

Науковий вісник

ІНСТИТУТУ ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНОЇ
ОСВІТИ НАПН УКРАЇНИ.
ПРОФЕСІЙНА ПЕДАГОГІКА

WWW.JRNLS.IVET.EDU.UA

У НОМЕРІ:

Розділ I

Теоретико-методологічні
основи розвитку професійної
освіти і навчання

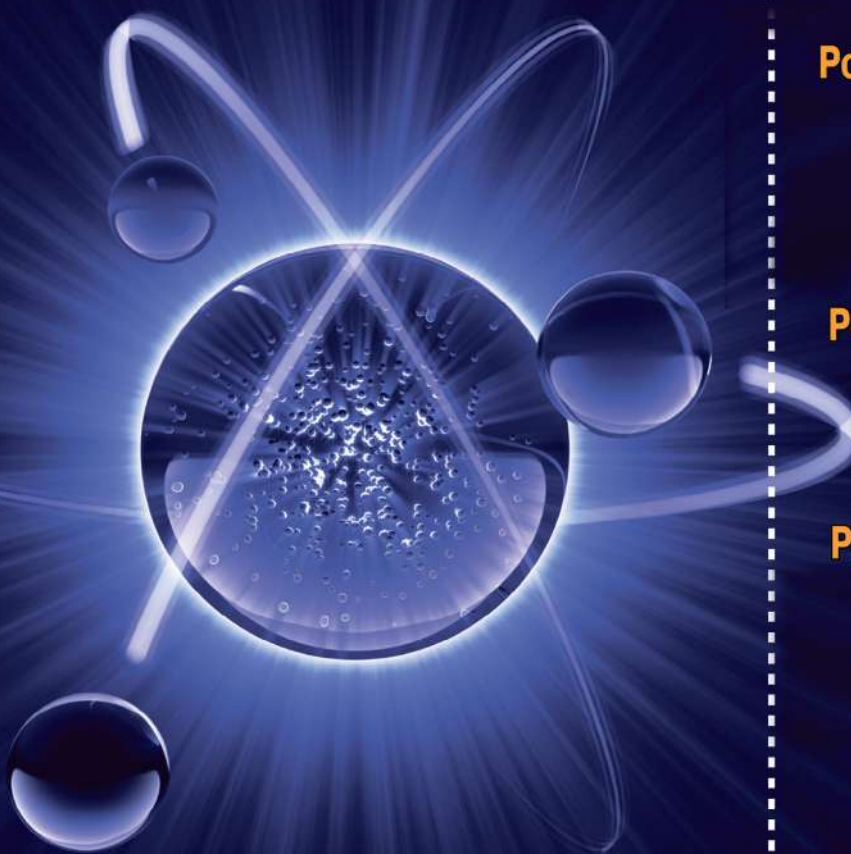
Розділ II

Методичні засади професійного
навчання майбутніх фахівців

Розділ III

Зарубіжні та історичні аспекти
розвитку професійної
освіти і навчання

№ **17**
2018



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

Науковий вісник

ІНСТИТУТУ ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНОЇ ОСВІТИ НАПН УКРАЇНИ.
ПРОФЕСІЙНА ПЕДАГОГІКА

№ 17'2018

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

*рішенням Вченої ради
Інституту професійно-технічної
освіти НАПН України
Протокол №15 від 27 грудня
2018 року*

Рецензування статей

*здійснено членами редакційної
колегії*

Адреса редакції:

*03045, м. Київ,
пр. 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 засади проектного навчання у закладах професійної (професійно-технічної) освіти, представлено концепцію підготовки майбутніх дизайнерів до розвитку професійної кар'єри, охарактеризовано принципи формування культури безпеки професійної діяльності у майбутніх спеціалістів з охорони праці та функціональну модель самокерованого автономного навчання студентів. Окрема увага приділена питанням SMART-освіти: висвітлено критерії діагностування якості SMART-комплексів та особливості використання SMART-технологій у моделюванні міжпредметних зв'язків. Розкрито теоретичні й методичні аспекти формування професійної, соціокультурної, інформаційно-цифрової, самоосвітньої компетентностей майбутніх фахівців. Подано низку матеріалів, присвячених вивченню психологічних аспектів професійної освіти і навчання: розвитку психологічної мобільності майбутніх педагогів професійного навчання, дослідженню особистісних ресурсів учнівської молоді та аналізу професійного вигорання фахівців як чинника виникнення іпохондричних розладів особистості. Запропоновано модель мережевої взаємодії в розвитку системи професійної освіти і навчання в країнах ЄС, висвітлено європейський досвід індикативного виміру творчої дифузії викладача економіки. Здійснено історико-педагогічний аналіз підготовки в Україні вчителів трудового навчання і технологій.

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 Склярєнко** (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 Черняхівського)

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 Мархуєнда-Флуїкса** (Університет Валенсії, Іспанія); **Франтішек 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 – Натаія Базеюк

Н 34 **Науковий вісник Інституту професійно-технічної освіти НАПН України. Професійна педагогіка** : зб. наук. праць : Вип. 17 / Інст.-т проф.-тех. освіти НАПН України ; [Ред. кол.: В. О. Радкевич (голова) та ін.] . – ЖKKГВ «Полісся» ЖОР, 2018. – 158 с. – Бібліогр. в кінці ст. <https://doi.org/10.32835/2223-5752.2018.17>.

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

Петро Лузан, Надія Колісник, Сергій Осипенко ДЕФІНІТИВНИЙ АНАЛІЗ БАЗОВИХ ПОНЯТЬ СТАНДАРТИЗАЦІЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ...5	
Наталя Кулалаєва КОНЦЕПТУАЛЬНІ ЗАСАДИ ПРОЕКТНОГО НАВЧАННЯ У ЗАКЛАДАХ ПРОФЕСІЙНОЇ (ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНОЇ) ОСВІТИ 14	14
Світлана Алексєєва КОНЦЕПЦІЯ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ДИЗАЙНЕРІВ ДО РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ КАР'ЄРИ..... 22	22
Ельвіза Абільтарова ПОЄДНАННЯ ТРАДИЦІЙНИХ ТА СПЕЦИФІЧНИХ ПРИНЦИПІВ ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ БЕЗПЕКИ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У МАЙБУТНІХ СПЕЦІАЛІСТІВ З ОХОРОНИ ПРАЦІ..... 27	27
Оксана Клочко, Олександр Михайлюк SMART-ТЕХНОЛОГІЯ В МОДЕЛЮВАННІ МІЖПРЕДМЕТНИХ ЗВ'ЯЗКІВ МАТЕМАТИКИ ТА ІНФОРМАТИКИ..... 34	34
Андрій Козак ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ МАЙСТРІВ РЕСТОРАННОГО ОБСЛУГОВУВАННЯ 43	43
Лариса Журавська ФУНКЦІОНАЛЬНА МОДЕЛЬ САМОКЕРОВАНОГО АВТОНОМНОГО НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ..... 51	51
Альона Зуєва КРИТЕРІЇ ДІАГНОСТУВАННЯ ЯКОСТІ SMART-КОМПЛЕКСУ ДЛЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ КВАЛІФІКОВАНИХ РОБІТНИКІВ..... 58	58
Ксенія Цицюра СОЦІОКУЛЬТУРНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ МАЙБУТНІХ БАКАЛАВРІВ З БІЗНЕС ЕКОНОМІКИ..... 62	62
Євдокія Горбан СУТЬ І СТРУКТУРА ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МЕТОДИСТІВ ЗАКЛАДІВ ПРОФЕСІЙНОЇ (ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНОЇ) ОСВІТИ..... 69	69

Розділ II
МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ
ПРОФЕСІЙНОГО НАВЧАННЯ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ

Марина Артюшина РОЗВИТОК ІНФОРМАЦІЙНО-ЦИФРОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ПРОФЕСІЙНОГО НАВЧАННЯ В ГАЛУЗІ ЕКОНОМІКИ..... 77	77
Лариса Борисенко, Катерина Кучерява ДІАГНОСТУВАННЯ МОТИВАЦІЙНО-ОСОБИСТІСНОГО СКЛАДНИКА САМООСВІТНЬОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ЕКОНОМІКИ..... 84	84
Анатолій Слободянюк, Лариса Косарева ОСОБИСТІСНІ РЕСУРСИ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ (НА МАТЕРІАЛАХ СОЦІАЛЬНО- ПСИХОЛОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ)..... 89	89

Олена Тарасова РОЗВИТОК ПСИХОЛОГІЧНОЇ МОБІЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ПРОФЕСІЙНОГО НАВЧАННЯ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ.....	95
Тетяна Стойчик ФОРМУВАННЯ СУЧАСНОГО РИНКУ ПРАЦІ: АНАЛІЗ ПОПИТУ І ПРОПОЗИЦІЇ РОБОЧОЇ СИЛИ.....	101
Ірина Дрозіч МЕТОДИЧНА РОБОТА В ЗАКЛАДІ ПРОФЕСІЙНОЇ (ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНОЇ) ОСВІТИ СФЕРИ РЕСТОРАННОГО ГОСПОДАРСТВА ЯК ЗАСІБ ПІДВИЩЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙСТРІВ ВИРОБНИЧОГО НАВЧАННЯ.....	106
Інесса Візнюк ПРОФЕСІЙНЕ ВИГОРАННЯ ЯК ЧИННИК ВИНИКНЕННЯ ІПОХОНДРИЧНИК РОЗЛАДІВ ОСОБИСТОСТІ.....	115

Розділ III ЗАРУБІЖНІ ТА ІСТОРИЧНІ АСПЕКТИ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ І НАВЧАННЯ

Валентина Радкевич, Олександра Бородієнко, Людмила Пуховська, Олександр Радкевич, Наталія Базелюк, Сніжана Леу МОДЕЛЬ МЕРЕЖЕВОЇ ВЗАЄМОДІЇ В РОЗВИТКУ СИСТЕМИ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ І НАВЧАННЯ В КРАЇНАХ ЄВРОПЕЙСЬКОГО СОЮЗУ.....	123
Вікторія Чужикова, Катерина Лещенко ІНДИКАТИВНІ ВИМІРИ ТВОРЧОЇ ДИФУЗІЇ ВИКЛАДАЧА ЕКОНОМІКИ (ЄВРОПЕЙСЬКИЙ ДОСВІД).....	135
Валентин Іванченко ДУХОВНО-МОРАЛЬНЕ ЗОРІЕНТУВАННЯ ПІДРОСТАЮЧОГО ПОКОЛІННЯ В ФІЛОСОФСЬКИХ ШКОЛАХ СТАРОДАВНЬОГО КИТАЮ.....	141
Любов Павлюк ПІДГОТОВКА ВЧИТЕЛІВ ТРУДОВОГО НАВЧАННЯ І ТЕХНОЛОГІЙ В УКРАЇНІ: ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНИЙ АСПЕКТ.....	147

РОЗДІЛ І

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ І НАВЧАННЯ

УДК 377/378:006

<https://doi.org/10.32835/2223-5752.2018.17.5-13>.

ДЕФІНІТИВНИЙ АНАЛІЗ БАЗОВИХ ПОНЯТЬ СТАНДАРТИЗАЦІЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

Петро Лузан,

головний науковий співробітник лабораторії науково-методичного супроводу
підготовки фахівців у коледжах і технікумах
Інституту професійно-технічної освіти НАПН України, м. Київ
ORCID: 0000-0002-9605-7161
e-mail: petr.luzan@ukr.net

Надія Колісник,

науковий співробітник лабораторії науково-методичного супроводу
підготовки фахівців у коледжах і технікумах
Інституту професійно-технічної освіти НАПН України, м. Київ
ORCID: 0000-0003-1743-7076
e-mail: kolesnik-nadja@ukr.net

Сергій Осипенко,

аспірант Інституту професійно-технічної освіти
НАПН України, м. Київ

Реферат

КЛЮЧОВІ СЛОВА:

кваліфікаційні стандарти,
освітній стандарт,
професійний стандарт,
стандартизація
професійної освіти,
кваліфікація,
компетентність,
компетентісно
орієнтована підготовка,
результати навчання

У статті в контексті ідей компетентісної концепції розглянуто основні педагогічні категорії професійної підготовки кваліфікованих робітників і молодших спеціалістів у закладах професійної освіти. Наголошено на об'єктивних причинах гальмування розвитку вітчизняної професійної освіти (залишковий принцип фінансування; недостатня участь суб'єктів господарювання у розв'язанні завдань професійної (професійно-технічної), фахової передвищої, вищої освіти; неузгодженість нормативно-правової бази; відсутність системи підвищення кваліфікації педагогічних і науково-педагогічних працівників; недосконалий механізм формування державного замовлення на підготовку кваліфікованих робітників, фахівців тощо; низький рівень стандартизації підготовки кваліфікованих робітників, фахівців у закладах професійної освіти). Наведено результати дефінітивного аналізу найважливіших для проблеми дослідження понять (стандарт, кваліфікаційні стандарти, професійні стандарти, стандарти оцінювання кваліфікацій, кваліфікація, професійна кваліфікація, результати навчання, стандартизація освіти), що стало основою виокреслення основних суттєвих ознак досліджуваних базових понять.

На основі правил теорії визначення понять сформульовано *атрибутивно-реляційне визначення* (через найближчий рід і видову ознаку) поняття «стандартизація професійної освіти» – процедура, що визначає встановлення нормативних вимог кваліфікаційних стандартів до освітніх результатів (компетентностей) випускників закладів професійної освіти, передбачає перманентне зіставлення навчальних досягнень учнів і студентів з цілями їх компетентісно орієнтованої підготовки задля її корекції, забезпечує досягнення належних рівнів якості професійної підготовки фахівців у професійних закладах освіти засобами інноваційності змісту та технологій навчання і сприяє конвертованості рівнів професійної освіти всередині держави та за її межами.

Вказано на перспективи подальших наукових розвідок, пов'язаних з розробленням технології проектування змісту компетентісно орієнтованої підготовки молодших спеціалістів у закладах фахової передвищої освіти.

Постановка проблеми. Сучасна цілей – підготовки кваліфікованого робітника, компетентісна методологія у професійній фахівця відповідного рівня і профілю, освіти спрямована на досягнення основних конкурентоспроможного на ринку праці, який

вільно володіє професією чи спеціальністю, може творчо виконувати виробничі завдання, орієнтований у суміжних сферах діяльності, спроможний працювати на рівні світових стандартів, готовий до постійного професійного вдосконалення, є соціально та професійно мобільним.

Основним інструментом досягнення завдань компетентісно орієнтованого навчання учені називають стандартизацію професійної освіти, зазвичай пов'язуючи її із розробленням та затвердженням освітніх стандартів та залишаючи поза увагою вкрай важливі аспекти науково-методичного супроводу їх запровадження. Понятійний апарат стандартизації професійної освіти незначний, проте розбрат тлумачень ученими базових категорій, термінів цієї наукової теорії призводить до нерозробленості методологічних засад уніфікації, нормування, наукового осмислення якісних параметрів освітнього процесу. Додамо, що проблема розроблення понятійного апарату стандартизації професійної освіти актуалізується нагальною необхідністю узгодження національної й міжнародної психолого-педагогічної термінології.

Мета дослідження – у площині методологічних засад компетентісної парадигми розглянути основні педагогічні категорії підготовки кваліфікованих робітників, фахівців та схарактеризувати базові поняття стандартизації професійної освіти.

Аналіз останніх досліджень. У висвітленні теоретико-методологічних засад розроблення освітніх стандартів, обґрунтуванні науково-методичного забезпечення створення національної системи кваліфікацій, порівняльному аналізі зарубіжного досвіду стандартизації, розробленні понятійно-термінологічного апарату взяли участь такі відомі вітчизняні учені, як С. Гончаренко, Ю. Зіньківський, В. Луговий, С. Калашнікова, Л. Лук'янова, В. Лозовецька, Н. Ничкало, Л. Пуховська, В. Радкевич, Ж. Таланова, Д. Чернілевський, О. Щербак та ін. Теоретичні основи професійної стандартизації в Україні та за її межами, засади створення професійних стандартів, що ґрунтуються на компетентностях, висвітлюються у працях А. Варначева, М. Вайнтрауба, Л. Короткової, А. Каленського, Ю. Кравця, С. Кравець, Г. Лук'яненко, С. Мельника, І. Осипової, Л. Пуховської, Г. Романової, Г. Романцева, І. Савченко, О. Тарасюка. Дослідники

акцентують увагу на необхідності розроблення нормативно-правового забезпечення професійної освіти, методологічних і методичних аспектах проектування освітніх і професійних стандартів, освітніх програм, навчальних планів, обґрунтування принципів компетентісно орієнтованої підготовки кваліфікованих робітників, фахівців у закладах професійної освіти. Однак часто дослідники проблем компетентісно орієнтованої професійної освіти демонструють різномісність думок щодо таких термінів, як «стандартизація професійної освіти», «професійна кваліфікація», «освітній стандарт» та інше.

Виклад основного матеріалу. Методологія науково-педагогічного дослідження тлумачить теорію як вчення про узагальнений досвід (практику), що формулює наукові принципи й методи і структурно включає поняття, судження, закони, наукові положення, ідеї й інші елементи. Так як стандартизація професійної освіти сьогодні має всі ознаки педагогічної теорії (Каленський та ін., 2018.), схарактеризуємо її базові поняття.

Насамперед вкажемо, що в основі терміну «стандартизація освіти» лежить загальне поняття «стандарт». Стандарт (від англ. standart – норма, зразок) у широкому розумінні слова – зразок, еталон, модель, які беруться за основу для співставлення з ними інших подібних об'єктів (Чернілевський, 2008).

У Законі України «Про стандартизацію» (2014) щойно згадане поняття визначається у такий спосіб: «Стандарт – нормативний документ, заснований на консенсусі, прийнятий визнаним органом, що встановлює для загального і неодноразового використання правила, настанови або характеристики щодо діяльності чи її результатів, та спрямований на досягнення оптимального ступеня впорядкованості в певній сфері» (Законодавство України, 2018. Закон України «Про стандартизацію»). Стандарт як нормативно-технічний документ встановлює комплекс правил, вимог, норм до об'єкта стандартизації і затверджується компетентним органом. Стандарт означає домовленість про норми або специфікації. Стандарти мають стати засобом забезпечення державних гарантій стосовно якості освіти на фундаментальному рівні. Вони повинні створювати максимальну варіативність змісту для того, щоб оперативно врахувати зміну пріоритетів на ринку праці, бути своєрідним зв'язком між системою

професійної освіти і ринком праці.

Майже в усіх європейських країнах послуговуються терміном «*кваліфікаційні стандарти*» – це норми і вимоги, які застосовуються для таких аспектів кваліфікацій (Пуховська, Варначев, Мельник та Кравець, 2014, с. 47): *професійні стандарти* – затверджені в установленому порядку вимоги до кваліфікації працівників, їх компетентності, визначаються роботодавцями і служать підґрунтям для формування професійних кваліфікацій; професійні стандарти співвідносяться з рівнями національної та галузевих рамок кваліфікацій і групуються за галузевими ознаками; вони дають відповідь на запитання: що фахівець повинен уміти виконувати на робочому місці?; *освітні стандарти* – це сукупність вимог до змісту та результатів освітньої діяльності закладів професійної освіти за кожним рівнем освіти в межах кожної спеціальності; освітні стандарти дають відповідь на запитання: чого учень (студент) повинен навчитися, щоб у майбутньому бути кваліфікованим працівником?; *оцінні стандарти* визначають об'єкт оцінки, критерії успішності, методи оцінювання, стандарти (еталони), а також склад комісії, яка надає відповідну кваліфікацію, дають відповідь на запитання: «Як ми пересвідчимось, що майбутній фахівець отримав потрібні знання й уміння (компетентності) для виконання робіт?».

Наразі доцільно висвітлити сутність поняття «*кваліфікація*», яке, на нашу думку, є провідним у дослідженні проблеми стандартизації професійної освіти. Насамперед зазначимо, що Міжнародна стандартна класифікація освіти (МСКО-2011), яка розроблена як керівництво для впорядкування освітніх програм, так тлумачить згадане поняття: «Кваліфікація – це офіційне підтвердження, зазвичай, у формі документа, яке засвідчує успішне завершення освітньої програми або етапу освітньої програми» (International Standard Classification of Education., 2012. UNESCO: In-te for Statistics). Як це видно з визначення, у цьому документі декларується, що визнані кваліфікації мають відповідати певній освітній програмі. Натомість тут увага не фокусується на результатах навчання, які може продемонструвати особа: лише вказується на «успішне завершення освітньої програми».

У свою чергу, Європейська рамка кваліфікацій для навчання впродовж життя (The

European Qualifications Frameworks for Life long learning–EQF, ЄРК) поняття «*кваліфікація*» тлумачить як «офіційний результат процедур оцінки й офіційного визнання, що присвоюється рішенням уповноваженого органу про досягнення особою (особистістю) результатів навчання відповідно до визначених стандартів» (European Commission, 2014). Не важко помітити, що у цьому визначенні фокус уваги змістився з освітньої програми, якою успішно оволоділа особа, на реальні результати навчання, які вона може продемонструвати і які задовольняють відповідні стандартні вимоги. Мова про те, що в контексті положень концепції «Навчання впродовж життя» не має різниці у тому, засобами якого виду освіти (формальної, неформальної, інформальної) особа досягла результатів навчання: важливо, щоб вона їх продемонструвала і цей факт має бути засвідчений та визнаний уповноваженим органом.

На вітчизняному «кваліфікаційному полі» поняття «*кваліфікація*» тлумачиться Національною рамкою кваліфікацій (23.11.2013 р.): «*Кваліфікація* – офіційний результат оцінювання і визнання, який отримано, коли уповноважений компетентний орган встановив, що особа досягла компетентностей (результатів навчання) за заданими стандартами» (НРК). Важливо відмітити, що змістове наповнення згаданого поняття корелює з дефініцією Європейської рамки кваліфікацій. Цей факт, на нашу думку, засвідчує імплементацію істотних ідей і позицій, задекларованих в ЄРК, у кваліфікаційну політику країн-членів Європейського Союзу.

