING DEVELOPMENT

Valentyna Radkevych, Ganna Romanova, Oleksandra Borodiyenko Conceptual foundations of future VET teachers' training	5
Bazyl Liudmyla, Orlov Valerii Contradictions in Career Counselling of future specialists.....	14
Dmytro Zakatnov Career trajectories of vocational education and training institutions' students professional self-determination.....	20
Andrii Kalenskyi Methodological approaches to standardization of professional education content.....	27
Leonid Ronanov Theoretical basis of forming autotransport sector skilled workers' readiness for the use of innovative production technologies	33
Anna Kharchenko Marketing communications in vocational schools management	40
Khalida Bakhtiarova Quality management of professional training of bachelors at the higher education institutions.....	44
Iryna Roman Professional and value orientations of future military management specialists of the Armed Forces of Ukraine ...	49
Oksana Danylko, Kateryna Surkova The problem-based learning in the training of air traffic controllers.....	55

Elena Pishchik <i>Development of communication culture of vocational schools managers.....</i>	61
Polina Prokhorchuk <i>The problem of forming the professional and ethical culture in the psychological and pedagogical literature.....</i>	68
Mykola-Oleh Yershov <i>The role of Ukrainian IT education in the world market of information products and services.....</i>	74
Oleksandr Bazeliuk <i>Content and structure of digital culture of VET institutions' teachers.....</i>	81
Dmytro Tkachuk <i>The structure of professional readiness of border guard inspectors to identify persons and vehicles.....</i>	87
Inna Seredina <i>Entrepreneurship competence of future bachelors of the business economy as a scientific and pedagogical problem.....</i>	94
Liudmyla Lemeshko <i>Forming clothes technicians-constructors' arts-creative competence as a professional pedagogy problem.....</i>	100
Odnorog Galina <i>Theoretical principles of development of the key competences of students at the vocational schools by means of interactive technologies.....</i>	104
Part II	
METHODOLOGICAL FUNDAMENTALS OF FUTURE SPECIALISTS PROFESSIONAL TRAINING	
Alexander Domin <i>Forming the competence of future bachelors of agroengineering under the domestic agriculture modernisation.....</i>	109
Lyudmila Mayboroda <i>Methods of using elements of distance learning for the theoretical training of skilled workers.....</i>	115
Yurii Kurnyshev, Maryna Kozhokar, Yurii Moseychuk <i>Indicators of professional self-development of the future teacher of physical culture.....</i>	122
Ihor Androshchuk <i>Designing content of professional training of future handicraft and technology teachers in organizing extracurricular artistic and technical activity of pupils.....</i>	128
Mykola Kos <i>Pedagogical conditions of using the simulation modelling of tactical level in the process of future officers' professional training.....</i>	136
Chaikovska Olha <i>Podcasts in teaching ESL.....</i>	142
Inna Klak, Nadiia Yatseniuk <i>Formation of future foreign language teachers' positive motivation to educational and professional activities.....</i>	147

Part III
FOREIGN AND HISTORICAL ASPECTS OF VOCATIONAL EDUCATION AND TRAINING DEVELOPMENT

Oleksandra Borodiyenko

Quality assurance of future VET teachers' training: analysis of foreign experience152

Liudmyla Yershova

Transformation of the students' values system in the context of domestic vocational education and training reforming.....162

Fernando Marhuenda-Fluixá, María José Chisvert-Tarazona, Alicia Ros-Garrido

Initial VET in Spain.....169

Oleksandr Radkevych

VET financing specifics in the Eastern European countries.....175

ISSN 2223-5752 (Print)

ISSN 2617-1759 (Online)

The conceptual foundations of future VET teachers' training, methodological approaches to professional education content standardization, and peculiarities of professional self-determination and professional career of VET institution's students are grounded in the collection of scientific works. The theoretical aspects of managing the VET institutions, developing the communication, professional and ethical, digital, and physical culture, forming the professional, entrepreneurship, arts-creative, digital, and key competences are enlightened. The methods of professional training of future specialists are presented, in particular autotransport, agricultural, IT, aviation, and service sectors. Special attention is paid to theory and methods of training the specialists for the Armed Forces of Ukraine, border guard service, etc. The peculiarities of the use in the process of future specialists professional training of elements of distance and problem learning, simulation modelling, interactive technologies, innovative production technologies, etc. The experience of VET in Greece, Estonia, Spain, Latvia, Lithuania, Slovenia, the USA, Finland, Japan are analysed: VET financing, quality assurance of future VET teachers' training, initial VET functioning. The retrospective review of the students' values system transformation in the context of domestic VET reforming is made.

For researchers, academic and teaching staff of professional (vocational) schools, specialists of pre-higher and higher education, structural units of enterprises, in-service teacher training institutions, training (scientific) and methodological centres of VET, PhD and DSc students.

Наукове видання

**Науковий вісник
Інституту професійно-технічної освіти НАПН України.
Професійна педагогіка**

**Збірник наукових праць
Випуск № 16**

Відповідальний редактор – Сніжана Леу
Літературний редактор – Лідія Гуменна
Технічний редактор – Владислав Белан
Науково-технічний редактор веб-сайту – Олександр Радкевич
Менеджер веб-сайту – Наталія Базелюк
Макет – Поліна Прохорчук