Отже, *кваліфікація* – а) формальне відображення професійних і технічних компетентностей працівника, визнаних на міжнародному, національному або галузевому рівні; б) формальний результат процесів оцінювання і підтвердження рівня знань, який надається після ухвалення рішення компетентним органом про те, що особа володіє навичками та знаннями, які відповідають міжнародним та національним професійним стандартам. *Кваліфікації* бувають академічними (не зорієнтованими за своєю назвою на конкретну практичну діяльність) та професійними (такими, що відповідають назві професії (первинній посаді без вимог до стажу) або професійній назві роботи. *Професійна кваліфікація* – визнана кваліфікаційним центром, суб'єктом освітньої діяльності,

іншим уповноваженим суб'єктом та засвідчена відповідним документом стандартизована сукупність здобутих особою компетентностей (результатів навчання), що дозволяють виконувати певний вид роботи або здійснювати професійну діяльність.

Таким чином, кваліфікація особи тісно пов'язана з результатами навчання, які вона здобула (і продемонструвала перед уповноваженим компетентним органом) за наслідками оволодіння певною освітньою програмою. У Законі України «Про освіту» поняття «результати навчання» тлумачиться так: це знання, уміння, навички, способи мислення, погляди, цінності, інші особистісні якості, набуті у процесі навчання, виховання та розвитку, які можна ідентифікувати, спланувати, оцінити і виміряти та які особа здатна продемонструвати після завершення освітньої програми або окремих освітніх компонентів (Верховна Рада України: офіц. веб-портал, 2011).

У даному разі доцільно звернути увагу на той факт, що результати навчання оцінюють не за кількістю засвоєних навчальних дисциплін, модулів, практик, годин програми тощо, а за здатністю особи їх продемонструвати. Мова про те, що за такого тлумачення результатів компетентнісного навчання змінюються і цілі: замість розпливчатих і неоднозначних понять, як «пізнати», «вивчити», «зрозуміти» застосовують дієслова завершеного виду: перерахувати, описати, визначити, упорядкувати, запропонувати, створити, скласти, обчислити, класифікувати та ін.

Стандартизація компетентнісно орієнтованої підготовки кваліфікованих робітників, фахівців чітко пов'язана із завданнями прийнятої у 2011 р. Національної рамки кваліфікацій (НРК) – системного і структурованого за компетентностями опису кваліфікаційних рівнів. Створення НРК, сумісної з європейськими мета рамками кваліфікацій, є великим реформаторським кроком у напрямі підвищення якості професійної освіти, конкурентоспроможності випускників. Метою впровадження НРК в Україні є введення європейських стандартів та принципів забезпечення якості освіти з урахуванням вимог ринку праці, забезпечення гармонізації норм законодавства у сфері освіти та соціально-трудових відносин, сприяння національному та міжнародному визнанню кваліфікацій, здобутих в Україні, налагодження

ефективної взаємодії сфери освітніх послуг та ринку праці.

Щойно наведені завдання НРК, не дивлячись на певні відмінності функціонування вітчизняних освітньо-структурних моделей, спонукають до думки про те, що стандартизація професійної освіти є явищем складним, комплексним, різно факторним і багатовекторним.

Мова, зокрема, про те, що з метою забезпечення якісної підготовки кадрів та підвищення економічної ефективності професійної освіти впродовж 2006-2013 рр. було розроблено й затверджено наказами Міністерства освіти і науки України 306 державних стандартів ПТО з конкретних робітничих професій для 11 галузей виробництва, зокрема: промисловість – 106; сільське господарство – 43; торгівля та сфера послуг – 37; транспорт – 36; будівництво – 29; комунальне господарство – 13; зв'язок – 9 тощо; у 2017 р. було розроблено та затверджено 61 стандарт професійної (професійно-технічної) освіти; станом на початок 2018 р. розроблено, погоджено та запроваджено на практиці 70 професійних стандартів; розроблено 191 стандарт вищої освіти, які перебувають на різних етапах узгодження. Натомість, відчутних дієвих, якісних зрушень у рівнях професійної підготовки випускників закладів професійної (професійно-технічної), фахової передвищої та вищої освіти так і не відбулося (Каленський та ін., 2018, с. 26).

Зважаючи на це, до загальноновизнаних чинників, що гальмують розвиток професійної освіти (залишковий принцип фінансування; недостатня участь суб'єктів господарювання у розв'язанні завдань фахової передвищої освіти; недосконалість нормативно-правової бази; відсутність системи підвищення кваліфікації педагогічних працівників; недосконалий механізм формування державного замовлення на підготовку кваліфікованих робітників, фахівців тощо) відносимо й низький рівень стандартизації підготовки кваліфікованих робітників, фахівців закладами професійної освіти. Мова про те, що розроблені стандарти професійної освіти в системі вимог до підготовленості випускників недостатньо «заземлюються» в реальному педагогічному процесі технікуму, коледжу, професійно-технічного училища. Певним чином цьому сприяє розуміння стандартизації лише як процедури розроблення та затвердження

стандартів освіти... Наприклад в «Енциклопедії освіти» виписано (Кремень ред., 2008, с. 871): «*Стандартизація освіти* – процедура розроблення та затвердження стандартів освіти (освітніх стандартів), які є складовою системи освіти – сукупності взаємодіючих документів, що встановлюють певні норми та положення щодо реалізації освітнього процесу». Зупинимось на цьому аспекті докладніше.

Досліджуючи методологічні і технологічні аспекти стандартизації професійної освіти, Д. Чернілевський досить слушно узагальнює свій пошук і робить такі висновки: стандарт має служити соціальною гарантією членам суспільства, їх конкурентоспроможності на вітчизняному і світовому ринках праці; стандарт повинен стати основним інструментом управління якістю професійної освіти; стандарт є і метою, досягнення якої слід прагнути, і реально одержаним результатом, який повинен бути зіставленим з метою; стандарт – це могутній засіб підвищення якості предметної діяльності. І далі учений формулює головну умову, за якої стандарт успішно виконує названі функції: він пропонує *стандартизацію освіти* розглядати як процедуру, що супроводжує і етап цілепокладання, і етап оцінки результативності її досягнення, що сприяє оптимізації власне освітнього процесу за рахунок його корекції (Чернілевський, 2008). Іншими словами, якщо стандартизацію розглядати не лише як «розроблення та затвердження стандартів», а і як офіційно встановлений порядок виконання його положень та дотримуватися вимог до компетентності підготовки випускників на етапах цілепокладання, проектування змісту освіти, організації оволодіння тими, хто навчається, компетентностями, оцінювання компетентнісних досягнень учнів, студентів і випускників (зокрема, незалежно), то є можливість суттєво підвищити якість функціонування професійної освіти.

При цьому маємо на увазі, що в ідеалі при підготовці кваліфікованого робітника, фахівця в системі професійної освіти має існувати три види кваліфікаційних стандартів: професійний стандарт (визначає необхідні для сучасного ринку праці вимоги до кваліфікацій та компетентностей працівників); освітній стандарт використовується для розроблення освітніх програм і є основою для розроблення стандартів оцінювання результатів навчання; стандарт оцінювання компетентностей випускників (застосовуються для присвоєння

кваліфікацій – як освітніх, так і професійних). Схематично взаємозв'язок різних видів кваліфікаційних стандартів показано на рис. 1.

На завершення висвітлення структурно-функціональних характеристик кваліфікаційних стандартів вважаємо за доцільне навести призначення стандартів, яке декларує Європейська асоціація із забезпечення якості вищої освіти, зокрема [*Стандарти і рекомендації щодо забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти*, 2006, с. 13]: покращувати освіту, яку студенти отримують у вищих навчальних закладах європейського простору вищої освіти; допомагати вищим навчальним закладам забезпечувати і підвищувати якість своєї діяльності і через якість стверджувати свої права на автономію; визначити основу діяльності агенцій із забезпечення якості вищої освіти; зробити зовнішнє забезпечення якості більш прозорим і зрозумілим для всіх, хто бере в цьому участь.

Отже, звернемося безпосередньо до визначення поняття «стандартизація професійної освіти». Нагадаємо, що визначення (чи дефініція) поняття – це логічна операція, що розкриває зміст поняття, встановлює значення терміну. Будь-яке визначення є переліком істотних і відмінних ознак того чи іншого предмету чи явища і відповідає на запитання: «Що це таке?». З огляду на теорію визначення понять (Пасько та ін., 2004), прогнозуємо, що визначення буде *атрибутивно-реляційним* – через найближчий рід і видові ознаки. При цьому, насамперед, важливо визначитися з найближчою родовою ознакою. Нагадаємо, що родовою називають ознаку, яка притаманна предметам певного класу, у межах якого знаходяться предмети, що відображені у данному понятті: родова ознака для цих предметів є нерозрізною (Пасько та ін., 2004). Родова ознака має вказувати на найближче ширше поняття.

Варто відмітити, що при визначенні поняття «стандартизація» учені найчастіше називають такі родові поняття, як «*групування*» («... професійна стандартизація як групування занять, робочих місць, посад, видів роботи, їх категорій тощо...») (Луговий, 2017, с. 9), *процедура*, *процес*, *діяльність*. Зупинимо увагу на тлумаченні цих родових понять словниковою літературою.

Наприклад, у Законі України «Про стандартизацію» поняття «*стандартизація*» визначається як «... діяльність, що полягає

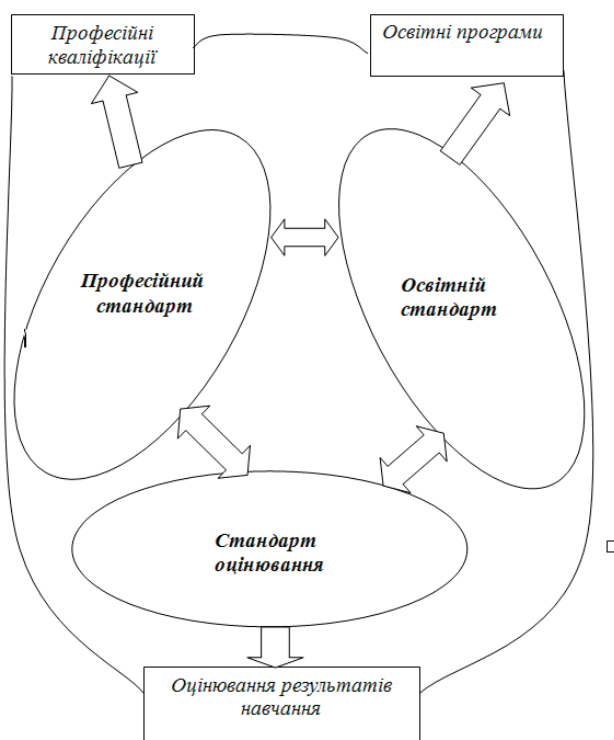


Рис. 1. Схема взаємозв'язків різновидів кваліфікаційних стандартів

в установленні положень для загального та неодноразового використання щодо наявних чи потенційних завдань і спрямована на досягнення оптимального ступеня впорядкованості в певній сфері» (Паськота ін., 2004). У даному випадку родове поняття «діяльність» тлумачиться словником української мови як процес взаємодії людини з довкіллям, завдяки чому вона досягає свідомо поставленої мети, яка виникла внаслідок появи потреби.

У свою чергу, *процедура* – офіційно встановлений чи узвичаєний порядок здійснення, виконання або оформлення чого-небудь; ряд яких-небудь дій, хід виконання чого-небудь (Білодід ред., 1977, с. 343);

Словник української мови визначає поняття «процес» як послідовну зміну станів або явищ, яка відбувається закономірним порядком; хід розвитку чого-небудь; сукупність послідовних дій, засобів, спрямованих на досягнення певного наслідку. Не беручи до уваги можливість застосування поняття «групування» як родової ознаки, зупинимося на прийнятті найближчого ширшого поняття з визначених трьох родових – *діяльність, процедура, процес*.

Орієнтуючись на основні правила визначення понять (1. Визначення має бути пропорційним; об'єм поняття, яке визначається, повинен бути рівним об'єму поняття, яке є визначальним ($Dfd \circ Dfn$); 2. Визначення не повинне містити кола; 3. Визначення повинне бути чітким та ясним; 4. Визначення не повинне зводитися лише до заперечення (Пасько та ін., 2004), доходимо такого висновку: якщо ми означимо поняття «стандартизація професійної освіти» через родові поняття «діяльність», то допустимо логічну помилку. Мова про те, що в даному разі ми «перескочимо» через поняття «процедура» і «процес», які знаходяться ближче до поняття, яке визначається (*definiendum* – *Dfd*).

На цьому етапі дефінітивного аналізу маємо визначити найближчий рід з двох понять. Якщо б ми хотіли означити поняття «стандартизація професійної освіти» не через поняття «процедура», а через поняття «процес», то допустили б логічну помилку, бо поняття «процедура» за своїм змістом вужче, ніж «процес». Отже, родовою ознакою поняття «стандартизація професійної освіти» визначаємо поняття «процедура».

Звернемося до вивчення видових ознак

досліджуваного поняття. З огляду на теорію визначення понять, видовою відмінністю повинна бути ознака або група істотних ознак, властивих тільки данному предметові і відсутніх в інших предметах, які належать до цього самого роду (Пасько та ін., 2004). Додамо, що чим більше видових ознак змісту поняття перелічуються у дефініції, тим більш повним і точним отримуємо визначення. Але маємо пам'ятати і про таке застереження: не має сенсу в визначенні перераховувати велику кількість видових ознак – можемо отриматизанадто громіздку, складну дефініцію.

Першою видовою ознакою поняття «*стандартизація професійної освіти*» виокремлюємо встановлення нормативних вимог кваліфікаційних стандартів до освітніх результатів (компетентностей) випускників закладів професійної освіти: насамперед, стандартизація і має розпочинатися з розроблення та затвердження кваліфікаційних стандартів (професійного, освітнього, оцінного).

Характеризуючи ключові поняття категорії «стандартизація», Д. Чернілевський слушно зазначає, що стандартизація детермінує «... введення як обов'язкової процедури співвідношення цілей і результатів, зрештою, сприяння корекції як цілей і результатів, так і процесу руху від цілей до результату...» (Чернілевський, 2008, с. 55). Дійсно, визначивши в стандарті результати навчання (освітні цілі), необхідно постійно зіставляти навчальні досягнення учнів, студентів з вимогами стандартів задля вчасної корекції процесу оволодіння майбутньою професійною діяльністю. Вказане положення виділяємо другою суттєвою видовою ознакою досліджуваного родового поняття.

Досліджуваний ряд організаційно-освітніх дій спрямований на досягнення належного рівня якості професійної освіти. Для цього, власне, розробляються кваліфікаційні стандарти, а в перебігу навчання освітні результати учнів, студентів зіставляються з їх вимогами та корегуються змістово-технологічні вектори підготовки. Отже, третю видову відмінність пов'язуємо зі спрямованістю усіх етапів процедури на забезпечення належних рівнів якості освіти.

Кваліфікаційні стандарти четвертого покоління призначені для реалізації ідей компетентнісної концепції. Зокрема, мета кваліфікаційних стандартів вищої професійної освіти визначається такими завданнями (Чернілевський, 2008, с. 55):

– встановити базовий рівень, що забезпечує отримання і продовження професійної освіти,

необхідний рівень професійної компетентності, нижче за який не може бути атестація фахівця-професіонала;

– підвищити якість професійної підготовки фахівців за рахунок розширення професійного профілю, оволодіння студентами інтегрованою групою професій, універсалізації змісту освіти, упровадження прогресивних педагогічних технологій, системного контролю за діяльністю навчальних закладів і органів управління;

– забезпечити конвертованість вищої професійної освіти усередині держави та за її межами для безперешкодної участі випускників у міжнародному ринку праці;

– забезпечити збереження вітчизняного освітнього простору, можливість безперервної освіти («освіти впродовж життя»), академічну мобільність, раціональні витрати фінансових і матеріально-технічних ресурсів.

Зважаючи на щойно вказані завдання, четверта видова ознака характеризує відмінність досліджуваного родового поняття («*процедури*») з позицій вимог до інноваційності змісту та технологій навчання. Підкреслимо, що саме технологія як заздалегідь спроектована організація освітнього процесу гарантує досягнення учнями, студентами навчальних результатів – компетентностей. Крім того, розроблення, затвердження та впровадження кваліфікаційних стандартів має сприяти тому, що усі галузі професійної освіти (професійна (професійно-технічна); фахова передвища; вища професійна) мають бути вільно конвертовані в європейському та світовому освітньому і професійному просторах: це положення, яке не викликає сумніву з точки зору призначення кваліфікаційних стандартів, виділяємо п'ятою суттєвою видовою ознакою досліджуваної дефініції.

Висновки. Засобами теорії визначення понять дефініцію поняття «*стандартизація професійної освіти*» потрактуємо у такій редакції: це процедура, що визначає встановлення нормативних вимог кваліфікаційних стандартів до освітніх результатів (компетентностей) випускників закладів професійної освіти, передбачає перманентне зіставлення навчальних досягнень учнів, студентів з цілями їх компетентнісно орієнтованої підготовки задля її корекції, забезпечує досягнення належних рівнів якості професійної підготовки фахівців у професійних навчальних закладах засобами інноваційності змісту та технологій навчання і сприяє конвертованості рівнів професійної освіти усередині держави та за її межами.

Перспективи подальших наукових розвідок пов'язуємо з розробленням технології проектування змісту копетентнісно орієнтованої

підготовки молодших спеціалістів у закладах фахової передвищої освіти.

Література

1. Білодід, І. К. ред., 1977. *Словник української мови* : [в II-ти т.]. Т. 8 : Природа-Ряхтливий. К. : Наукова думка.
2. Верховна Рада України: офіц. веб-портал, 2011. Закон України «Про освіту» від 05.09.2017 р. № 2145-VIII. [online] (Останнє оновлення 28 Вересень 2017) Доступно: <<http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>> [Дата звернення 9 Травень 2018].
3. Законодавство України, 2018. Закон України «Про стандартизацію». [online] (Останнє оновлення 04 Листопад 2018) Доступно: <<http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/1315-18>> [Дата звернення 9 Листопад 2018].
4. Каленський, А. А., Лузан, П. Г., Ваніна, Н. В. та Пашенко Т. М., 2018. *Стандартизація професійної освіти: теорія і практика*; монографія. Житомир: «Полісся».
5. Каленський А., 2018. Методологічні підходи до стандартизації змісту професійної освіти. Науковий вісник Інституту професійно-технічної освіти НАПН України. *Професійна педагогіка*, 16, с. 27-33. <https://doi.org/10.32835/2223-5752.2018.16.27-33>.
6. Кремень, В. Г. ред., 2008. *Енциклопедія освіти*. Київ: Юрінком Інтер.
7. Луговий, В.І., 2017. Особливості стандартизації професійної невищої і вищої освіти: теоретико-методологічний аспект. *Педагогіка і психологія. Вісник НАПН України*, 1 (94), с. 5-20.
8. Законодавство України, 2011. Національна рамка кваліфікацій. Додаток до постанови Кабінету Міністрів України від 23 листопада 2011 р. № 1341. [online] (Останнє оновлення 06 Січень 2012) Доступно: <<http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1341-2011-%D0%BF>>.
9. Пасько, Я. І., Білецький В.В. та ін. 2004, *Логіка : навчально-методичний посібник*. Донецьк: Дон ДДУ.
10. Пуховська, Л. П., Варначев А. О., Мельник С. В. та Кравець Ю.І., 2014. *Професійні стандарти і кваліфікації у країнах з високо розвинутою економікою*. К.: «НВП Поліграф сервіс».
11. *Стандарти і рекомендації щодо забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти*, 2006. К.: Ленвіт.
12. Чернілевський, Д. В., 2008. *Педагогіка вищої школи*: Підручник. Вінниця: Видавництво університету «Україна».
13. *International Standard Classification of Education.*, 2012. UNECKO: In-te for Statistics.
14. European Commission, 2014. *The European Qualifications frame works for life long learning: descriptors defining levels in The European Qualifications frame works (EQF)*: [online] Available at: <https://ec.europa.eu/ploteus/sites/eac-eqf/files/leaflet_en.pdf> [Accessed 18 December 2018].

Abstract

Semantic meaning analysis for VET standartisation key definitions

KEY WORDS:

qualification standards, education standard, occupational standars, VET standartisation, qualification, competence, competence-oriented training, learning outcomes

Petro Luzan,

Principal researcher

Laboratory for scientific-methodological support of specialists training in colleges and technical schools Institute of VET of NAES Ukraine

Nadia Kolisnyk

Researcher

Laboratory for scientific-methodological support of specialists training in colleges and technical schools Institute of VET of NAES of Ukraine

Serhiy Osypenko

PhD student Institute of VET of NAES of Ukraine

In terms of competence concept ideas the article represents major pedagogical categories for qualified workers and junior specialists training in VET schools. It emphasizes the objectively reasonable causes for native VET breakage (financing left-over principle; lack of incorporated and unincorporated businesses participation in solving problems of professional (vocational), occupational

pre-high, high education; regulatory and legal framework disbalance; lack of teachers and scientific-pedagogical workers further training system; nonperfect mechanism for state order forming on qualified workers, specialists training; low standardisation level of qualified workers and specialists training in VET schools). The results of semantic meaning analysis for most important research definitions are represented (standard, qualification standards, occupational standards, qualifications assessment standards, qualification, professional qualification, learning outcomes, education standardisation). They became the basis for defining crucial features of the research key definitions.

Based on meaning definition theory rules the attributive-relational definition (via the most related gender and type indicator) for the term “VET standardisation” – the procedure of setting qualification standards regulatory requirements to VET school graduates’ learning outcomes (competences), forseees the permanent comparison students’ training results with aims for their competence-oriented training with the purpose of its correcting, assures appropriate VET quality for specialists training in VET schools with the help of innovative content and training technologies tools and conduces VET levels converting within the country and abroad.

The prospects for further scientific studies on designing the content project technology for junior specialists competence-oriented training in occupational pre-high education institutions

References

1. Bilodid, I. K. red., 1977. *Slovník ukraínskoi movy* : [v 11-ty t.]. T. 8 : Pryroda-Riakhtlyvyi. K. : Naukova dumka.
2. Verkhovna Rada Ukrainy: ofits. veb-portal, 2011. *Zakon Ukrainy «Pro osvitu»* vid 05.09.2017 r. № 2145-VIII. [online] (Ostannie onovlennia 28 Veresen 2017) Dostupno: <<http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>> [Data zvernennia 9 Traven 2018].
3. Zakonodavstvo Ukrainy, 2018. *Zakon Ukrainy «Pro standartyzatsiiu»*. [online] (Ostannie onovlennia 04 Lystopad 2018) Dostupno: <<http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/1315-18>> [Data zvernennia 9 Lystopad 2018].
4. Kalenskyi, A. A., Luzan, P. H., Vanina, N. V. ta Pashchenko T. M., 2018. *Standartyzatsiia profesiinoi osvity: teoriia i praktyka*: monohrafiia . Zhytomyr: «Polissia».
5. Kalenskyi A., 2018. Metodolohichni pikhody do standartyzatsii zmistu profesiinoi osvity. *Naukovyi visnyk Instytutu profesiino-tekhnichnoi osvity NAPN Ukrainy. Profesiina pedahohika*, 16, s. 27-33. <https://doi.org/10.32835/2223-5752.2018.16.27-33>.
6. Kremen, V. H. red., 2008. *Entsyklopediia osvity*. Kyiv: Yurinkom Inter.
7. Luhovyi, VI., 2017. Osoblyvosti standartyzatsii profesiinoi nevyshchoi i vyshchoi osvity: teoretyko-metodolohichni aspekt. *Pedahohika i psykholohiia. Visnyk NAPN Ukrainy*, 1 (94), s. 5-20.
8. Zakonodavstvo Ukrainy, 2011. *Natsionalna ramka kvalifikatsii. Dodatok do postanovy Kabinetu Ministriv Ukrainy vid 23 lystopada 2011 r. № 1341*. [online] (Ostannie onovlennia 06 Sichen 2012) Dostupno: <<http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1341-2011-%D0%BF>>.
9. Pasko, Ya. I., Biletskyi V.V. ta in. 2004, *Lohika : navchalno-metodychnyi posibnyk*. Donetsk: Don DDU.
10. Pukhovska, L. P., Varnachev A. O., Melnyk S. V. ta Kravets Yu. I., 2014. *Profesiini standarty i kvalifikatsii u krainakh z vysoko rozvynutoiu ekonomikoiu*. K.: «NVP Polihraf servis».
11. *Standarty i rekomendatsii shchodo zabezpechennia yakosti v Yevropeiskomu prostori vyshchoi osvity*, 2006. K.: Lenvit.
12. Chernilevskyi, D. V., 2008. *Pedahohika vyshchoi shkoly: Pidruchnyk*. Vinnytsia: Vydavnytstvo universytetu «Ukraina».
13. *International Standard Classification of Education*, 2012. UNECKO: In-te for Statistics.
14. European Sommission, 2014. *The European Qualifications frame works for life long learning: descriptors defining levels in The European Qualifications frame works (EQF)*: [online] Available at: <https://ec.europa.eu/ploteus/sites/eac-eqf/files/leaflet_en.pdf> [Accessed 18 December 2018].

УДК 377:37.091.313

<https://doi.org/10.32835/2223-5752.2018.17.14-21>.

КОНЦЕПТУАЛЬНІ ЗАСАДИ ПРОЕКТНОГО ПРОФЕСІЙНОГО НАВЧАННЯ У ЗАКЛАДАХ ПРОФЕСІЙНОЇ (ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНОЇ) ОСВІТИ

Наталя Кулаласва,

кандидат хімічних наук, доцент,

завідувач лабораторії технологій професійного навчання

Інституту професійно-технічної освіти НАПН України

ORCID: 0000-0002-8613-1495,

e-mail: culture2016@ukr.net

КЛЮЧОВІ СЛОВА:

проектне навчання,
заклади професійної
(професійно-технічної)
освіти,
проектні технології,
професійна підготовка,
майбутні кваліфіковані
робітники

Реферат

У статті обґрунтовано концептуальні засади проектного навчання в закладах професійної (професійно-технічної) освіти для застосування проектних технологій у професійній підготовці майбутніх кваліфікованих робітників. Зазначено про відсутність фундаментальних робіт із цієї тематики в науково-педагогічному вітчизняному просторі. Наведено основні документи нормативно-правової бази, на яких ґрунтується розроблена концепція. Визначено дефініції: «проектне професійне навчання у закладах професійної (професійно-технічної) освіти», «методичні засади розроблення проектних технологій». Виокремлено важливі для концепції проектного професійного навчання в закладах професійної (професійно-технічної) освіти ідеї. Сформульовано мету проектного професійного навчання в закладах професійної (професійно-технічної) освіти, що полягає у всебічному розвитку майбутніх кваліфікованих робітників, вихованні їх відповідальними громадянами, формуванні в них комплексу компетентностей (загальнопрофесійних, ключових і професійних) для забезпечення їхньої мобільності та спроможності до працевлаштування на ринку праці. Наведено відповідні організаційно-педагогічні завдання, через розв'язання яких досягається ця мета. Виокремлено основні методологічні підходи (системний, діяльнісний, процесний, інтегрований, особистісно-розвивальний, компетентнісний, технологічний, суб'єктно-продуктивний і контекстний) та дидактичні принципи (спрямованості навчання на комплексне розв'язання завдань навчання, виховання і загального розвитку учнів; поєднання навчання з продуктивною працею учнів; поєднання різних методів і засобів, а також різних форм організації навчання, залежно від завдань і змісту навчання; соціокультурної відповідності; позитивної мотивації і сприятливого емоційного клімату; поєднання індивідуальних і колективних форм навчання; особистісного цілепокладання; продуктивності навчання; освітньої рефлексії), на яких ґрунтується проектне навчання в закладах професійної (професійно-технічної) освіти.

Охарактеризовано види проектних технологій: інформаційні (веб-квести), дослідницькі, практико-орієнтовані, соціальні та творчі. Сформульовано педагогічні умови розроблення проектних технологій для професійної підготовки майбутніх кваліфікованих робітників. Наведено пропозиції, необхідні для реалізації концептуальних положень проектного професійного навчання у закладах професійної (професійно-технічної) освіти.

Постановка проблеми. Дефіцит професійно мобільних, здатних до самостійного й відповідального виконання виробничих завдань, спроможних до працевлаштування на ринку праці висококваліфікованих фахівців в Україні сьогодні відчувається, як ніколи. Почасти це зумовлено відставанням змісту професійної (професійно-технічної) освіти (П(ПТ)О) від потреб профільних підприємств – замовників робітничих кадрів, повільного оновлення основних форм, методів і засобів професійної підготовки кваліфікованих робітників у закладах професійної (професійно-технічної) освіти (ЗП(ПТ)О) (Сучасна професійна освіта, 2018, с. 2). У цьому контексті постає необхідність цілісного

впровадження у систему П(ПТ)О інноваційних педагогічних технологій, зокрема технологій проектного професійного навчання. Вони сприяють розвитку в майбутніх кваліфікованих робітників низки вмінь, а саме: аналізувати навчальну інформацію та виробничі ситуації; планувати власну безпечну діяльність; критично мислити, висловлювати та доводити свої думки; самостійно вирішувати проблеми; співпрацювати в команді; відповідально ставитися до виконання дорученої справи та її завершення; презентувати результати власної праці тощо (Аніщенко та ін., 2018, с. 21). До того ж, ефективність проектних технологій для П(ПТ)О, насамперед, полягає в тому, що вони забезпечують здобуття майбутніми

кваліфікованими робітниками професійних компетентностей у тісному зв'язку з реальною фаховою практикою та дають можливість підготувати їх до комплексної реалізації професійних обов'язків. Зауважимо, що, відповідно до Закону України «Про освіту», основною метою П(ПТ)О проголошено формування та розвиток професійних компетентностей особи, потрібних для здійснення професійної діяльності, забезпечення конкурентоздатності, мобільності та перспектив кар'єрного зростання впродовж життя (Законодавство України, 2017). Отже, оскільки проектні технології професійного навчання дають змогу формувати в майбутніх фахівців саме такі компетентності, не викликає сумніву актуальність і доцільність систематичного впровадження проектного професійного навчання у ЗП(ПТ)О.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Різноманітні аспекти проектного навчання учнів закладів освіти вивчали багато дослідників у вітчизняному та зарубіжному науково-педагогічному просторі. Так, авторами-розробниками методу проектів були: П. Блонський, К. Вудворт, Д. Дьюї, В. Кілпатрик, Е. Коллінгс, Д. Снеджен, Р. Стимсон, С. Шацький та ін. Концептуальні аспекти методу проектів розробляли: у сфері трудового навчання (К. Вудворт, С. Шацький та ін.); у професійному навчанні (В. Безкровна, Т. Герлянд, Н. Ерганова, С. Люльчак, С. Осипенко, Г. Рогова, Г. Романова та ін.). Методичні основи проектних технологій розробляли: М. Артюшина, В. Гузєєв, Г. Коджаспірова, О. Пехота, Є. Полат, Г. Романова, С. Сисоєва, І. Чечель та ін. Історичні особливості розвитку методу проектів досліджували: В. Зайцев, І. Ігнатова, М. Кнолль, Л. Мазєїна, О. Огієнко, О. Пеньковських, В. Стернберг, Л. Сушкова та ін. Можливості впровадження методу проектів у закладах освіти вивчали: О. Карбованець, О. Коберник, Н. Любчак, Ю. Момот, Г. Романова, О. Шапран, Ю. Шапран, З. Шацька, І. Чоботок та ін. Однак у більшості цих праць метод проектів і проектні технології розглядалися в прикладному аспекті з позиції їхнього безпосереднього використання в освіті. При цьому фундаментальних робіт щодо концептуальних засад проектного навчання у ЗП(ПТ)О нами виявлено не було. Тому в рамках теми НДР «Методичні засади розроблення проектних технологій

для професійної підготовки майбутніх кваліфікованих робітників аграрної, будівельної та автотранспортної галузей» співробітники лабораторії технологій професійного навчання Інституту професійно-технічної освіти НАПН України досліджували різноманітні аспекти проектної діяльності учнів ЗП(ПТ)О.

Мета статті полягає в обґрунтуванні концептуальних засад проектного професійного навчання в закладах професійної (професійно-технічної) освіти для застосування проектних технологій у професійній підготовці майбутніх кваліфікованих робітників.

Виклад основного матеріалу. Основні положення запропонованої авторської концепції ґрунтуються на таких документах: Конституція України, Закони України «Про освіту», «Про професійно-технічну освіту», «Про професійний розвиток працівників», «Про організації роботодавців, їх об'єднання, права і гарантії їх діяльності», «Про пріоритетні напрями розвитку науки і техніки» та прийнятих відповідно до них нормативно-правових актів, Розпорядження Кабінету Міністрів України від 03.04.2017 №275-р «Про затвердження середньострокового плану пріоритетних дій Уряду до 2020 року та плану пріоритетних дій Уряду на 2017 рік», Національна стратегія розвитку освіти на період до 2021 року, затверджена Указом Президента України №344/2013, Концептуальні засади реформування професійної освіти України «Сучасна професійна освіта» тощо. Розроблена концепція також враховує положення Комплексної програми реалізації на національному рівні рішень, прийнятих на Всесвітньому саміті зі сталого розвитку на 2003-2015 рр. із змінами і доповненнями, внесеними постановами Кабінету Міністрів України від 16 серпня 2005 року № 746 і від 8 листопада 2006 року № 1571, а також Стратегії сталого розвитку «Україна – 2020», зокрема з питань якісної освіти.

Проектне професійне навчання у закладах професійної (професійно-технічної) освіти ми розуміємо як навчально-пізнавальну самостійну діяльність учнів за участі педагога-координатора, спрямовану на результат, що досягається завдяки розв'язанню теоретично чи практично значущого для них фахового завдання.

Серед важливих для концепції проектного професійного навчання в ЗП(ПТ)О ідей виокремимо такі:

– проектне навчання є різновидом навчання на засадах продуктивної діяльності;

– результат проектного професійного навчання учнів має дві складові: створений проектний продукт і здобуті в результаті цього компетентності;

– під час проектного професійного навчання майбутні фахівці самостійно здобувають необхідні для створення проектних продуктів знання;

– роль викладача в проектному професійному навчанні полягає в підтримці учнів і супроводі їхньої самостійної діяльності;

– проектне професійне навчання сприяє формуванню в учасників проектів комплексу вмінь (пошукових, дослідницьких, управлінських, планувальних, рефлексивних, комунікативних, презентаційних та командної роботи);

– упродовж проектної діяльності учнів їхня пізнавальна діяльність ґрунтується на внутрішній мотивації до навчання;

– реалізація міжпредметних зв'язків у проектному професійному навчанні дає можливість учням вийти за рамки предметного стандартного мислення, цілісно підійти до визначених проблем й уявити загальні підходи щодо їхнього розв'язання;

– участь у проектному професійному навчанні сприяє розвитку в майбутніх фахівців професійно важливих якостей (цілеспрямованості, працьовитості, відповідальності, організованості, комунікабельності, винахідливості, креативності, адаптивності, впевненості тощо);

– проектне професійне навчання сприяє подоланню розриву між теорією і практикою в освітньому процесі.

Мета проектного професійного навчання в ЗП(ПТ)О полягає у всебічному розвитку майбутніх кваліфікованих робітників, вихованні їх відповідальними громадянами, формуванні в них комплексу компетентностей (загальнопрофесійних, ключових і професійних) для забезпечення їхньої мобільності та спроможності до працевлаштування на ринку праці.

Ця мета досягається через розв'язання таких організаційно-педагогічних завдань: розроблення концептуальних і методичних засад проектного професійного навчання у ЗП(ПТ)О; узгодження класно-урочної та проектної форм організації освітнього процесу

в ЗП(ПТ)О; введення до стандартів П(ПТ)О, освітніх програм та робочих навчальних планів з підготовки майбутніх кваліфікованих робітників компонентів навчального проектування (здійснення учнями навчальної проектної діяльності); проектування освітнього процесу в ЗП(ПТ)О з урахуванням навчальної проектної діяльності учнів; систематичну мотивацію майбутніх кваліфікованих робітників до навчальної проектної діяльності; створення у ЗП(ПТ)О дидактичного забезпечення для здійснення учнями навчальної проектної діяльності; оволодіння педагогічними працівниками ЗП(ПТ)О проектними технологіями професійного навчання та систематичним поповненням цієї компетентності; забезпечення у ЗП(ПТ)О умов, сприятливих для реалізації проектних технологій професійного навчання.

Основними методологічними підходами, на яких ґрунтується проектне навчання в ЗП(ПТ)О, визначені: системний, діяльнісний, процесний, інтегрований, особистісно-розвивальний, компетентнісний, технологічний, суб'єктно-продуктивний і контекстний.

Проектне навчання в ЗП(ПТ)О як цілісний, цілеспрямований і послідовний процес потребує дотримання наведених далі принципів. Закономірний зв'язок процесу навчання з процесами виховання і розвитку під час проектної діяльності учнів враховує принцип спрямованості навчання на комплексне розв'язання завдань навчання, виховання і загального розвитку учнів. Органічний зв'язок між навчальною і трудовою діяльністю учнів забезпечує принцип поєднання навчання з продуктивною працею учнів. Зміст проектів, зокрема практико орієнтованих, завжди ґрунтується на життєвому, виробничому та навчальному досвіді учнів, а під час роботи в ньому відбувається збагачення цього досвіду. Використання у проектному професійному навчанні різноманітних методів навчання (словесних, наочних, практичних, репродуктивних і пошукових, методів стимулювання і мотивації навчальної діяльності та контролю) регламентує принцип поєднання різних методів і засобів, а також різних форм організації навчання в залежності від завдань і змісту навчання. Також застосовуються різні засоби навчання та форми його організації. Водночас, вибір методів, засобів і форм організації навчання, а також їхнє поєднання

відповідає поставленим завданням, враховує особливості змісту, можливості учнів тощо. Будувати освіту, узгоджуючись із природою, внутрішньою організацією, задатками дитини, а також із законами навколишнього природного і соціального середовища, що оточує дитину, вимагає принцип соціокультурної відповідності. У проектному навчанні створюються умови для збалансованого фізіологічного та психологічного розвитку учнів. У них формуються як індивідуальні, так і суспільні цінності. Співробітництво і співтворчість педагога й учнів, стимулювання внутрішніх мотивів учіння, інтересів, потреб, прагнення до пізнання, захопленість процесом і результатами проектного професійного навчання передбачає принцип позитивної мотивації і сприятливого емоційного клімату. При домінуючій груповій формі навчання у проектній діяльності забезпечити його індивідуалізацію шляхом самостійної роботи учнів щодо пошуку інформації та методів роботи дає можливість принцип поєднання індивідуальних і колективних форм навчання. Урахування особистісних навчальних цілей учнів передбачає принцип особистісного цілепокладання, який також дає можливість реалізувати суб'єкт-суб'єктні відносини між викладачем і учнями. Принцип продуктивності навчання, за яким головним орієнтиром навчання вважається особистий освітній приріст учня, що складається з його внутрішніх і зовнішніх освітніх продуктів навчальної діяльності, орієнтований на створення учнями освітнього продукту, під час якого в них відбувається розвиток внутрішніх навичок і здібностей. Рефлексивне усвідомлення освітнього процесу суб'єктами освіти, тобто усвідомлення ними способів діяльності, виявлення її смислових особливостей, усвідомлення освітніх досягнень учнів забезпечує принцип освітньої рефлексії. Навчальна проектна діяльність учнів передбачає їхню систематичну рефлексію та аналіз і оцінювання отриманих результатів на кожному етапі роботи з метою, за необхідності, її коригування.

Для запровадження проектного професійного навчання у ЗП(ПТ)О особливого значення набувають методичні засади розроблення проектних технологій для професійної підготовки майбутніх кваліфікованих робітників, які ми

розглядаємо як комплекс взаємопов'язаних та взаємозумовлених методів, форм і засобів планування, організації, мотивації, контролю, аналізу та коригування проектного професійного навчання, спрямованих на підвищення результативності професійної підготовки учнів ЗП(ПТ)О (Кулалаєва, 2017). До компонентів розроблення проектних технологій відносимо: проектувальний, змістовий, організаційно-технологічний та контрольний-оцінний. Проектувальний компонент передбачає: вивчення зарубіжного досвіду проектного навчання у професійній підготовці майбутніх кваліфікованих робітників; управління проектною діяльністю учнів ЗП(ПТ)О; створення соціально-психологічних та дидактичних умов проектного навчання учнів ЗП(ПТ)О; підготовку педагогічних працівників ЗП(ПТ)О до розроблення та застосування проектних технологій; формування готовності учнів ЗП(ПТ)О до проектної діяльності. Змістовий компонент відповідає за: створення банку проектів для ЗП(ПТ)О; систематизацію навчальних проектів за типами та видами; підготовку науково(навчально)-методичного забезпечення для запровадження проектної діяльності учнів ЗП(ПТ)О. Організаційно-технологічний компонент містить: методику організації проектної діяльності у ЗП(ПТ)О; методику розроблення проектних технологій у ЗП(ПТ)О. До контрольного-оцінного компонента належить методика оцінювання результатів навчальної проектної діяльності учнів.

До видів проектних технологій відносимо такі (за видами навчальних проектів): інформаційні (веб-квести), дослідницькі, практико-орієнтовані, соціальні, творчі тощо. Інформаційні (веб-квести) – це розроблені педагогами проектні технології, що дають можливість працюючим в групі учням розв'язувати поставлені завдання, для чого вони ефективно використовують інформацію (про певний об'єкт, явище з метою їхнього аналізу, узагальнення та представлення аудиторії), яку знаходять в мережі Інтернет. Дослідницькі – розроблені педагогами проектні технології, у яких учні проводять наукові дослідження, що містять: обґрунтування актуальності обраної теми та її соціальної значимості; визначення предмета, об'єкта, мети та завдань роботи, викладених у послідовності прийнятої логіки; обов'язкове висування гіпотези з подальшою її перевіркою; продуманих методів, у тому

числі експериментальних, методів обробки результатів; узагальнення, інтерпретацію й обговорення отриманих результатів, висновків; оформлення результатів дослідження і можливих рекомендацій; визначення нових проблем для подальших досліджень. Практико-орієнтовані – це розроблені педагогами проектні технології, спрямовані на соціальні інтереси учасників проекту або на зовнішнього замовника та на відпрацювання учнями професійних умінь і навичок під час створення продукту, що заздалегідь визначений і може бути використаний у житті групи, закладу професійної (професійно-технічної) освіти, мікрорайону, міста, держави. Соціальні – розроблені педагогами проектні технології, орієнтовані на розв’язання учасниками певних соціальних проблем, до чого залучаються відповідні соціальні групи (колектив ЗП(ПТ)О, спільнота соціальної мережі, частина населення, мешканці мікрорайону, відвідувачі парку тощо). Творчі – розроблені педагогами проектні технології, спрямовані на створення учнями ЗП(ПТ)О унікальних, якісно нових і остаточно не визначених до закінчення роботи в проекті продуктів – результатів їхньої самореалізації, що дасть їм можливість самостійно здобути необхідні для цього знання, виявити свої здібності, повною мірою виразити себе та відпрацювати комплекс проектних умінь.

До педагогічних умов розроблення проектних технологій для професійної підготовки майбутніх кваліфікованих робітників нами було віднесено: цілеспрямоване мотивування учнів ЗП(ПТ)О до проектного професійного навчання; створення у ЗП(ПТ)О інноваційного освітнього середовища, сприятливого для реалізації проектного професійного навчання учнів; формування готовності педагогів та учнів до запровадження проектної діяльності в ЗП(ПТ)О; розроблення навчально-методичного забезпечення проектного професійного навчання у ЗП(ПТ)О.

Для реалізації означених педагогічних умов у ЗП(ПТ)О до змісту професійної підготовки майбутніх кваліфікованих робітників необхідно впровадити компоненту навчального проектування. З цією метою потрібно: створити методики організації проектної діяльності, розробити проектні технології й оцінювання результатів навчальної проектної діяльності учнів у закладах професійної (професійно-

технічної) освіти; розробити проектні технології (інформаційні (веб-квести), дослідницькі, практико орієнтовані, соціальні, творчі тощо) для їх застосування у ЗП(ПТ)О; підготувати програми тренінг-курсів для впровадження у ЗП(ПТ)О (для педагогічних працівників «Методика розроблення проектних технологій для професійної підготовки майбутніх кваліфікованих робітників аграрної, будівельної та автотранспортної галузі»; для учнів «Проектна діяльність учнів професійно-технічних навчальних закладів»); розробити та апробувати тренінги для формування готовності до проектної діяльності педагогічних працівників та учнів ЗП(ПТ)О; систематично проводити у ЗП(ПТ)О конкурси учнівських проектів; підготувати відповідне навчально-методичне забезпечення проектного професійного навчання у ЗП(ПТ)О (посібники, методичні рекомендації, довідник тощо).

За результатами аналізу змісту стандартів П(ПТ)О нами було розроблено структурну схему відповідності навчально-методичного забезпечення проектного навчання компетентностям, що формуються в майбутніх кваліфікованих робітників упродовж їхнього навчання у ЗП(ПТ)О (рис. 1).

Згідно зі стандартами П(ПТ)О, підготовка майбутніх фахівців за кожною професійною кваліфікацією ґрунтується на компетентнісному підході та структурується за модульним принципом (МОН України), 2017. Ці стандарти містять три групи компетентностей: загальнопрофесійні, ключові та професійні.

Під час роботи над кожним навчальним проектом в учнів формуються різні компетентності (K1, K2, K3, ..., Kn). Їх поєднання є очікуваним внутрішнім результатом навчальної проектної діяльності учнів, що забезпечує повноцінний перебіг освітнього процесу. При цьому відбувається засвоєння ними знань, умінь і навичок, необхідних для життя і подальшої професійної діяльності.

Будь-який навчальний проект містить навчально-методичне забезпечення, що складається з: методичного паспорта проекту; безпосередньо методичної розробки проекту, в якому зазначені назва, мета, проблема, зміст, завдання проекту та інструкції щодо їх виконання; дидактичного забезпечення проектної діяльності, що містить дидактичні

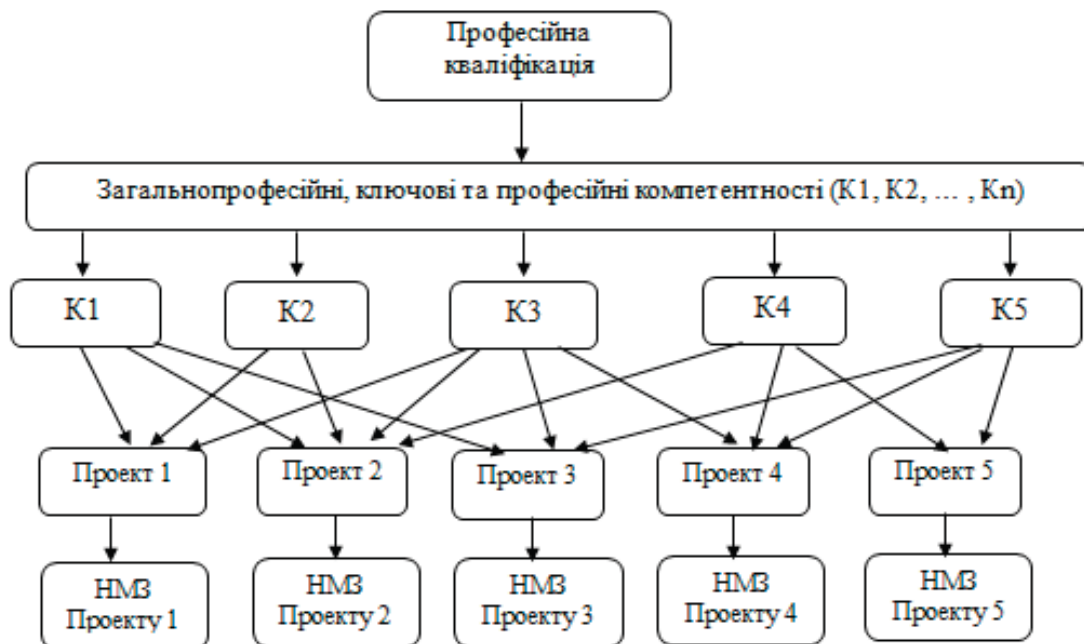


Рис. 1. Структурна схема відповідності навчально-методичного забезпечення проектного навчання компетентностям, що формуються в майбутніх кваліфікованих робітників

методи, форми та засоби, застосовані під час роботи над проектом; рекомендованої літератури та інформаційних ресурсів; пакету завдань і рекомендації для контролю й оцінювання результатів навчальної проектної діяльності учнів. Відповідно до розробленого навчально-методичного забезпечення, алгоритм роботи учнів над проектом складається з послідовних етапів: ініціювання (мотиваційно-орієнтованого); планування (прогностично-планувального); виконання (організаційно-виконавчого); моніторингу (оціночно-рефлексивного); презентації (презентативно-впроваджувального) (Аніщенко та ін., 2018, с. 22; Романов, 2018).

Висновки. Застосуванню проектних технологій у професійній підготовці майбутніх кваліфікованих робітників сприятиме реалізація запропонованої авторської концепції проектного навчання у ЗП(ПТ)О. Для цього необхідно: розробляти та впроваджувати нормативно-правові документи, що регламентують діяльність ЗП(ПТ)О у сфері розроблення й використання проектних технологій для професійної підготовки майбутніх кваліфікованих робітників; розробляти та реалізовувати цільові

програми різного рівня (загальнодержавного, регіонального, муніципального, територіального громади тощо), орієнтовані на формування і розвиток системи впровадження проектної діяльності у професійному навчанні; розробити механізми державно-приватного партнерства, що забезпечуватимуть залучення до проектної діяльності у професійній підготовці майбутніх фахівців громадських об'єднань, роботодавців; активізувати роботу з розроблення проектних технологій професійного навчання у закладах системи професійно-технічної освіти, зокрема, систематично проводити Всеукраїнські конкурси професійного спрямування у ЗП(ПТ)О на кращий учнівський проект; проводити тренінги для педагогічних працівників ЗП(ПТ)О щодо розроблення та застосування проектних технологій професійного навчання; створювати банки учнівських проектів у ЗП(ПТ)О та мережу обміну інноваційним досвідом у сфері проектної діяльності в професійній підготовці майбутніх кваліфікованих робітників; вивчати умови ефективної реалізації проектних технологій у професійній підготовці майбутніх кваліфікованих робітників; систематично розвивати майбутніх кваліфікованих робітників творчі, цільові, аналітичні, демонстраційні та

комунікаційні вміння і навички, що потребує застосування сучасних інтерактивних форм і методів навчання; планувати застосування проектних технологій професійного навчання у навчальних програмах, навантаженні педагогів з урахуванням особливостей

проектної діяльності; здійснювати розроблення навчально-методичного забезпечення та підготовку учнів і педагогів ЗП(ПТ)О до використання проектних технологій у професійному навчанні.

Література

1. Сучасна професійна освіта. Концептуальні засади реформування професійної освіти України, 2018. *Професійно-технічна освіта*, 2, с. 2-11.
2. Аніщенко В. М., Артюшина М. В., Герлянд Т. М., Кулалаєва Н. В., Шимановський М. М., Вайнтрауб М. А., Гоменюк Д.В. та Пятничук Т.В., 2018. *Проектна діяльність учнів професійно-технічних навчальних закладів: тренінг курс: навч. посібник*. Житомир : «Полісся».
3. Законодавство України, 2017. Закон України «Про освіту». [online] (Останнє оновлення 28 Вересень 2017) Доступно: <<http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>> [Дата звернення 27 Жовтень, 2018].
4. Кулалаєва Н. В., 2017. Діагностичний аналіз стану готовності учнів ПТНЗ до проектного навчання. *Науковий вісник Інституту професійно-технічної освіти НАПН України. Професійна педагогіка: зб. наук. праць*, 14, с. 70-78.
5. Міністерство освіти і науки України (МОН України), 2017. Стандарт професійної (професійно-технічної) освіти. СП(ПТ)О 7133.F.43.31-2017. Професія: Штукатур. Код: 7133. Кваліфікація: 3,4,5,6,7 розряди. – Київ: Видання офіційне, 2017. – 42 с. [online] (Останнє оновлення 13 Листопад 2017) Доступно: <<https://mon.gov.ua/ua/osvita/profesijno-tehnichna-osvita/derzhavni-standarti-navchalni-plani-ta-programi/zatverdzeni-standarti-profesijno-tehnichnoyi-osviti-2017>> [Дата звернення 27 Жовтень, 2018].
6. Романов Л., 2018. Теоретичні основи формування готовності майбутніх кваліфікованих робітників автотранспортної галузі до застосування інноваційних виробничих технологій. *Науковий вісник Інституту професійно-технічної освіти НАПН України. Професійна педагогіка*, 16, с. 33-39. Доступно: <<https://doi.org/10.32835/2223-5752.2018.16.33-39>>.

Abstract

Conceptual basis for project-based professional training in P(V)E schools

Natalia Kulalaieva,

*Ph.D. in Chemistry, associate professor,
Head of the Laboratory of professional training technologies
of the Institute of VET of NAES of Ukraine*

KEY WORDS:

project-based training,
professional (vocational)
education schools,
project technologies,
professional training,
future qualified workers

The article grounds conceptual basis for project-based training in professional (vocational) education schools for further project technologies use in future qualified workers professional training. It states the lack of appropriate fundamental studies on the topic in native scientific-pedagogical sector. Crucial state papers for the concept development are represented. The following concepts are defined: “project-based training in professional (vocational) education schools”, “methodological basis for project technologies development”. The important ideas for the concept of project-based training in professional (vocational) education schools are highlighted. The aim of project-based training in P(V)E schools is set in future qualified workers’ full development, responsible citizenship status, competences set (general professional, key and occupational) for assuring their further mobility and capability to employment. The appropriate organization-pedagogical tasks for reaching the following aim are represented. It outlines the core methodological approaches (systematic, activity-based, processing, integrated, personally-developing, competence-based, technological, subject-productive and context-based) and didactical principles (training direction to complex problem-solving tasks, students full education and development, training and

work transition, different methods and forms combinations, as well as various training organisation forms according to training tasks and content, socio-cultural responsibility, positive motivation and favourable emotional climate, combining individual and team training forms, personal desirability, training efficiency, educational reflection) crucial and based for project-based training in P(V)E schools. The insight is provided into types of project technologies, e.g.: information-based (web-quests), researching, practice-oriented, social and creative ones. Pedagogical landscape of project technologies design for future qualified workers training is set. The appropriate guidelines for implementing the conceptual statements of project-based training in P(V)E schools are represented.

References

1. Suchasna profesiina osvita. Kontseptualni zasady reformuvannya profesiinnoi osvity Ukrainy. *Profesiino-tekhnichna osvita*, 2, s. 2-11.
2. Anishchenko V. M., Artiushyna M. V., Herliand T. M., Kulalaieva N. V., Shymanovskiy M. M., Vaintraub M. A., Homeniuk D.V. ta Piatnychuk T.V., 2018. *Proektna diialnist uchniv profesiino-tekhnichnykh navchalnykh zakladiv: treninh kurs: navch. posibnyk*. Zhytomyr : «Polissia».
3. Zakonodavstvo Ukrainy, 2017. *Zakon Ukrainy «Pro osvitu»*. [online] (Ostannie onovlennia 28 Veresen 2017) Dostupno: <<http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>> [Data zvernennia 27 Zhovtnen, 2018].
4. Kulalaieva N. V., 2017. Diahnostychnyi analiz stanu hotovnosti uchniv PTNZ do proektnoho navchannia. *Naukovyi visnyk Instytutu profesiino-tekhnichnoi osvity NAPN Ukrainy. Profesiina pedahohika: zb. nauk. prats*, 14, s. 70-78.
5. Ministerstvo osvity i nauky Ukrainy (MON Ukrainy), 2017. *Standart profesiinnoi (profesiino-tekhnichnoi) osvity. SP(PT)O 7133.F.43.31-2017. Profesiia: Shtukatur. Kod: 7133. Kvalifikatsiia: 3,4,5,6,7 rozriady*. – Kyiv: Vydannia ofitsiine, 2017. – 42 s. [online] (Ostannie onovlennia 13 Lystopad 2017) Dostupno: <<https://mon.gov.ua/ua/osvita/profesijno-tehnichna-osvita/derzhavni-standarti-navchalni-plani-ta-programi/zatverdzeni-standarti-profesijno-tehnichnoyi-osviti-2017>> [Data zvernennia 27 Zhovtnen, 2018].
6. Romanov L., 2018. Teoretychni osnovy formuvannia hotovnosti maibutnikh kvalifikovanykh robitnykiv avtotransportnoi haluzi do zastosuvannia innovatsiinykh vyrobnychykh tekhnolohii. *Naukovyi visnyk Instytutu profesiino-tekhnichnoi osvity NAPN Ukrainy. Profesiina pedahohika*, 16, s. 33-39. Dostupno: <<https://doi.org/10.32835/2223-5752.2018.16.33-39>>.

УДК 377:7.012]:005.966-027.561

<https://doi.org/10.32835/2223-5752.2018.17.22-26>.

КОНЦЕПЦІЯ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ДИЗАЙНЕРІВ ДО РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ КАР'ЄРИ

Світлана Алексєєва,

*кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник,
старший науковий співробітник лабораторії професійної кар'єри*

Інституту професійно-технічної освіти НАПН України

ORCID: 0000-0002-8132-0465

e-mail : SV-05@ukr.net

КЛЮЧОВІ СЛОВА:

професійна кар'єра,
кар'єрний розвиток,
професіоналізм,
тренінг-технології,
інноваційні методики
підготовки

Реферат

Проблема кар'єрного розвитку стає актуальною у сучасній педагогіці. У державних документах зазначається про необхідність створення інституту кар'єрного радника, який уможливіть надання якісних послуг із планування кар'єри та працевлаштування, забезпечить індивідуальний підхід до цього процесу. Такі заходи підкреслюють необхідність організації підготовки дизайнерів до розвитку кар'єри на сучасних, принципово нових підходах. Концепція підготовки майбутніх дизайнерів до розвитку професійної кар'єри спрямована на розв'язання проблеми популяризації професійної кар'єри як процесу успішного становлення й розвитку професіоналізму фахівця. Така концепція обґрунтовує цілісну, динамічну, відкриту систему підготовки майбутніх дизайнерів до розвитку професійної кар'єри з адекватною структурою, метою, змістом, педагогічними умовами та відповідною методичною системою забезпечення такої підготовки.

Реалізація концепції охоплює чотири взаємопов'язані концепти: методологічний, теоретичний, методичний і практичний. Методологічний концепт відображає сукупність підходів, що забезпечують об'єктивність та ефективність процесу підготовки майбутніх дизайнерів, зокрема: системний; аксіологічний, особистісний, компетентнісний, діяльнісний, акмеологічний, праксиологічний, середовищний, контекстний. Теоретичний концепт визначає підготовку майбутніх дизайнерів як послідовний процес, що здійснюється на мотиваційно-ціннісному, процесуальному та оцінно-діагностичному етапах реалізації методичної системи. Методичний концепт забезпечується упровадженням інноваційних методик підготовки, технології контекстного навчання, коучингових технологій, тренінг-технологій, залучення до самоосвітньої діяльності. Практичний концепт передбачає упровадження електронних засобів підготовки майбутніх дизайнерів до розвитку кар'єри.

Постановка проблеми. Проблема кар'єрного розвитку є актуальною і у державній політиці і в сучасній педагогіці. Про це свідчить зміст Національної стратегії розвитку освіти в Україні на 2012-2021 рр., постанови Кабінету Міністрів України, накази Міністерства освіти і науки України, зокрема, «Про впровадження наукового психолого-педагогічного проекту «Вибір успішної професії». Потрібно зазначити і про Постанову КМ України щодо роботи Державної служби зайнятості, де пропонується впровадити інститут кар'єрного радника, який забезпечить індивідуальний підхід до кожного клієнта служби зайнятості, уможливіть надання якісних послуг з планування кар'єри та працевлаштування, його діяльність передбачає розробку індивідуальних планів надання послуг.

Такі заходи підкреслюють необхідність організації підготовки майбутніх фахівців до розвитку кар'єри на сучасних, принципово нових підходах, що забезпечать підготовку фахівців, обізнаних зі стратегіями та моделями професійної кар'єри як явища активної професійної самореалізації. Концепція підготовки майбутніх дизайнерів до розвитку професійної кар'єри спрямована на розв'язання проблеми популяризації професійної кар'єри як процесу успішного становлення й розвитку професіоналізму фахівця. Така концепція обґрунтовує цілісну, динамічну, відкриту систему підготовки майбутніх дизайнерів до розвитку професійної кар'єри, з адекватною структурою, метою, змістом, педагогічними умовами та методичною системою забезпечення такої підготовки.

Аналіз останніх досліджень. Методологію,

зміст, організаційну систему підготовки майбутніх дизайнерів висвітлюють сучасні дослідження О. Трошкіна (2004), С. Чирчика (2013), Л. Оружої (2010) В. Орлова (2018), О. Фурси (2015). Так, у дослідженнях В. Орлова (2018, с. 19) зазначається, що підготовка майбутніх дизайнерів має складати цілісну, відкриту, гнучку систему, спрямовану на формування фахівців, здатних до професійного самовдосконалення, самоорганізації, досягненню професійного та кар'єрного успіху. На думку О. Фурси (2015, с. 9) одним із важливих завдань професійної підготовки майбутніх дизайнерів є "формування їхнього кар'єрного потенціалу на основі розвитку сукупності компетентностей, які в подальшому сприятимуть кар'єрному зростанню".

Викремлення невирішених частин загальної проблеми. Сфера дизайну – це одна з галузей, що найбільш динамічно та успішно розвивається в Україні, але істотно відстає від країн Європи. До гальмівних чинників варто віднести недостатність орієнтації змісту підготовки майбутніх дизайнерів на кар'єрний розвиток, недосконалість форм такої підготовки, низькій рівень навчально-методичного забезпечення цього процесу, відсутність чіткої мотивації до кар'єрного зростання, невідповідності до кар'єрної поведінки на ринку праці.

Мета статті – розкрити основні положення концепції підготовки майбутніх дизайнерів до розвитку професійної кар'єри як особливого процесу, спрямованого на безперервне і системне формування фахівців з високим рівнем підготовленості до розвитку професійної кар'єри, здатних до професійного самовдосконалення, самоорганізації у кар'єрній діяльності, досягненню професійного та кар'єрного успіху.

Виклад основного матеріалу. Загалом, уявлення про кар'єру склалися упродовж усього розвитку людства. Сучасні дослідження визначають це поняття як трансформоване питання про можливість професійного розвитку майбутніх фахівців. Концептуальні положення щодо професійного розвитку майбутніх фахівців відображено в Законах України «Про освіту» (2017), «Про вищу освіту» (2014), Національній доктрині розвитку освіти (2001), Національній стратегії розвитку освіти в Україні на 2011–2021 роки (2013), Брюггському (2010), Бухарестському (2012)

комюніке, Копенгагенській декларації (2017), Рекомендаціях Європейського Парламенту та Ради ЄС «Про основні компетенції для навчання упродовж усього життя» (2006).

У жорстких умовах конкурентної боротьби на ринку праці досягнення кар'єрних цілей неможливе без вчасно розробленого стратегічного плану реалізації професійної кар'єри, що є особливо важливим на етапі професійного навчання. Знання про можливі моделі кар'єри, уміння планувати, управляти й реалізовувати цей процес допоможуть дизайнерам визначитися з особистісними перспективами професійної самореалізації та стати більш конкурентоспроможними на ринку праці. Навчальні заклади художнього профілю мають стати ефективним механізмом формування кар'єрного ресурсу молоді, яка, відповідно до власних інтересів, потреб буде здатна до ефективної самореалізації у дизайні.

Сучасні трансформації у сфері освіти вимагають вдосконалення традиційної репродуктивної професійної підготовки майбутніх дизайнерів та пошуку підходів, що дадуть змогу привести у відповідність стандарти вітчизняного освітнього процесу до світових вимог. Підготовка майбутніх дизайнерів до розвитку професійної кар'єри має здійснюватися на раціонально організованій науковій основі з відповідним науково-методичним супроводом цього процесу.

Метою концепції є обґрунтування методологічних, теоретичних та методичних засад підготовки майбутніх дизайнерів до розвитку професійної кар'єри.

Провідна ідея концепції реалізується через гуманістичну, особистісно орієнтовану, компетентнісну парадигму сучасної освіти, відповідно до яких і відбувається перебудова професійної підготовки майбутніх дизайнерів. Гуманістичність педагогічного процесу підготовки дизайнерів до розвитку кар'єри уможлиблює розкриття індивідуальних особливостей і вільне виявлення здібностей майбутніх фахівців, створення атмосфери комфорту, педагогічного підтримки і психологічної безпеки навчального процесу. У рамках особистісно орієнтованої парадигми передбачено новий погляд на майбутнього дизайнера, насамперед, як індивіда, наділеного власним неповторним суб'єктивним досвідом, самобутністю, самоцінністю, соціально значущими рисами. Компетентнісна

парадигма уможлиблює формування високого професіоналізму, компетентності майбутніх дизайнерів, здатних працювати в нових умовах ринку. Ця парадигма націлена на посилення практичної орієнтації підготовки до розвитку професійної кар'єри, сприяє підготовці дизайнерів, які володіють сучасними професійними технологіями.

Реалізація концепції охоплює чотири взаємопов'язані концепти: методологічний, теоретичний, методичний і практичний.

Методологічною основою підготовки майбутніх дизайнерів до розвитку професійної кар'єри підходи є підходи, що визначають принципи, методи та прийоми педагогічного процесу, які обґрунтовують цілісність й об'єктивність такої підготовки. До основних методологічних підходів підготовки майбутніх дизайнерів відносять: системний, аксіологічний, особистісний, компетентнісний, діяльнісний, акмеологічний, культурологічний, праксиологічний, середовищний, контекстний. Така методологічна основа дає підстави розглядати підготовку майбутніх дизайнерів до розвитку кар'єри як систему з множиною взаємопов'язаних елементів, що забезпечує її методичну системність (системний підхід); уможлиблює формування кар'єро-орієнтованих цінностей майбутніх дизайнерів, норм їхньої кар'єрної поведінки (аксіологічний підхід); здійснювати цілеспрямований педагогічний вплив на особистість, що забезпечить персоналізацію освіти майбутніх дизайнерів, сприятиме розвитку їхніх індивідуальних особливостей, поглядів, інтересів, ініціативи, спрямованості на результат, досягнення кар'єрного успіху (особистісний підхід); уможлиблюється переміщення акцентів з процесу накопичення нормативно визначених знань, умінь і навичок у площину формування здатності практично діяти та мати відповідний рівень підготовленості (компетентнісний підхід); відбувається активне залучення майбутніх дизайнерів до самоорганізації та самоосвіти (діяльнісний підхід); оволодіння культурним досвідом, розширюються світоглядні орієнтації, формується цілісна культурологічна картина світу (культурологічний); актуалізації внутрішнього світу майбутнього фахівця (праксиологічний); підвищується результативності, інструментальність, інтенсивність оволодіння студентами майбутньою професійною

діяльністю (контекстний).

Визначені підходи є цілісною системою логічно пов'язаних теоретичних, практичних та організаційно-технічних процедур, що забезпечують об'єктивність та ефективність процесу підготовки майбутніх дизайнерів до розвитку професійної кар'єри.

Теоретичною основою підготовки майбутніх дизайнерів до розвитку професійної кар'єри є сучасні принципи організації цього процесу, педагогічні умови, модель підготовки, що реалізуються на філософських положеннях теорії пізнання, теорії особистості, теорії мотивації діяльності, положеннях психологічних теорій взаємодії і творчої діяльності, закономірностях і механізмах взаємодії у навчально-виховному процесі.

Підготовка майбутніх дизайнерів до розвитку професійної кар'єри ґрунтується на таких принципах: загальних (науковості, наступності, гуманізації, інтегрованості, безперервності, зв'язку теорії з практикою, наочності) та специфічних (співробітництва, самоорганізації, створення розвивального освітнього середовища, індивідуалізації самоосвіти проектування особистісної траєкторії розвитку).

До педагогічних умов підготовки майбутніх дизайнерів до розвитку професійної кар'єри віднесено: підвищення рівня мотивації до розвитку професійної кар'єри; удосконалення змісту навчальних дисциплін з орієнтацією та спрямованістю на підготовку до розвитку кар'єри; використання технології контекстного навчання, коучингових технологій та тренінг-технологій у процесі підготовки до розвитку професійної кар'єри; здійснення психолого-педагогічного супроводу майбутніх дизайнерів з розвитку професійної кар'єри.

Модель підготовки майбутніх дизайнерів до розвитку професійної кар'єри є сукупністю взаємопов'язаних структурних елементів, що містить теоретико-методологічний блок, який відображає мету, освітні парадигми, концепцію, методологічні підходи і принципи (загальні, специфічні) підготовки; змістово-технологічний блок, що визначає етапи, зміст, форми, методи, інноваційні методики і технології підготовки; діагностувально-результативний блок, що відображає комплекс діагностувальних методик, компоненти, критерії, рівні та результат підготовки. Модель підготовки визначає основні характеристики

і складові освітнього процесу навчання дизайнерів та передбачає чітку послідовність дій, що пов'язана з набуттям професіоналізму, виявленням соціальної активності, розвитком лідерських якостей майбутніх фахівців.

Методичною основою є методична система підготовки майбутніх дизайнерів до розвитку професійної кар'єри, що здійснюється на трьох етапах (мотиваційно-цільовому, процесуальному, діагностувальному), що забезпечує активізацію мотивації, сприяє формуванню відповідних знань, умінь, визначає рівень підготовленості майбутніх фахівців.

Організація підготовки майбутніх дизайнерів до розвитку кар'єри ґрунтується на системі взаємопов'язаних форм, відбір яких здійснюється на основі інтерактивних й комп'ютерних технологій та активних форм самоосвіти. У таких формах моделюються життєві й професійні ситуації, створюються ситуації пошуку, здійснюються ділові ігри (інтерактивні форми), використовуються сучасні технології Інтернет (інноваційні форми), вибудовується процес самостійного одержання знань (форми самоосвіти). З метою підвищення якості підготовки майбутніх дизайнерів до розвитку кар'єри використовують сучасні інформаційні засоби, які виконують функції носіїв інформації. Їх використання значно підвищує рівень пізнавальної активності студентів та якість засвоєння знань.

Вихідними положеннями концепції підготовки майбутніх дизайнерів до розвитку професійної кар'єри є:

- підготовка дизайнерів до розвитку професійної кар'єри є складовим компонентом їхньої загальної професійної підготовки;
- організація цього процесу здійснюється на сучасних методологічних підходах, зокрема: системному, аксіологічному, особистісному, компетентнісному, діяльнісному, акмеологічному, культурологічному, праксиологічному, середовищному, контекстному;
- підготовка майбутніх дизайнерів до розвитку професійної кар'єри характеризується системою фахових, психологічних знань і вмінь, які дають змогу вирішувати проблеми кар'єрного розвитку в майбутній професійній діяльності;
- підготовка майбутніх дизайнерів до розвитку професійної кар'єри передбачає використання форм і методів активного

контекстного навчання, що сприяють оволодінням практико-орієнтованих знань, збільшенню частки практичної складової навчання, активізації самоосвіти, впровадженню кар'єрних коучингів, тренінгів.

- результативність підготовки майбутніх дизайнерів до розвитку професійної кар'єри визначається рівнем засвоєння фахових, психологічних знань, набуттям відповідних умінь, необхідних для кар'єрного розвитку в майбутній професійній діяльності.

Завдання, що досягаються шляхом реалізації концепції:

- підвищення якості професійної підготовки дизайнерів відповідно до реальних вимог ринку праці та забезпечення національної економіки кваліфікованими дизайнерами;
- упровадження важливих змін, спрямованих на підвищення якості підготовки дизайнерів до розвитку професійної кар'єри; підвищення мотивації молоді до професійного навчання;
- оновлення змісту професійної підготовки і приведення його у відповідність до змісту сучасної професійної діяльності;
- формування змісту освітніх програм на засадах особистісно-професійного зростання, оптимізація процесу підготовки майбутнього фахівця адаптованого до ринку праці; зміцнення та вдосконалення змісту професійної дизайн-підготовки фахівців зі збереженням достатнього рівня теоретичної і практичної складової процесу;
- скорочення періоду адаптації випускників до професійної діяльності; підвищення рівня конкурентоздатності дизайнерів, сприяння підвищенню рівня зайнятості молоді.

Висновки. У прикінцевих положеннях визначимо, що концепція з розвитку кар'єри є певним інструментом модернізації основних компонентів професійної підготовки дизайнерів, що уможливило забезпечення педагогічної підтримки безперервного вдосконалення, самовдосконалення і саморозвитку майбутніх фахівців. Концептуальне обґрунтування цілей, завдань, принципів, форм, методів, педагогічних умов та методичної системи є основою для планування й організації всіх заходів, необхідних для підготовки майбутніх дизайнерів до розвитку кар'єри. Концепція визначає пріоритети, ключові заходи, спрямовані на поліпшення підготовленості майбутніх дизайнерів до розвитку професійної кар'єри.

Література

1. Трошкін, О. В., 2004. *Педагогічні умови розвитку ініціативності майбутніх дизайнерів у процесі навчально-творчої діяльності*. Кандидат наук. Луганський національний педагогічний ун-т ім. Тараса Шевченка.
2. Чирчик, С. В., 2013. Пізнавальний інтерес як методологічний аспект професійного становлення майбутнього дизайнера. *Вища школа*, 2, с. 73-79.
3. Оружа, Л., 2010. Розвиток дизайнерської освіти в світі. *Науковий часопис НПУ ім. М. Драгоманова*, 7, с. 168-172.
4. Орлов, В., 2017. Theoretical foundations of forming future designers' career orientations in the system of art professional education. *Мистецька освіта: зміст, технології, менеджмент*, 12, с. 18-28.
5. Фурса, О., 2015. Проблеми проектування професійної кар'єри майбутніх фахівців із дизайну. *Мистецька освіта: зміст, технології, менеджмент*, 10, с. 5-17.

KEY WORDS:

professional life,
career development,
professionalism,
training technologies,
innovative training
methodologies

Abstract

Training concept on professional life development for future designers

Svitlana Alieksieieva,

*Ph.D. in pedagogical sciences, Researcher,
Professional life Laboratory,*

Institute of vocational education and training of NAES of Ukraine

The problem of professional life development is becoming up-to-date in modern pedagogics. State papers refer to the necessity of creating the professional life advisor institute that enables providing quality educational services on career and employment planning with its individual approach assurance. These measures underline the necessity of organizing the designers' running-up to professional life development on modern, fundamentally new approaches. Training concept on professional life development for future designers is aimed at solving the problem professional life promotion as a process of a specialist's professional competence genesis and progress. The following concept grounds integral, dynamic, open system of future designers training to professional life development with an adequate structure, aim, content, pedagogical terms and appropriate methodical system for providing proper training.

The concept realization embraces four interactive concepts: methodological, theoretical, methodical and practical. The methodological concept represents the set of approaches to provide process objectivity and efficiency of future designers training, inter alia: systemacity; axiological, individual, competence-based, activity, environmental, contextual. The theoretical concept determines future designers training as a serial process based on motivational-valued, processual and evaluating-trouble-shooting phases of methodical system implementation. The methodical concept is provided by introducing innovative training methodologies, context training technology, coaching technologies, training-technologies, self-education promotion and engagement. The practical concept envisages digital implementation e-learning modalities into future designers' running-up to professional life development.

References

1. Troshkin, O. V., 2004. *Pedahohichni umovy rozvytku initsiatyvnosti maibutnikh dyzaineriv u protsesi navchalno-tvorchoi diialnosti*. Kandydat nauk. Luhanskyi natsionalnyi pedahohichnyi un-t im. Tarasa Shevchenka.
2. Chyrchuk, S. V., 2013. Piznavalnyi interes yak metodolohichnyi aspekt profesiinoho stanovlennia maibutnoho dyzainera. *Vyshcha shkola*, 2, s. 73-79.
3. Oruzha, L., 2010. Rozvytok dyzainerskoi osvity v sviti. *Naukovyi chasopys NPU im. M. Drahomanova*, 7, s. 168-172.
4. Orlov, V., 2017. Theoretical foundations of forming future designers career orientations in the system of art professional education. *Mystetska osvita: zmist, tekhnolohii, menedzhment*, 12, s. 18-28.
5. Fursa, O., 2015. Problemy proektuvannia profesiinoi kariery maibutnikh fakhivtsiv iz dyzainu. *Mystetska osvita: zmist, tekhnolohii, menedzhment*, 10, s. 5-17.

УДК 377/378:331.45]:008-027.561

<https://doi.org/10.32835/2223-5752.2018.17.27-34>.

ПОЄДНАННЯ ТРАДИЦІЙНИХ ТА СПЕЦИФІЧНИХ ПРИНЦИПІВ ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ БЕЗПЕКИ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У МАЙБУТНІХ СПЕЦІАЛІСТІВ З ОХОРОНИ ПРАЦІ

Ельвіза Абільтарова,

кандидат педагогічних наук, доцент

кафедри охорони праці в машинобудуванні та соціальній сфері

Кримського інженерно-педагогічного університету

ORCID: 0000-0001-9747-3303

e-mail: elviza2008@gmail.com

КЛЮЧОВІ СЛОВА:

професійна підготовка,
дидактичні принципи
навчання,
культура безпеки
професійної діяльності,
спеціаліст з охорони
праці,
методика охорони праці,
професійна діяльність

Реферат

Статтю присвячено актуальній проблемі професійної підготовки спеціалістів з охорони праці. Проаналізовано статистичні дані щодо виробничого травматизму на підприємствах і організаціях Криму. Особливу увагу зосереджено на значущості та важливості профілактичних заходів щодо попередження причин нещасних випадків на виробництві та професійних захворювань. Обґрунтовано необхідність формування культури безпеки професійної діяльності у майбутніх спеціалістів з охорони праці. Зроблено висновок про те, що зазначена проблема вимагає пошуку та розробки нових методологічних підходів, дидактичних принципів.

У статті висвітлено результати теоретичних досліджень з проблеми застосування дидактичних принципів у навчально-виховному процесі. Автором наведено ґрунтовний аналіз наукових досліджень, поглядів учених щодо класифікації та змісту дидактичних принципів. Визначено та охарактеризовано загальнодидактичні (науковості; систематичності та послідовності; політехнічний принцип; професійної спрямованості; гуманізації; культурологічності) та специфічні (врахування інтеграційних процесів освіти у вищій школі; створення ефективного продуктивного середовища навчання; тісного взаємозв'язку навчання і виховання культури безпеки; включення в інноваційну діяльність; проектування індивідуальної освітньої траєкторії формування культури безпеки професійної діяльності; системної організації процесу формування культури безпеки професійної діяльності; пропаганди здорового способу життя) принципи формування культури безпеки професійної діяльності в майбутніх спеціалістів з охорони праці.

Зроблено висновок про необхідність подальших досліджень, що потребують обґрунтування та аналізу концептуальних підходів, організаційно-педагогічних умов оптимізації системи формування культури безпеки професійної діяльності в майбутніх спеціалістів з охорони праці. Стаття має міждисциплінарний характер, написана на стику педагогічних, психологічних та технічних наук.

Постановка проблеми. Заданими Міжнародної організації праці (2008), щорічно в усьому світі від нещасних випадків і професійних захворювань на виробництві гине 2,2 млн. осіб. При цьому смертність працівників з причин, пов'язаних з виробництвом, має тенденцію до збільшення. Крім того, щороку реєструють 270 млн. нещасних випадків, що призвели до тимчасової втрати працездатності протягом трьох і більше робочих днів, та 160 млн. нових захворювань, пов'язаних з роботою на робочому місці. Статистичні дані щодо виробничого травматизму на підприємствах і в організаціях Криму (Кримстат, 2018) свідчать про зростання кількості нещасних випадків, пов'язаних з виробництвом, а також про недосконалість заходів, спрямованих на поліпшення умов та

охорону праці. Так, число потерпілих від нещасних випадків на виробництві в 2014 р. склало 88 осіб, з них зі смертельними наслідками – 9 осіб; у 2015 р. – 130 осіб, з них зі смертельними наслідками – 12; у 2016 р. – 142 особи, з них зі смертельними наслідками – 13; в 2017 р. – 149 осіб, з них зі смертельними наслідками – 7 осіб.

Важливим засобом щодо попередження та усунення причин виробничого травматизму і професійних захворювань є їх профілактика, що передбачає такі заходи: своєчасне визначення ризиків на виробництві й управління ними; удосконалення системи обліку та повідомлення про нещасні випадки й професійні захворювання; формування культури безпеки; пропаганда безпечних і нешкідливих умов праці; удосконалення

системи управління охороною праці; створення здорового психологічного клімату в колективі.

На нашу думку, дієвим методом у системі профілактики виробничого травматизму є формування культури безпеки. Міжнародна організація праці (2015) наголошує на важливості й необхідності формування культури безпеки у працівників організацій, і впродовж декількох років у своїх доповідях закликає підвищувати культуру профілактики в галузі охорони праці. Враховуючи викладене вище, формулювання культури безпеки професійної діяльності в майбутніх спеціалістів з охорони праці є актуальним завданням сьогодення. Водночас, розгляд цієї наукової проблеми вимагає пошуку та розробки нових методологічних підходів, дидактичних принципів, закономірностей, які складають науково-методологічну базу дослідження.

Аналіз останніх досліджень. Ретроспективний аналіз науково-педагогічної літератури показав, що дидактичні принципи – це основні положення, які визначають зміст, організаційні форми і методи навчального процесу відповідно до його загальних цілей і закономірностей. Засновниками дидактичних принципів навчання є Я. Коменський і К. Ушинський. Вивченню та науковому обґрунтуванню окремих принципів навчання присвячені роботи М. Данилова, Л. Занкова, А. Леонтьєва, І. Лернера, М. Скагкіна. Велику увагу дидактичним принципам приділяли І. Подласий, А. Хуторський. Так, у сучасній дидактиці основними принципами навчання виокремлюються такі: науковості; систематичності й послідовності; свідомості; активності та самостійності у навчанні; наочності; доступності навчання та врахування індивідуальних особливостей учнів; зв'язку навчання з практичною діяльністю (Подласий, 2007, с. 258). Поряд з цими принципами, вчені А. Кузьмінський та В. Омеляненко (2008, с. 125) виокремлюють принцип ґрунтовності та принцип емоційності навчання.

Значний внесок у розробку принципів професійного навчання внесли: С. Батишев, А. Беляєва, Р. Гуревич, Є. Коваленко, М. Михнюк, Н. Ничкало, Л. Тархан, В. Радкевич. Так, Л. Тархан (2008, с. 18) було уточнено принципи інженерно-педагогічної освіти, котрі мають істотне значення для реалізації процесу формування дидактичної компетентності майбутніх інженерів-педагогів: моделювання професійної діяльності (педагогізації), політехнізму і професійної спрямованості навчання, фундаментальності, цілеспрямованості, систематичності і системності, науковості, міждисциплінарних зв'язків, зв'язків

теорії і практики навчання з життям, доступності, стабільності і динамічності, міцності оволодіння дидактичною компетентністю.

І. Каньковський (2015, с.17) принципи професійного навчання у сучасній вищій школі розглядає як систему, що складається із двох компонентів – змістові принципи навчання, пов'язані з відбором, структуруванням змісту навчального матеріалу професійної підготовки фахівця, та процесуальні принципи навчання, пов'язані з організацією й управлінням процесу його професійної підготовки. До першої групи принципів вчений відносить такі: громадянськості; науковості; коеволюції; виховного характеру навчання; фундаментальності; генералізації знань; доступності; цілісності; візуалізації змісту; наступності, послідовності й систематичності. До другої групи – довіри; свідомості й творчої активності; наочності; продуктивності та надійності; інтеграції навчальної і науково-дослідної діяльності; єдності колективного й індивідуального навчання; інноваційності; дуальності.

Звертаємо увагу, що в дидактиці існує підхід, згідно з яким принципи навчання поділяються на традиційні (основні) та специфічні (нетрадиційні). Як зазначає Л. Скалич (2013, с.178), традиційні та нетрадиційні принципи навчання взаємопов'язані, і їх можна поєднувати, оскільки вони співвідносяться з компонентами навчального процесу.

Одним з напрямів нашого дослідження був пошук науково-педагогічних джерел, в яких розглядалися специфічні принципи формування культури безпеки життєдіяльності (І. Голубєва, Л. Горіна, Т. Зирянова, В. Євтеєв, Г. Казьміна, С. Косинкіна, Т. Петухова, А. Снегирьов), екологічної культури (Ю. Бойчук, Н. Єфіменко, Л. Юрченко), культури здоров'я, здоров'язбереження (Н. Башаєць, В. Горашук, Л. Соколенко), професійної культури (С. Ісаєнко, М. Михнюк), корпоративної культури (Т. Койчева). Так, Т. Петуховою (2010, с.68-69) під час підготовки вчителів до формування культури безпеки життєдіяльності в учнів основної школи було застосовано наступну групу принципів: цілеспрямованості, систематичності і планованості здійснення практичної підготовки протягом усього періоду навчання у закладах вищої освіти; зв'язку із життям та з педагогічною діяльністю; єдності педагогічної теорії та практики; органічного взаємозв'язку навчального процесу та різноманітної позааудиторної діяльності майбутніх учителів; доцільного поєднання єдиної й диференційованої підготовки з урахуванням індивідуальних особливостей майбутніх учителів;

поєднання педагогічного керівництва з ініціативою та самостійністю майбутніх учителів.

Ученою Г. Казьміною (2012, с. 200) для формування професійної культури безпеки життєдіяльності бакалаврів в галузі захисту навколишнього середовища запропоновано такі специфічні принципи: принцип єдності і наступності соціо-гуманітарної, природничо-наукової, психолого-педагогічної, нормативно-правової та спеціальної підготовки бакалавра; функціональності, який формує систему професійно-прикладних компетенцій згідно з кваліфікаційними вимогами, функціоналом спеціаліста; прогностичності, випереджаючого характеру професійної підготовки бакалавра в контексті еволюції інституту соціальної екології та природоохоронної діяльності в постіндустріальному суспільстві; розширення соціального партнерства університету для забезпечення використання досліджень студентів і викладачів у різних сферах природоохоронної діяльності та життя суспільства. Л. Горіною (2009, с.838) у практику формування культури безпеки життєдіяльності людини впроваджено принципи системності; дивергентності; ізоморфізму; гомоморфізму.

Ґрунтовний аналіз науково-педагогічної літератури показав плюралізм думок і підходів щодо класифікації та змісту дидактичних принципів. Більшість дослідників дотримуються традиційних принципів, що вкоренилися й займають перші позиції у системі освіти. Водночас, запропоновані вченими специфічні і загальнодидактичні принципи взаємозалежні та складають певний фундамент під час застосування різних методик навчання. Водночас, методологічні проблеми, пов'язані із формуванням культури безпеки професійної діяльності у майбутніх спеціалістів з охорони праці є актуальними і потребують більш глибокого та ґрунтового дослідження.

Мета статті – визначити та обґрунтувати принципи формування культури безпеки професійної діяльності у майбутніх спеціалістів з охорони праці та встановити їх взаємозв'язок під час професійної підготовки майбутніх спеціалістів з охорони праці.

Виклад основного матеріалу. Загальновідомо, що культура безпеки розглядається як інтегральна якість особистості, яка характеризується сукупністю професійних знань, умінь і навичок безпечного здійснення професійної діяльності та високим ступенем відповідальності, самоорганізації й саморозвитку, заснованих на глибокому усвідомленні пріоритету безпеки

при вирішенні професійних завдань. З метою формування культури безпеки професійної діяльності у майбутніх спеціалістів з охорони праці необхідно на початковому етапі наукового дослідження визначити методологічну базу. Враховуючи це, нами було виокремлено загальнодидактичні принципи, на базі яких здійснюється побудова процесу професійної підготовки спеціалістів з охорони праці, а саме: науковості; систематичності та послідовності; політехнічний принцип; професійної спрямованості; гуманізації; культурологічності. Розглянемо їх тлумачення детальніше в рамках досліджуваної проблеми.

Так, *принцип науковості* означає звернення до науки як джерела системи законів, закономірностей, понять, фактів і проявляється у доборі навчального матеріалу, систем і методів навчання (Косинкіна, 2006, с.56). Даний принцип вимагає відбору та структурування навчального матеріалу відповідно до сучасних досягнень науки і техніки. Згідно із цим принципом, зміст професійної підготовки майбутніх спеціалістів з охорони праці має передбачати застосування системи законів, понять, наукових термінів, фактів, явищ в галузі безпеки праці.

Принцип систематичності і послідовності вимагає врахування логічної послідовності формування складових компонентів культури безпеки праці на різних етапах професійної підготовки майбутніх спеціалістів з охорони праці. Формування культури безпеки у майбутніх інженерів з охорони праці має бути систематичним під час вивчення професійно-орієнтованих дисциплін, а також у процесі здійснення виховної роботи кураторів вищих навчальних закладів. Удосконалення основних компонентів культури безпеки повинно реалізовуватися за рахунок упровадження та послідовного вивчення спекурсу «Культура безпеки професійної діяльності».

Політехнічний принцип полягає в оволодінні системою знань про наукові основи сучасного виробництва, на базі яких формуються загальнопрофесійні політехнічні і спеціальні знання (Багишев, 1999, с. 201). Політехнічні знання дають уявлення про основи виробництва, організацію технологічного процесу, принципи організації виробництва конкретної галузі, організацію праці. Спираючись на політехнічні знання, є можливість розкрити основні небезпеки та ризики в різних галузях економіки, що є основою для формування знань про безпеку.

Принцип професійної спрямованості. Професійна спрямованість трактується як усвідомлення мотивів, потреб майбутньої

діяльності; оволодіння практичними вміннями та навичками, необхідними майбутньому фахівцю; гармонійне поєднання теоретичної і практичної складових змісту освіти; формування професійного мислення, професійної самосвідомості та професійної культури (Шварп, 2012, с.50). Згідно нашого дослідження, принцип професійної спрямованості потребує створення мотиваційно-ціннісних орієнтацій, що спонукають особистість студента до опанування професійними знаннями, вміннями та навичками та застосування їх у практичній сфері. Цей принцип знаходить реалізацію через наявність організаційно-педагогічних умов, що уможливають формування професійних якостей особистості майбутнього фахівця, розвиток його професійного мислення, професійної культури як одного з компонентів культури безпеки. Принцип професійної спрямованості вимагає постійної підтримки сталого інтересу студентів до проблем охорони і безпеки праці. У зв'язку з цим, виникає необхідність у чіткому відборі та структуруванні змісту навчального матеріалу професійно-орієнтованих дисциплін, у пошуку та виборі методів, засобів навчання, спрямованих на підготовку фахівців у галузі охорони праці.

Принцип гуманізації. Суть принципу гуманізації полягає в олюдненні відносин між викладачем і студентами, пріоритетних людських цінностях. Реалізація принципу забезпечується завдяки повному визнанню прав вихованця і поваги до нього у поєднанні з розумною вимогою; опорі на позитивні якості студента, створенню ситуації успіху; його захищеності й емоційній комфортності у педагогічній взаємодії (Михнюк, 2013, с.22). Отже, центральним ядром гуманізації є людина та загальнолюдські цінності. Принцип гуманізації вбачаємо у спрямованості процесу навчання до людини, створенні умов для всебічного розвитку особистості студента та проявів його творчої індивідуальності. Втілення даного принципу можливе завдяки забезпеченню гуманних відносин у навчально-виховному процесі на основі взаємоповаги та довіри між викладачем і студентом та в колективі. Результатом реалізації принципу гуманізації є безпечне й комфортне існування індивідууму в соціумі, накопичення в нього позитивного досвіду міжособистісних відносин.

Принцип культурологічності є одним з головних принципів сучасної освіти, сформований німецьким педагогом А.Дістервергом. Згідно з його педагогічними ідеями, освіта покликана: рахуватися з індивідуумом і формувати згідно з його природними особливостями; робити це у

відповідності зі своєрідністю культури тієї нації, до якої він належить; виховувати його згідно загальнолюдських цінностей (Данилюк, 2007). Принцип культурологічності означає орієнтацію професійної підготовки майбутніх фахівців з охорони праці на формування в них загальної культури, культури безпеки, на розвиток їхніх творчих здібностей і професійно-важливих якостей особистості. Для реалізації цього принципу виникає гостра необхідність включення у зміст навчального матеріалу загальнокультурних понять, а також необхідність вибору форм і методів навчально-виховного процесу з урахуванням природовідповідності та полікультурності.

Звертаємо увагу на те, що для ефективного формування культури безпеки професійної діяльності у майбутніх спеціалістів з охорони праці застосування лише загальнодидактичних принципів недостатньо. У зв'язку з цим, необхідно використовувати групу специфічних принципів: урахування інтеграційних процесів освіти у вищій школі; створення ефективного продуктивного середовища навчання; тісного взаємозв'язку навчання і виховання культури безпеки; включення в інноваційну діяльність; проектування індивідуальної освітньої траєкторії формування культури безпеки професійної діяльності; системної організації процесу формування культури безпеки професійної діяльності; пропаганди здорового способу життя. Необхідно зазначити, що визначені специфічні принципи описані в роботі (Абильгарова, 2018), а в даній науковій роботі зупинимось на основних їх положеннях.

Так, *принцип врахування інтеграційних процесів освіти у вищій школі* вимагає розробки інтегрованого курсу «Культура безпеки професійної діяльності», заснованого на інтеграції технічних, правових, психологічних, педагогічних знань; знань з безпеки та охорони праці. Даний принцип дає підставу для уточнення змісту професійно-орієнтованих дисциплін з охорони праці із позиції культури безпеки. Водночас, виникає необхідність упровадження в освітній процес професійної підготовки фахівців з охорони праці інтегрованих форм навчання, спрямованих на формування цілісної картини досліджуваного об'єкта, предмета та встановлення міжпредметних зв'язків.

Принцип створення ефективного продуктивного середовища навчання у процесі професійної підготовки фахівців з охорони праці знаходить реалізацію через залучення студентів до розробки, створення продуктів, пов'язаних із

професійною діяльністю фахівця у галузі охорони праці. Виконуючи певне навчальне завдання, що передбачає розробку документів з охорони праці для конкретного підприємства, організації (наприклад, пакета документів, пов'язаних з навчанням з охорони праці у медичній установі, організацією охорони праці в дошкільному закладі, аналізом і розслідуванням нещасних випадків у освітній установі) студенти долучаються до майбутньої професійної діяльності.

Принцип тісного взаємозв'язку навчання і виховання культури безпеки трактуємо як спланований, спрямований, системний і послідовний процес впливу на психіку студента з метою формування і розвитку у нього компетенцій, цінностей і якостей особистості, здатної до безпечного існування в навколишньому середовищі і виробничій діяльності. Цей принцип потребує підготовки такого фахівця, майбутнього професіонала, який володіє високим ступенем самоорганізації, відповідальності і глибоко усвідомлює необхідність дотримання вимог безпеки та збереження здоров'я у процесі праці. Для реалізації принципу виховання культури безпеки має бути чітка координація та узгодженість дій викладачів вищих навчальних закладів, кураторів академічних груп. Водночас, ефективність виховної роботи залежить від її планування, продуманості, а також від використання інноваційних методів і форм виховання на основі гуманістичного підходу.

Принцип включення в інноваційну діяльність враховує наявність у учасників інноваційного процесу сформованого набору характеристик (знання, вміння, особистісні якості) з розробки, впровадження та поширення інновацій у педагогіці і галузі охорони праці. Він виражається у готовності і здійсненні інноваційної діяльності педагогом і студентами. Реалізація принципу включення в інноваційну діяльність можлива за рахунок створення певних організаційно-педагогічних умов: педагогічне спілкування, побудоване на діалозі і демократичному стилі; відкриті і довірливі відносини між викладачем та студентом; створення творчої атмосфери; мотивація інноваційної діяльності всіх учасників інноваційного процесу; широке використання інтерактивних форм і методів навчання, інноваційних процесів у галузі охорони праці.

Принцип проектування індивідуальної освітньої траєкторії формування культури безпеки професійної діяльності визначається можливістю вибору студентом вектора свого розвитку, самоосвіти і самовдосконалення на

основі власного досвіду. З цією метою процес професійної підготовки майбутніх фахівців з охорони праці має забезпечувати умови формування індивідуальності особистості студента, розкриття його творчого потенціалу. У свою чергу, це створюватиме передумови для забезпечення високого рівня мотивованої навчальної та пізнавальної діяльності.

Принцип системної організації процесу формування культури безпеки професійної діяльності орієнтує на розробку методичної системи професійної підготовки фахівців з охорони праці, яка має включати змістовий, технологічний, рефлексивний та результативний компоненти. Змістовий компонент потребує включення у робочі програми професійно-орієнтованих дисциплін з охорони праці тем і питань культури безпеки, а також, з урахуванням принципу міждисциплінарності та інтеграції знань, розробку та впровадження варіативного курсу «Культура безпеки професійної діяльності». Технологічний компонент методичної системи передбачає створення науково-методичного забезпечення дисциплін (розробка програми спецкурсу, складання практикумів, методичних рекомендацій з оволодіння спецкурсом) та впровадження інноваційних технологій, форм, методів і засобів формування культури безпеки професійної діяльності у майбутніх спеціалістів з охорони праці. Рефлексивний компонент полягає в розробці критеріїв та рівнів сформованості культури безпеки професійної діяльності у майбутніх спеціалістів з охорони праці, а результативний компонент має враховувати позитивну динаміку сформованості культури безпеки. Цей принцип має бути реалізований за рахунок упровадження й широкого використання інтерактивних, комп'ютерних технологій навчання.

Принцип пропаганди здорового способу життя передбачає використання у процесі підготовки майбутніх фахівців з охорони праці здоров'язберігаючих технологій, котрі сприяють створенню в них стійких мотиваційних передумов збереження та зміцнення здоров'я, а також формування на рівні свідомості установок про необхідність дотримання вимог безпеки у трудовій діяльності. Важливою умовою реалізації принципу пропаганди здорового способу життя є формування у студентів відповідального ставлення до свого здоров'я, а також усвідомленої мотивації до ведення здорового способу життя.

Висновки. На основі викладеного вище можна дійти висновку, що для якості професійної

підготовки майбутніх спеціалістів з охорони праці важливо забезпечити процеси модернізації та вдосконалення навчально-педагогічної діяльності. Ключовим компонентом цих інноваційних процесів стане формування культури безпеки, методологічною основою якої є визначені дидактичні принципи навчання. Подальше

дослідження потребує обґрунтування та аналізу концептуальних підходів, організаційно-педагогічних умов оптимізації системи формування культури безпеки професійної діяльності у майбутніх спеціалістів з охорони праці.

Література

1. Абильтарова, Э. Н., 2018. Принципы формирования культуры безопасности профессиональной у будущих специалистов по охране труда. *Педагогическое образование в России*, 10, с. 76-84.
2. Батышев, С. Я., 1999. *Профессиональная педагогика*. 2-е изд. М.: Ассоциация «Профессиональное образование».
3. Горина, Л. Н. и Данилина, Н. Е., 2009. Безопасный образовательный процесс: методология проектирования системы подготовки специалистов по безопасности жизнедеятельности. *Известия Самарского научного центра Российской академии наук*, 11, 4 (4), с. 835-840.
4. Данилюк, А. Я., 2007. Принцип культурогенеза в образовании. *Новые ценности образования: Культурная парадигма*, 4 (34), с. 4-10.
5. Казьмина, А. В. и Гапоненко, А. В., 2012. Формирование профессиональной культуры бакалавров в области защиты окружающей среды. *Социальная политика и социология*, 5, с. 195-202.
6. Каньковський, І. С., 2015. Принципи професійного навчання фахівців у сучасній вищій школі. *Молодь і ринок*, 12 (131), с. 15-22.
7. Косынкина, С.Э., 2006. *Формирование культуры безопасности жизнедеятельности в профессиональной подготовке студентов технического вуза*. Кандидат наук. Самарский государственный педагогический университет.
8. Кузьмінський, А. І. та Омеляненко, В. Л., 2008. *Педагогіка: підручник*. 3-тє вид. К.: Знання-Прес.
9. Международная организация труда, 2008. *Моя жизнь, моя работа, мой безопасный труд. Управление профессиональными рисками*. [online] Доступно: <https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---europe/---ro-geneva/---sfo-moscow/documents/publication/wcms_312116.pdf> [Дата обращения 23 Ноябрь 2018].
10. Международная организация труда, 2015. *Вместе повысим культуру профилактики в охране труда*. [online] Доступно: http://www.ilo.org/global/docs/WCMS_405838/lang--en/index.htm [Дата обращения 23 Ноябрь 2018].
11. Михнюк, М. І., 2013. Принципи розвитку професійної культури викладачів спеціальних дисциплін професійно-технічних навчальних закладів. *Професійна освіта: проблеми і перспективи: зб. наук. праць*, 4, с. 21-27.
12. Крымстат, 2018. *Основные показатели (условия труда и производственный травматизм) на предприятиях и в организациях Крыма*. [online] Доступно: http://crimea.gks.ru/wps/wcm/connect/rosstat_ts/crimea/ru/statistics/stat_Crimea/employment/ [Дата обращения 23 Ноябрь 2018].
13. Петухова, Т.А., 2010. *Підготовка майбутніх учителів до формування культури безпеки життєдіяльності в учнів основної школи*. Кандидат наук. Національний університет біоресурсів і природокористування України.
14. Подласый, И. П., 2007. *Педагогика: учебник*. М.: Высшее образование.
15. Скалич, Л. Й., 2013. Традиційні та нетрадиційні принципи навчання у взаємозв'язку. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія»: Серія «Психологія і педагогіка»*, 22, с. 178-180.
16. Тархан, Л. З., 2008. *Теоретичні і методичні основи формування дидактичної компетентності майбутніх інженерів-педагогів*. Доктор наук. Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих Академії педагогічних наук України.
17. Шварп, Н. В., 2012. Реалізація принципу професійної спрямованості у викладанні гуманітарних дисциплін. *Проблеми інженерно-педагогічної освіти: зб. наук. праць*, 34-35, с. 49-54.

KEY WORDS:

vocational training,
didactic training
principles, professional
activity safety culture,
labour protection
specialist, labour
protection methodology,
professional activity

Abstract

Traditional and specific principles interrelation for forming future labour protection specialists' professional activity safety culture

Elviza Abiltarova,

*Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor
Labour Protection in Engineering and Social Sphere Department
Crimean Engineering and Pedagogical University*

The article is devoted to the high priority problem of labour protection specialists professional training. Statistical data on industrial injuries in enterprises and organizations of the Crimea have been analyzed. Special attention is focused on the significance and importance of preventive measures to preclude the causes of industrial accidents and occupational diseases. The necessity of forming professional activity safety culture for future labour protection specialists is substantiated. It is concluded that this problem requires the search and development of new methodological approaches, didactic principles that constitute the scientific and methodological basis of the study.

The article highlights the theoretical studies results on the problem of didactic principles application while training process. The author provides the detailed analysis of scientific research, scientists' views regarding didactic principles classification and content. General didactic (scientific; systematic and consistent; polytechnic principle; professional orientation; humanization; culturological principle) and specific (taking into account educational integration processes in higher education; creating efficient learning environment; close relationship of education and safety culture training; inclusion into innovative activities; designing an individual educational pathways for forming safety culture of professional activity; systematic organization the process of professional work safety culture forming; promotion of healthy lifestyles) principles of forming professional activity safety culture for future labour protection specialists are defined and characterized.

The conclusion is made on the need for further research that requires substantiation and analysis of conceptual approaches, organizational and pedagogical conditions for optimizing the system of forming professional activity safety culture for future labour protection specialists. The article is of interdisciplinary nature and written at pedagogical, psychological, technical sciences intersection.

References

1. Abiltarova, E. N., 2018. Principy formirovaniya kultury bezopasnosti professionalnoj u budushchih specialistov po ohrane truda. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii*, 10, s. 76-84.
2. Batyshev, S. YA., 1999. *Professional'naya pedagogika*. 2-e izd. M.: Associaciya «Professional'noe obrazovanie».
3. Gorina, L. N. i Danilina, N. E., 2009. Bezopasnyj obrazovatel'nyj process: metodologiya proektirovaniya sistemy podgotovki specialistov po bezopasnosti zhiznedeyatel'nosti. *Izvestiya Samarskogo nauchnogo centra Rossijskoj akademii nauk*, 11, 4 (4), s. 835-840.
4. Danilyuk, A. YA., 2007. Princip kulturogeneza v obrazovanii. *Novye cennosti obrazovaniya: Kulturnaya paradigma*, 4 (34), s. 4-10.
5. Kazmina, A. V. i Gaponenko, A. V., 2012. Formirovanie professionalnoj kultury bakalavrov v oblasti zashchity okruzhayushchej sredy. *Socialnaya politika i sociologiya*, 5, s. 195-202.
6. Kankovskij, I. S., 2015. Principi profesijnogo navchannya fahivciv u suchasnij vishchij shkoli. *Molod' i rinok*, 12 (131), s. 15-22.
7. Kosynkina, S.EH., 2006. *Formirovanie kul'tury bezopasnosti zhiznedeyatel'nosti v professional'noj podgotovke studentov tekhnicheskogo vuza*. Kandidat nauk. Samarskij gosudarstvennyj pedagogicheskij universitet.
8. Kuzminskij, A. I. ta Omelyanenko, V. L., 2008. *Pedagogika: pidruchnik*. 3-e vyd. K.: Znannya-Pres.
9. Mezhdunarodnaya organizaciya truda, 2008. *Moya zhizn, moya rabota, moj bezopasnyj trud. Upravlenie professionalnymi riskami*. [online] Dostupno: <https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---europe/---ro-geneva/---sro-moscow/documents/publication/wcms_312116.pdf> [Data obrashcheniya 23 noyabrya 2018].
10. Mezhdunarodnaya organizaciya truda, 2015. *Vmeste povysim kulturu profilaktiki v ohrane truda*. [online] Dostupno: http://www.ilo.org/global/docs/WCMS_405838/lang--en/index.htm [Data obrashcheniya 23 noyabrya 2018].
11. Mykhniuk, M. I., 2013. Pryntsypy rozvytku profesiinoi kultury vykladachiv spetsialnykh dystyplin profesiino-tekhnichnykh navchalnykh zakladiv. *Profesiina osvita: problemy i perspektyvy: zb. nauk. prats*, 4, s. 21-27.
12. Krymstat, 2018. *Osnovnye pokazateli (usloviya truda i proizvodstvennyj travmatizm) na predpriyatiyah i v organizacijah Kryma*. [online] Dostupno: <http://crimea.gks.ru/wps/wcm/>

connect/rosstat_ts/crimea/ru/statistics/stat_Crimea/employment/> [Data obrashcheniya 23 noyabrya 2018].

13. Petuhova, T.A., 2010. *Pidgotovka majbutnih uchiteliv do formuvannya kul'turi bezpeki zhittediyal'nosti v uchniv osnovnoi shkoli*. Kandidat nauk. Nacionalnyj universitet bioresursiv i prirodokoristuvannya Ukrainy.

14. Podlasyj, I. P., 2007. *Pedagogika: uchebnyk*. M.: Vysshee obrazovanie.

15. Skalych, L. Y., 2013. *Tradytsiini ta netradytsiini pryntsypy navchannia u vzaiemozviazku*. *Naukovi zapysky Natsionalnogo universytetu «Ostrozka*

akademii»: Seriya «Psykhologhiia i pedahohika», 22, s. 178-180.

16. Tarkhan, L. Z., 2008. *Teoretychni i metodychni osnovy formuvannia dydaktychnoi kompetentnosti maibutnykh inzheneriv-pedahohiv*. Doktor nauk. Instytut pedahohichnoi osvity i osvity doroslykh Akademii pedahohichnykh nauk Ukrainy.

17. Shvarp, N. V., 2012. *Realizatsiia pryntsypu profesiinoi spriamovanosti u vykladanni humanitarnykh dystsyplyn*. *Problemy inzhenerno-pedahohichnoi osvity: zb. nauk. prats*, 34-35, s. 49-54.

УДК 37.061:[5+004]SMART

<https://doi.org/10.32835/2223-5752.2018.17.34-42>.

SMART-ТЕХНОЛОГІЯ В МОДЕЛЮВАННІ МІЖПРЕДМЕТНИХ ЗВ'ЯЗКІВ МАТЕМАТИКИ ТА ІНФОРМАТИКИ

Оксана Клочко,

доктор педагогічних наук, доцент, доцент кафедри математики та інформатики
Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського

ORCID: 0000-0002-6505-9455

e-mail: klochkoob@gmail.com

Олександр Михайлюк,

учитель математики та інформатики

Навчально-виховного комплексу «ЗНЗ – ДНЗ», с. Рівне, Вінницька обл.

ORCID: 0000-0002-8168-3303

e-mail: mrgledio@gmail.com

КЛЮЧОВІ СЛОВА:

SMART-технології,
електронні освітні
ресурси,
міжпредметні зв'язки,
математика,
інформатика,
комп'ютерно орієнтовані
системи,
інформаційно-динамічне
моделювання,
календарне планування,
мережвий графік,
електронний навчально-
методичний комплекс
навчальної дисципліни

Реферат

Пріоритетним напрямом розбудови системи освіти нового покоління є впровадження принципів відкритої освіти шляхом розробки електронних освітніх ресурсів із використанням SMART-технологій. У статті розкрито цілі, зміст і шляхи розв'язування проблеми моделювання процесу забезпечення міжпредметних зв'язків математики та інформатики із використанням комп'ютерно орієнтованих систем; побудовано функціональну схему макроблоку розроблення електронного навчально-методичного комплексу навчальної дисципліни.

Процес розроблення електронного навчально-методичного комплексу пропонується здійснювати шляхом використання користувачем (викладачем) можливостей блоку формування та розбудови контенту навчальної дисципліни на основі інтелектуальних алгоритмів Data Mining, макроблоку моделювання процесу навчання, електронних ресурсів метадисципліни, макроблоку пошуку, макроблоку онлайн-консультування. Реалізація метадисциплінарного підходу дасть змогу застосовувати механізми інтеграції (поєднання, взаємопроникнення, взаємозближення, утворення взаємозв'язків) та систематизації даних різних навчальних дисциплін. Планування міжпредметних зв'язків здійснюється за допомогою побудови мережевого графіка, що є формою представлення моделі навчального процесу. З метою побудови календарного графіка забезпечення міжпредметних зв'язків пропонується використовувати комп'ютерно орієнтовані системи інформаційно-динамічного моделювання, що дасть змогу забезпечити автоматизацію багатьох функцій управління навчальним процесом. У дослідженні за основу було взято продукт Microsoft Corporation – Microsoft Project 2016.

Такі напрями реалізації SMART-технологій у моделюванні процесу навчання дадуть викладачеві можливість: визначити найбільш ефективні підходи до вирішення завдань забезпечення міжпредметних зв'язків математики та інформатики; на основі створених мережових (календарних) графіків розробити моделі процесу забезпечення міжпредметних зв'язків; здійснювати управління процесом навчання на основі створених мережових моделей та відслідковувати міжпредметні зв'язки, необхідні для оптимізації планування навчального процесу.

Постановка проблеми. Пріоритетним напрямом у розбудові системи освіти нового покоління є впровадження принципів відкритої освіти шляхом розробки електронних освітніх ресурсів, що забезпечить ефективність освітньої діяльності, підвищення якості навчального процесу, його інноваційний розвиток, доступність та відкритість. Перспективних кардинальних змін у зазначеному напрямі можна досягти шляхом реалізації стратегії запровадження SMART-технологій. Гіпотезою дослідження є думка, що електронні освітні ресурси педагогічних систем, побудовані на базі SMART-технологій, сприятимуть створенню умов якісної освіти, забезпеченню реалізації принципів відкритої освіти.

Відповідно до «Національної стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 року» (2013), освіта нового покоління повинна орієнтуватись на сучасні наукові досягнення та інновації, на вдосконалення освітнього процесу засобами SMART-технологій, підвищення доступності, ефективності на основі ІКТ, забезпечення доступу до світових інформаційних ресурсів, розширення взаємодії та співпраці закладів освіти.

Сучасні умови глобалізації, трансформації вітчизняної освіти у світовий освітній простір, інтеграції досвіду світових педагогічних інституцій пропонують, поряд із традиційними методологічними підходами, застосовувати нетрадиційні, нові підходи.

Аналіз останніх досліджень. Серед новітніх досліджень науковців, у яких розглянуто основні підходи до розробки електронних освітніх ресурсів, виокремлюємо праці В. Бикова (2009), О. Гуменного (2016), Р. Гуревича (2016), В. Радкевич (2016), О. Спіріна (2017) та ін. Дослідники підкреслюють зростаючу роль електронних ресурсів в освітньому процесі в умовах глобальної інформатизації, визначають сучасні напрями реалізації можливостей SMART-технологій у забезпеченні інтелектуальної складової інформаційних систем.

Питання прикладної спрямованості міжпредметних зв'язків як складової процесу розв'язування навчальних задач у навчанні математики та інформатики, планування міжпредметних зв'язків математики та інформатики вивчали науковці О. Глобін (2017), Ю. Біляй (2017), В. Лапінський (2018) та ін. Вони зауважують, що ефективність

процесу навчання значною мірою залежить від уміння педагога правильно добрати зміст навчального матеріалу на основі планування міжпредметних зв'язків, що дає змогу успішно реалізувати всі їх функції, передбачити різноманітність форм організації навчання. Однак використання SMART-технології електронних освітніх ресурсів у моделюванні процесу забезпечення міжпредметних зв'язків математики та інформатики з використанням комп'ютерно орієнтованих систем інформаційно-динамічного моделювання вітчизняними вченими ще не розглядалося.

Мета статті: визначення шляхів розв'язування проблеми моделювання процесу забезпечення міжпредметних зв'язків математики та інформатики з використанням комп'ютерно орієнтованих систем; реалізація SMART-технологій у моделюванні процесу навчання на основі календарного планування, проектування функціональної схеми макроблоку розроблення електронного навчально-методичного комплексу навчальної дисципліни, розробка мережевого (календарного графіка) забезпечення міжпредметних зв'язків математики та інформатики в умовах профільного навчання.

Виклад основного матеріалу. Інтелектуальний алгоритм є складовим елементом сервіс-орієнтованої архітектури в діяльності викладача електронних освітніх ресурсів (Ключко, 2018, с. 350). На рисунку 1 представлено функціональну схему макроблоку розроблення електронного навчально-методичного комплексу (ЕНМК) навчальної дисципліни.

Розроблення ЕНМК навчальної дисципліни передбачає забезпечення можливості формування інваріантної та варіативної складових навчальної дисципліни (рис. 1). Процес розроблення ЕНМК ми пропонуємо здійснювати шляхом використання користувачем (викладачем) можливостей блоку формування та розбудови контенту навчальної дисципліни на основі інтелектуальних алгоритмів Data Mining, макроблоку моделювання процесу навчання, електронних ресурсів метадисципліни, макроблоку пошуку, макроблоку онлайн-консультування.

У блоці розроблення ЕНМК навчальної дисципліни, користувач (викладач) формує та розробляє контент навчальної дисципліни (інваріантну та варіативні складові).



Рис. 1. Функціональна схема макроблоку розроблення електронного навчально-методичного комплексу навчальної дисципліни

У макроблоці онлайн-консультування забезпечується консультування викладачів з колегами, а також онлайн спілкування з кураторами контенту, науковцями, фахівцями даної галузі, роботодавцями тощо.

Макроблок пошуку забезпечує пошук даних (у мережах Інтернет та Інтранет) за запитом та подальше його опрацювання з метою формування й розроблення контенту навчальної дисципліни.

Інтелектуальна складова Data Mining реалізовується шляхом формування бази знань експертних навчальних систем, оптимізації та перетворення даних на основі методів штучного інтелекту, агентно-орієнтованих підходів до розроблення пошукових алгоритмів, віртуальних навчальних середовищ, інтелектуальних лінгвістичних систем тощо (Клочко, 2018, с. 357-358).

На сьогодні залишається актуальним завдання розробки та використання електронних ресурсів метадисципліни, особливо з метою забезпечення міжпредметних зв'язків. «Метадисципліна – це інтеграція дисциплін, методологія одержання будь-якого знання, створення змістового каркасу, який може наповнюватися даними», яку розглядаємо як дисципліну, що характеризує або пояснює взаємопов'язані теорії, ідеї, зміст декількох дисциплін (Ключко, 2018, с. 347). Реалізація метадисциплінарного підходу дасть змогу застосовувати механізми інтеграції (поєднання, взаємопроникнення, взаємозближення, утворення взаємозв'язків) та систематизації даних різних навчальних дисциплін (Ключко, 2014; Ключко, 2015). Представлена функціональна схема макроблоку ЕНМК навчальної дисципліни як складова електронних освітніх ресурсів описує складну, відкриту, динамічну систему, що трансформується, розвивається та взаємодіє з інформаційним простором. Така організація процесу розроблення ЕНМК дає змогу забезпечувати особистісні культурно-освітні потреби користувачів (викладачів), рівний мобільний доступ до освітніх ресурсів, розширювати інформаційне поле освітнього простору (Ключко, 2014; 2015).

Відтак, макроблок моделювання процесу навчання здійснює календарне планування навчального процесу. Як правило, календарне планування використовується у складанні та плануванні розкладу, у якому роботи взаємопов'язуються між собою у часі із забезпеченням їх різними видами ресурсів.

Календарне планування міжпредметних зв'язків в умовах профільного навчання математики та інформатики будується у формі таблиці на основі навчальних програм з математики та інформатики математично-інформатичного (інформаційно-технологічного) профілю загальноосвітніх навчальних закладів, що відображає міжпредметні зв'язки математики та інформатики (наказ «Про затвердження типової освітньої програми закладів загальної середньої освіти III ступеня», 2018) (табл. 1).

Планування міжпредметних зв'язків здійснюємо за допомогою побудови мережевого графіка, що є формою представлення моделі навчального процесу. На її основі можна відслідковувати та аналізувати

структуру навчального процесу з урахуванням міжпредметних зв'язків, послідовність вивчення тем суміжних навчальних предметів, визначати вузлові теми та їх міжпредметні взаємозв'язки, здійснювати календарне планування навчального процесу тощо.

Окрім зазначеного вище, мережеві графіки є зручним наочним засобом управління навчальним процесом, вони дають можливість здійснювати календарне планування процесу навчання, його оптимізацію, відслідковувати послідовність вивчення тем взаємопов'язаних предметів та вносити корективи в розклад, планувати відвідування занять тощо (наказ «Про затвердження типової освітньої програми закладів загальної середньої освіти III ступеня», 2018).

З метою побудови календарного графіка забезпечення міжпредметних зв'язків ми пропонуємо використовувати комп'ютерно орієнтовані системи інформаційно-динамічного моделювання, що дасть змогу забезпечити автоматизацію багатьох функцій управління навчальним процесом.

До складу таких систем, залежно від спеціалізації, можуть бути включені компоненти управління проектами, планування, інформаційно-аналітичні, управління персоналом тощо. Серед найбільш поширених у світі компаній та корпорацій, що пропонують на ринку програмного забезпечення комп'ютерно орієнтовані системи інформаційно-динамічного моделювання, можемо виділити Epicor, Microsoft Corporation, Oracle, Primavera Systems, QAD, Spider Technologies Group, TimeLine Corporation, WST Corporation та інші.

У дослідженні ми обрали продукт Microsoft Corporation – Microsoft Project 2016, який є потужною системою інформаційно-динамічного моделювання та керування проектами (Microsoft Project, 2018). У даній системі користувач (викладач) може здійснювати розробку проекту з моделювання навчального процесу, стратегічне планування, календарне планування міжпредметних зв'язків, аналіз обсягів виділених годин на навчальну тему, аналіз календарного графіка, компетентно приймати рішення із керування складними системами об'єктів управління навчальним процесом, прогнозувати завантаженість аудиторій тощо.

На першому етапі створюється проект у

Таблиця 1

**Міжпредметні зв'язки математики та інформатики
(на основі навчальних програм з математики для учнів ІІ класів математично-інформатичного (інформаційно-технологічного) профілю загальноосвітніх навчальних закладів)**

Математика		Інформатика (5 годин на тиждень)							
		ІКТ (I семестр (50 год (48+2 рез.), 3 год на тиждень), II семестр (55 год (52+3 рез.), 3 год на тиждень)	ОАП (I семестр (33 год (32+1 рез.), 2 год на тиждень), II семестр (37 год (36+1 рез.), 2 год на тиждень)	ОАП, «Основи об'єктно-орієнтованого програмування», 10 год	ОАП, «Методи побудови алгоритмів», 22 год	ІКТ, «Основи веб-дизайну», 24 год	ОАП, «Методи побудови алгоритмів», 22 год	Розділ «Автоматизація роботи у офісах програмах за допомогою VBA»*, 15 год	Розділ «Інформаційні технології у проєкції діяльності», 52 год
Алгебра і початки аналізу (210 год, 6 год на тиждень, резерв – 74 год)	Геометрія (105 год, 3 год на тиждень, Резерв – 18 год)	ІКТ, «Бази даних», 26 год	ІКТ, «Основи створення комп'ютерних презентацій», 22 год	ІКТ, «Основи веб-дизайну», 24 год	ОАП, «Методи побудови алгоритмів», 22 год	ОАП, «Основи об'єктно-орієнтованого програмування», 10 год	ОАП, «Програмування графіки та мультимедіа», 16 год	«Автоматизація роботи у офісах програмах за допомогою VBA»*, 15 год	Розділ «Інформаційні технології у проєкції діяльності», 52 год
«Елементи теорії ймовірностей», 36 год	«Многогранники», 20 год	+	+	+	+	+	+	+	Розділ спільний для ліній ІКТ та ОАП, поділений відповідно у год 14ОАП+18ІКТ
«Показникова та логарифмічна функції», 36 год	«Елементи геометрії тетраедра», 11 год	+	+	+	+	+	+	+	+
«Інтеграл та його застосування», 30 год	«Перпендикулярність прямих і площин у просторі», 26 год	+	+	+	+	+	+	+	+
«Комплексні числа та множення», 34 год	«Гіла обертання», 18 год	+	+	+	+	+	+	+	+
	«Об'єми многогранників», 14 год	+	+	+	+	+	+	+	+
	«Об'єми та площі поверхні тіл обертання», 14 год	+	+	+	+	+	+	+	+
Повторення, узагальнення та систематизація навчального матеріалу, розв'язування задач, 74 год		+	+	+	+	+	+	+	+

системі Microsoft Project 2016 за допомогою даних таблиці 1. На основі виведених у вікні таблиці завдань проекту Microsoft Project 2016 вхідних даних автоматично створюється календарний план забезпечення міжпредметних зв'язків (зокрема, діаграма Ганта), розраховуються критичні шляхи (рис. 2, рис. 3) тощо. Аналіз календарного графіка можна здійснювати за допомогою засобів аналізу проекту Microsoft Project 2016 (діаграма

Ганта, графіки, календарі, звіти). Оскільки аналітичні дані у системі Microsoft Project 2016 формуються автоматично, то на даному етапі не виникає труднощів у вирішенні поставлених завдань. У процесі аналізу варіантів рішень щодо реалізації створеного календарного графіка проекту здійснюється порівняння можливих шляхів реалізації міжпредметних зв'язків, вибір оптимального рішення.

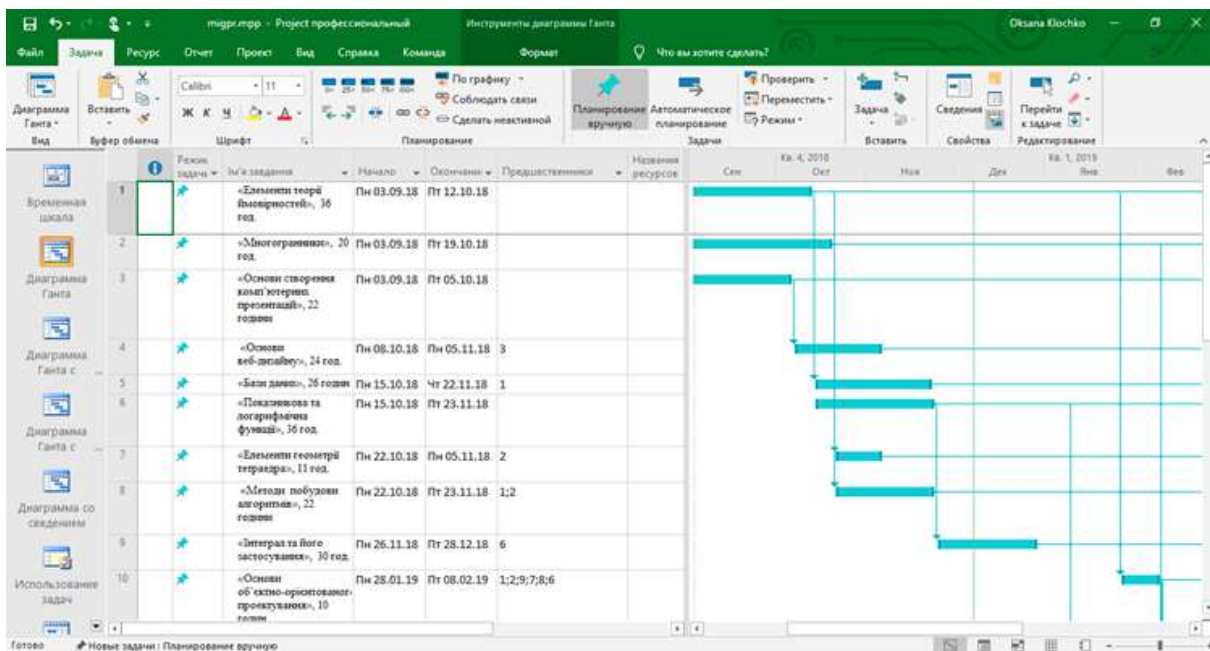


Рис. 2. Календарний план забезпечення міжпредметних зв'язків

У процесі аналізу проекту Microsoft Project 2016 можуть виникнути проблеми. Наприклад, невідповідність реального часу вивчення тем з математики та інформатики запланованому та ін. У такій ситуації, після ідентифікації проблем, здійснюється аналіз можливих недоліків проекту та варіантів їх усунення, використовуються функціональні можливості Microsoft Project 2016 щодо зміни параметрів проекту, налаштування проекту тощо. Наприклад, у разі виникнення проблеми недостатньої кількості годин на вивчення теми, можливі два варіанти їх усунення: перший – збільшити кількість годин на вивчення теми за рахунок резервного часу, другий – встановити іншу послідовність вивчення тем з математики та інформатики, не порушуючи логіки опанування матеріалом. **Висновки.**

Важливими етапами реалізації педагогічного процесу, в основу якого покладено SMART-технологію, є: проектування функціональної схеми макроблоку розроблення електронного навчально-методичного комплексу навчальної дисципліни, розробка технологічного середовища з метою ефективної організації освітнього процесу. Підтримка процесу прийняття рішення щодо планування міжпредметних зв'язків може забезпечуватися засобами імітаційного інформаційно-динамічного моделювання Microsoft Project 2016, зокрема: аналізу сценаріїв, ділової графіки, створення звітів у режимі реального часу, помічників у виконанні завдань тощо. Використання засобів інформаційно-динамічного моделювання Microsoft Project 2016, імітації проектної діяльності дають можливість

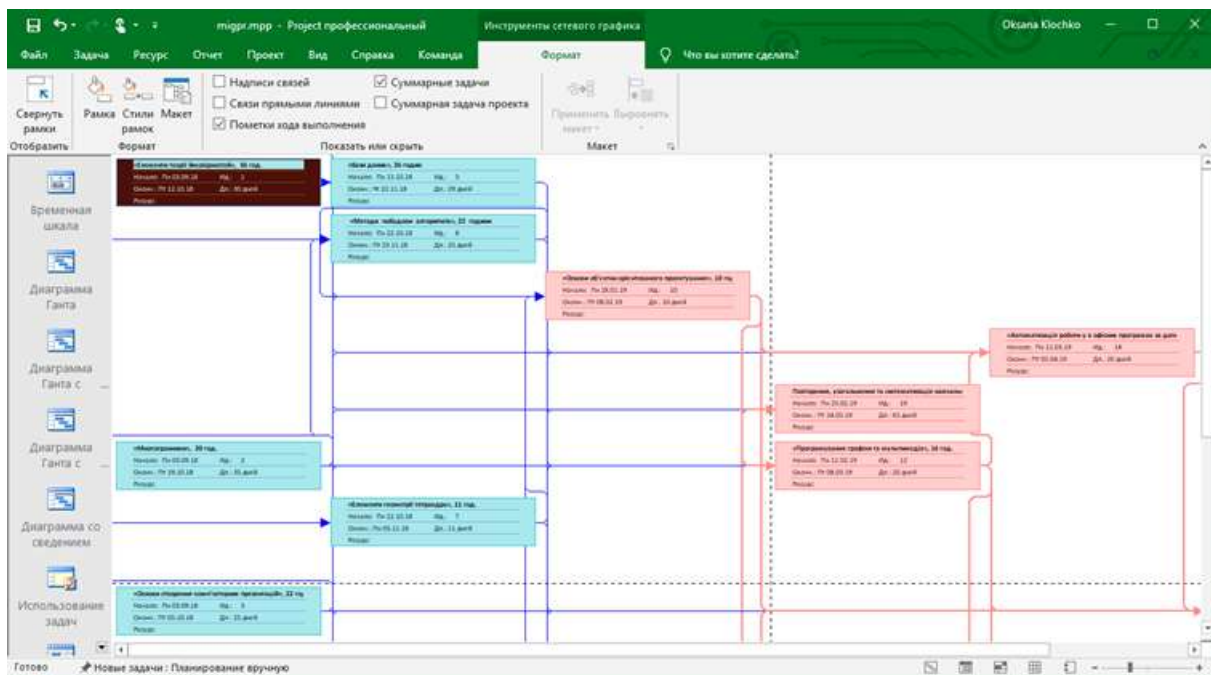


Рис. 3. Мережевий (календарний) графік забезпечення міжпредметних зв'язків

викладачеві визначати найбільш ефективні підходи до вирішення завдань забезпечення міжпредметних зв'язків математики та інформатики в умовах профільного навчання, прийняття рішень та визначення способу дій на основі створених мережевих (календарних) графіків, розроблення моделей процесу забезпечення міжпредметних зв'язків із застосуванням SMART-технології. Розроблена на основі SMART-технології імітаційна модель процесу забезпечення міжпредметних зв'язків математики та інформатики в умовах профільного навчання математики та інформатики може використовуватися як складова електронних освітніх ресурсів з метою організації освітнього процесу, а

саме: макроблоку розроблення електронного навчально-методичного комплексу навчальної дисципліни.

Отримані результати дослідження дали змогу визначити деякі напрями подальших розвідок: аналіз критичних шляхів мережевого графіка забезпечення міжпредметних зв'язків; оцінка ефективності методики застосування SMART-технології; реалізація метадисциплінарного підходу на основі інтеграції та систематизації даних різних навчальних дисциплін; внесення коректив у розклад та планування індивідуальних занять на основі мережевого (календарного) графіка забезпечення міжпредметних зв'язків.

Література

1. Законодавство України, 2013. *Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року*. (Останнє оновлення 25 Червень 2013). [online] Доступно: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/344/2013> [Дата звернення 28 Вересень 2018].
2. Биков, В.Ю. 2009. *Моделі організаційних систем відкритої освіти: монографія*. Київ: Атіка.
3. Гуменний, О.Д., 2016. Smart-комплекси навчальних дисциплін для професійно-технічних навчальних закладів. *Теорія і методика професійної освіти*, Київ: Інститут професійно-технічної освіти НАПН України, 3(11), с. 11-19.
4. Гуревич, Р.С., 2016. Інформатизація освіти – важливий чинник розвитку суспільства XXI століття. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*, 47, с. 5-10.
5. Спірін, О.М., Лупаренко, Л.А. та Новицький, О.В., 2017. Процедура впровадження

електронного наукового журналу з використанням програмної платформи Open Journal Systems. *Інформаційні технології в освіті*, 32, с. 40-60.

6. Глобін, О.І., Лапінський, В.В., 2017. Моделювання як метод дослідження і важливий чинник формування системи природничо-математичних знань. *Комп'ютер у школі та сім'ї*, 2, с. 7-10.

7. Біляй, Ю.П., 2018. *Методична система підготовки майбутніх вчителів математики та інформатики до використання технологій дистанційного навчання*. Кандидат наук. Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова.

8. Ключко, О.В., 2018. *Теоретичні і методичні засади професійної підготовки майбутніх менеджерів аграрного виробництва засобами сучасних інформаційно-комунікаційних технологій*. Доктор наук. Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського.

9. Киш, Л.М. Ключко, О.В. та Потапова, Н.А. 2015. *Інформаційні системи і технології управління організацією: навчальний посібник*. Вінниця: Вінницька газета.

10. Ключко, О.В., 2014. Вплив інформаційно-комунікаційних технологій на трансформаційні процеси педагогічної системи в сучасних умовах. *Наука і методика: збірник науково-методичних праць*, 26, с. 39-45.

11. Міністерство освіти і науки, 2018. *Наказ «Про затвердження типової освітньої програми закладів загальної середньої освіти III ступеня»*. [online] (Останнє оновлення 20 Квітень 2018) Доступно: <<http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/z0464-04>> [Дата звернення 19 Жовтень 2018].

12. Microsoft Project, 2018. *Project Management*. [online] Available ed: <<https://products.office.com/en/project?legRedirect=true&CorrelationId=6ba07ab7-601e-4035-9d02-d2f0eca05c48>> [Дата звернення 14 Жовтень 2018].

KEY WORDS:

SMART-technologies, electronic educational resources, interdisciplinary connections, mathematics, computer science, computer-oriented systems, information-dynamic modeling, calendar planning, network schedule, electronic teaching-methodical complex of educational discipline

Abstract

SMART-technology for modeling interdisciplinary links for Maths and Informatics

Oksana Klochko,

*Doctor of pedagogical sciences, associated professor,
Mathematics and computer science department,*

Vinnitsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University

Oleksandr Mykhailiuk,

*mathematics and computer science teacher
Educational complex «GEI – P-SEI»,
v. Rivne, Vinnitsia region*

The priority direction of building a new generation education system is to introduce the principles of open education by electronic educational resources development using SMART technologies. In the article: the aims, content and problem solving ways for modeling the process of providing mathematics and computer science interdisciplinary connections using information-dynamic modelling computer-oriented systems based on calendar planning are revealed; the macro-block functional scheme was designed for electronic educational-methodical complex development on the appropriate educational discipline. We offer to realise the process of e-learning complex development with possibilities of a user's (teacher) discipline content forming and development block, based on intelligent data mining algorithms, a training block simulation model, meta-disciplinary electronic resources, a search macro-block, and an online counselling macro-block. The implementation of a meta-disciplinary approach will allow the use of integration mechanisms (combination, interpenetration, interconnection) and data systematization from various disciplines. We realise interdisciplinary connections planning by constructing a network graph that is a representation form of educational process model. In order to construct a calendar schedule for inter-object communications, we offer to use the computer-based information-dynamic modelling systems to automate many learning process management functions. In the study we chose the Microsoft Corporation product – Microsoft Project 2016.

The proposed areas of SMART-technologies implementation in the learning process simulation will enable a teacher to determine the most effective approaches to setting interdisciplinary mathematical and informatics links, the decision-making and defining the action mode based on the generated network (calendar) schedules, the development of supply-side modeling interpersonal relationships to manage the learning process based on the developed plans via creating network models, track interpersonal relations needed for learning process planning optimization.

References

1. Zakonodavstvo Ukrainy, 2013. *Natsionalna stratehiia rozvytku osvity v Ukraini na period do 2021 roku*. (Ostannie onovlennia 25 Cherven 2013). [online] Dostupno: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/344/2013> [Data zvernennia 28 Veresen 2018].
2. Bykov, V.Iu. 2009. *Modeli orhanizatsiinykh system vidkrytoi osvity: monohrafiia*. Kyiv: Atika.
3. Humennyi, O.D., 2016. Smart-kompleksy navchalnykh dystsyplin dlia profesiino-tekhnichnykh navchalnykh zakladiv. *Teoriia i metodyka profesiinoi osvity*, Kyiv: Instytut profesiino-tekhnichnoi osvity NAPN Ukrainy, 3(11), s. 11-19.
4. Hurevych, R.S., 2016. Informatyzatsiia osvity – vazhlyvyi chynnyk rozvytku suspilstva XXI stolittia. *Suchasni informatsiini tekhnologii ta innovatsiini metodyky navchannia v pidhotovtsi fakhivtsiv: metodolohiia, teoriia, dosvid, problemy*, 47, s. 5-10.
5. Spirin, O.M., Luparenko, L.A. ta Novytskyi, O.V., 2017. Protsedura vprovadzhennia elektronnoho naukovoho zhurnalu z vykorystanniam prohramnoi platformy Open Journal Systems. *Informatsiini tekhnologii v osviti*, 32, s. 40-60.
6. Hlobin, O.I., Lapinskyi, V.V., 2017. Modeliuvannia yak metod doslidzhennia i vazhlyvyi chynnyk formuvannia systemy pryrodnycho-matematychnykh znan. *Kompiuter u shkoli ta simi*, 2, s. 7-10.
7. Biliai, Yu.P., 2018. *Metodychna systema pidhotovky maibutnikh vchyteliv matematyky ta informatyky do vykorystannia tekhnologii dystantsiinoho navchannia*. Kandydat nauk. Natsionalnyi pedahohichnyi universytet imeni M.P. Drahomanova.
8. Klochko, O.V., 2018. *Teoretychni i metodychni zasady profesiinoi pidhotovky maibutnikh menedzheriv ahrarnoho vyrobnytstva zasobamy suchasnykh informatsiino-komunikatsiinykh tekhnologii*. Doktor nauk. Vinnytskyi derzhavnyi pedahohichnyi universytet imeni Mykhaila Kotsiubynskoho.
9. Kysh, L.M. Klochko, O.V. ta Potapova, N.A. 2015. *Informatsiini systemy i tekhnologii upravlinnia orhanizatsiiei: navchalnyi posibnyk*. Vinnytsia: Vinnytska hazeta.
10. Klochko, O.V., 2014. Vplyv informatsiino-komunikatsiinykh tekhnologii na transformatsiini protsesy pedahohichnoi systemy v suchasnykh umovakh. *Nauka i metodyka: zbirnyk naukovometodychnykh prats*, 26, s. 39-45.
11. *Ministerstvo osvity i nauky, 2018. Nakaz «Pro zatverdzhennia typovoi osvitnoi prohramy zakladiv zahalnoi serednoi osvity III stupenia»*. [online] (Ostannie onovlennia 20 Kviten 2018) Dostupno: <<http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/z0464-04>> [Data zvernennia 19 Zhovten 2018].
12. Microsoft Project, 2018. *Project Management*. [online] Available ed: <<https://products.office.com/en/project?legRedirect=true&CorrelationId=6ba07ab7-601e-4035-9d02-d2f0eca05c48>> [Data zvernennia 14 Zhovten 2018].

УДК 377:640.43]:005.336.2-027.561

<https://doi.org/10.32835/2223-5752.2018.17.43-50>.

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ МАЙСТРІВ РЕСТОРАННОГО ОБСЛУГОВУВАННЯ

Андрій Козак,
аспірант Інституту професійно-технічної освіти
НАПН України
e-mail: btek_knteu@ukr.net.

КЛЮЧОВІ СЛОВА:

педагогічні умови,
компетентнісний підхід,
професійна
компетентність,
професійно-практична
підготовка,
майбутні майстри
ресторанного
обслуговування

Реферат

У статті заявлено про актуальність оновлення традиційних способів професійної підготовки майбутніх фахівців сфери послуг на основі урахування соціально-економічних реформ, модернізації техніко-технологічних процесів, форм організації праці тощо. Обґрунтовано, що формування професійної компетентності майбутніх майстрів ресторанного обслуговування у закладах професійної освіти має здійснюватися в умовах, наближених до виробничих реалій ресторанного ринку.

На основі результатів аналізу наукових праць щодо визначення педагогічних умов, зорієнтованих на вдосконалення професійної підготовки майбутніх фахівців сфери ресторанного обслуговування, узагальнено їхні спільні особливості у формуванні позитивної мотивації учнів до оволодіння необхідними для професійної діяльності знаннями; в оновленні змісту професійної підготовки; упровадженні інноваційних форм, методів, технологій навчання, інтегративних навчально-методичних комплексів професійного спрямування. За результатами експертного оцінювання вагомості факторів, що мають потенційну можливість вплинути на перебіг процесу формування професійної компетентності майбутніх майстрів ресторанного обслуговування, визначено такі педагогічні умови: підвищення мотивації учнів до набуття фахових знань, умінь та навичок; оновлення змісту професійного навчання з урахуванням сучасних виробничих технологій ресторанного обслуговування; використання інтегративного навчально-методичного комплексу формування професійної компетентності майбутніх майстрів ресторанного обслуговування; здійснення проектного професійного навчання майбутніх майстрів ресторанного обслуговування. Охарактеризовано значення цих педагогічних умов у контексті функціонування цілісної системи професійної освіти та вдосконалення професійно-практичної підготовки майбутніх майстрів ресторанного обслуговування в закладах професійної освіти.

Постановка проблеми. Актуальність формування професійної компетентності майбутніх фахівців зумовлюється активним здійсненням соціально-економічних реформ у суспільстві, появою нових підприємств сфери послуг, зміною змісту техніко-технологічних процесів і форм організації праці тощо. Досягнення балансу між інноваційним розвитком виробничих інфраструктур, зокрема в галузі ресторанного господарства, та рівнем професійної готовності випускників до здійснення трудових функцій у сфері обслуговування є ключовим завданням системи професійної (професійно-технічної) освіти, яка «тісно пов'язана з економікою та її виробничою структурою, охоплює сферу підготовки і підвищення кваліфікації робітників у навчальних закладах, готуючи їх до трудової діяльності у певній галузі, і спрямована на

формування у громадян професійних знань, умінь, навичок, відповідного технічного, технологічного й економічного мислення» (Матійків, 2008). У цьому контексті ми поділяємо погляди Ф. Якубова, що професійна підготовка є базисом соціально-економічного розвитку й науково-технічного прогресу, основою багатьох сфер життєдіяльності суспільства, засобом і середовищем формування, розвитку та самоствердження сучасної особистості. Тенденції функціонування національної економіки на сьогодні співвідносяться із вимогами світових стандартів, умовами інтеграції України до європейського простору, посилюючи актуальність удосконалення професійної підготовки майбутніх фахівців сфери послуг у площині інтернаціоналізації професійної освіти, ознаки розвитку якої передбачають: підготовку майбутніх фахівців

із навичками у сфері міжнародної співпраці, підвищення рівня їхньої комунікації, підвищення толерантності у суспільстві тощо (Іпполітова, 2012, с. 62). У такому разі, актуалізується значення реалізації нової моделі професійного становлення та розвитку фахівця, що ґрунтується на компетентнісному підході, забезпечує динамічність професійності, на відміну від раз і назавжди набутої кваліфікації, підготовку кваліфікованих фахівців, які володіють так званим «портфелем компетенцій», професійно важливими якостями, високим рівнем мобільності на національному та глобальному ринках праці (Гончаренко, 2000, с. 265). Оновлення традиційних способів професійної підготовки майбутніх майстрів ресторанного обслуговування і формування їхньої професійної компетентності в умовах, наближених до виробничих реалій ресторанного ринку, покликані забезпечити підвищення показників працевлаштування випускників та економічне зростання країни.

Аналіз останніх досліджень. Результати аналізу наукових джерел засвідчують, що суть поняття «педагогічні умови», в розумінні учених, передбачає створення й реалізацію таких факторів, обставин, середовища, які б сприяли більш ефективному провадженню освітніх процесів та забезпечували підвищення показників розвитку досліджуваних явищ у суб'єктів навчання. Наприклад, Ю. Бабанський «умовами» вважає те середовище, в якому виникають, існують та розвиваються явища або процеси, а ефективність педагогічного процесу закономірно залежить від умов, в яких він протікає, а отже, успішність формування особистості неможлива без створення відповідних педагогічних умов (Бабанський, 1981); Н. Іпполітова і Н. Стерхова поняття «педагогічні умови» розглядають як один з компонентів педагогічної системи, що відображає сукупність можливостей освітнього і матеріального просторового середовища, котрі впливають на особистісний і процесуальний аспекти цієї системи і забезпечують її ефективне функціонування та розвиток (Зайцева, 2000, с.11); І. Зайцева «педагогічні умови» розуміє як необхідні обставини, обстановки, явища, фактори (чинники), шляхи, уявні результати, напрями, спонуки (Зайцева, 2000, с.57); А. Литвин узагальнює, що педагогічні умови є комплексом спеціально

спроєктованих (стрижневих, системотворчих) чинників впливу на зовнішні та внутрішні обставини навчально-виховного процесу та/або особистісні параметри його учасників, які забезпечують цілісність навчання та виховання в інформаційно-освітньому середовищі навчального закладу відповідно до вимог суспільства» (Кравець, 2018, с. 63). У контексті розвитку професійної компетентності майбутніх фахівців Р. Гуревич наголошує на необхідності створення організаційно-управлінських, навчально-методичних, технологічних, психолого-педагогічних умов у закладах освіти (Висоцька, 2011, с. 68-69).

Таким чином, для вирішення завдань дослідження, спрямованих на підвищення показників сформованості професійної компетентності майбутніх майстрів ресторанного обслуговування у процесі професійно-практичної підготовки виникає потреба визначення та створення у закладі професійної освіти таких педагогічних умов, які б забезпечили позитивний результат у розвитку досліджуваного явища.

Мета статті – визначити педагогічні умови формування професійної компетентності майбутніх майстрів ресторанного обслуговування.

Виклад основного матеріалу. Педагогічні умови професійної підготовки майбутніх фахівців сфери обслуговування є предметом дослідження багатьох вітчизняних вчених, особливий інтерес серед яких для нашого наукового пошуку представляють праці Ю. Безрученкова, О. Богоніс, Л. Висоцької, С. Кравець, І. Матійків, М. Ткаченко та ін. У контексті дослідження проблеми формування ключових компетентностей майбутніх фахівців ресторанного сервісу у вищих професійних училищах, С. Кравець узагальнює педагогічні умови як сукупність взаємопов'язаних обставин і форм їх забезпечення, які в процесі функціонування забезпечують досягнення очікуваного результату (йдеться про майбутніх фахівців ресторанного сервісу з високим рівнем сформованості ключових компетентностей) (Кравець, 2018, с. 81-82). У наукових працях Л. Висоцької доведено ефективність педагогічних умов формування у майбутніх фахівців сфери послуг професійної культури на основі впровадження навчально-методичного комплексу, що включає систему

творчих професійних завдань, майстер-класи, арт-студії, професійні факультативи, конкурси професійної майстерності тощо (Висоцька, 2011).

Аналізуючи позиції різних авторів щодо визначення педагогічних умов формування економічної компетентності майбутніх молодших спеціалістів сфери HoReCa (готельного та ресторанного сервісу), О. Богоніс виокремлює такі їх основні характеристики: педагогічні умови є складовим елементом педагогічної системи; педагогічні умови відображають можливості освітнього та інформаційно-технічного середовища навчального закладу; за структурою педагогічні умови включають внутрішні та зовнішні характеристики функціонування освітнього процесу; реалізація оптимальних педагогічних умов забезпечує ефективне функціонування педагогічного процесу. На думку дослідниці, зовнішня складова педагогічних умов охоплює комплекс форм, методів, прийомів, засобів, зміст навчання; внутрішня – відображає мотивацію, сформованість інтересу до професії, особистісних потреб, ціннісного ставлення до життя, інформаційної обізнаності особистості (Богоніс, 2018, с. 85-86).

На основі теоретичного аналізу та результатів експериментального дослідження І. Матійків узагальнює, що психологічні умови формування професійної компетентності професійно-технічних навчальних закладів сфери обслуговування діють в єдності та взаємозв'язку, що сприяє розвитку професійно важливих та особистісних якостей майбутніх фахівців, зокрема: самостійності, соціальної та професійної відповідальності, комунікабельності та високої психологічної культури, здатності до співпраці, творчого підходу до діяльності, мобільності у виконанні функціональних обов'язків, готовності до постійного професійного зростання тощо (Литвин, 2014, с. 17).

Досліджуючи проблеми формування підприємницької компетентності майбутніх фахівців ресторанного господарства у професійно-технічних навчальних закладах, М. Ткаченко визначає їх провідні характеристики, а саме: універсальність щодо освітнього простору навчального закладу, специфічність галузевої підготовки фахівців ресторанного господарства, а також гнучкість, динамічність, актуальність і доцільність стосовно конкретного закладу професійної освіти й конкретизує педагогічні умови як цілеспрямовано створені в освітньому

середовищі навчального закладу обставини, що забезпечують результативність формування підприємницької компетентності майбутніх фахівців ресторанного господарства (Радкевич, Лузан та Кравець, 2017, с. 134).

Виходячи з аналізу наукової літератури та педагогічного досвіду, дослідники виокремлюють найбільш ефективні педагогічні умови формування визначеного у контексті власного дослідження виду компетентності майбутніх фахівців сфери ресторанного сервісу (табл. 1).

На основі результатів аналізу наукових праць щодо педагогічних умов, зорієнтованих на вдосконалення професійної підготовки майбутніх фахівців сфери ресторанного обслуговування, узагальнюємо їх спільні особливості, які полягають у: формуванні позитивної мотивації учнів до оволодіння необхідними для професійної діяльності знаннями; оновленні змісту професійної підготовки; упровадженні інноваційних форм, методів, технологій навчання, інтегративних навчально-методичних комплексів професійного спрямування тощо.

Забезпечення у закладі професійної освіти педагогічних умов, необхідних для організації професійно-практичної підготовки майбутніх майстрів ресторанного обслуговування, залежить від сукупності можливостей освітнього середовища, а також від особистісного бачення процесуального аспекту цієї діяльності тими, хто є учасниками навчання (педагоги/майстри виробничого навчання та учні – майбутні майстри ресторанного обслуговування).

Виходячи з розуміння педагогічних умов формування професійної компетентності майбутніх майстрів ресторанного обслуговування як факторів, що покликані забезпечити успішний перебіг професійно-практичної підготовки та сприяти досягненню високого рівня сформованості професійної компетентності, ми у визначенні переліку таких умов враховували думку педагогічних працівників, які власне реалізують на практиці цей процес. Варто наголосити, що добір експертів для визначення педагогічних умов формування професійної компетентності майбутніх майстрів ресторанного обслуговування здійснювався з урахуванням наявності у них професійної компетентності, що поширюється на об'єкт дослідження, та експертної компетентності, суть якої полягає в розумінні та усвідомленні експертом вагомості результатів експертного висновку.

Таблиця 1

**Педагогічні умови формування компетентностей майбутніх фахівців
сфери ресторанного сервісу в наукових дослідженнях**

№ з/п	Педагогічні (психологічні) умови	Автор
1.	<ul style="list-style-type: none"> - підвищення рівня мотивації учнів до оволодіння ними ключовими компетенціями; - розроблення та впровадження навчально-методичного комплексу формування ключових компетентностей майбутніх фахівців ресторанного сервісу; - залучення викладачів та майстрів виробничого навчання до участі у науково-практичних конференціях, методологічних семінарах, професійних конкурсах, освітніх виставках тощо 	С. Кравець, 2018, с. 82
2.	<ul style="list-style-type: none"> - забезпечення мотивації до освоєння та використання у професійній діяльності економічних знань; - забезпечення конусного інтегрування змісту навчальних економічних дисциплін; - використання «проблемного навчання»; - упровадження ігрових технологій навчання 	О. Богоніс, 2018, с. 85-86
3.	<ul style="list-style-type: none"> - орієнтація учнів на розвиток спеціально-професійних і ключових компетенцій відповідно до логіки реалізації компетентнісного підходу в професійній підготовці; - психологічний супровід усіх етапів професійного становлення майбутніх фахівців; - наскрізна психологізація навчально-виховного процесу 	І. Матійків, 2008, с. 12
4.	<ul style="list-style-type: none"> - оновлення змісту професійної освіти з урахуванням підприємницького складника; - залучення учнів до розроблення підприємницьких проектів; - упровадження інтегративного навчально-методичного комплексу підприємницького спрямування 	М. Ткаченко, 2018, с. 135
5.	<ul style="list-style-type: none"> - формування у студентів мотивації до оволодіння професійною культурою фахівця сфери ресторанного господарства та знань про її суть; - спрямовання змісту фахової підготовки на оволодіння майбутніми фахівцями сфери ресторанного господарства духовно-моральних цінностей, норм професійної поведінки, а також розвитку професійно важливих якостей; - удосконалення змісту фахової підготовки та застосування активних методів навчання як основи набуття та розвитку навичок і досвіду творчої професійної діяльності та професійного вдосконалення 	Ю. Безрученков, 2013 с. 4-5

Зацікавленість у результатах експертизи залежить від позитивного ставлення експертів до здійснюваного дослідження, що формується в процесі роботи й визначається рівнями сформованості у них: креативності, аналітичності, конструктивності та широти мислення; діловитості (зібраність, вміння співпрацювати, колективізм, відсутність схильності до конфліктності, конформізму); об'єктивності (здатність експерта враховувати тільки необхідну інформацію для правильного

вирішення досліджуваного завдання і здатність давати мотивовані свідчення). До переліку означених вимог, що висуваються до експертів, відносяться ще й такі, як: педагогічний стаж; наявність власних методичних розробок, систематична участь у роботі методичних семінарів, конференцій, методичних (циклових) комісій тощо.

До участі в експертному оцінюванні нами було залучено 20 педагогічних працівників закладів професійної освіти, які здійснюють

професійно-практичну підготовку майбутніх кваліфікованих робітників сфери ресторанного господарства. Згідно з інструкцією листа експертного оцінювання, респондентам було запропоновано надати дванадцятьом факторам ранги за таким алгоритмом: фактору, який, на думку експерта, має найбільший вплив на формування професійної компетентності майбутніх майстрів ресторанного обслуговування у процесі професійно-практичної підготовки, присвоюється перший ранг, найменш впливовому фактору – дванадцятий ранг. За результатами експертного оцінювання факторів з'ясовано, що найменшу суму за рангами набрав фактор «Підвищення мотивації учнів до набуття фахових знань, умінь та навичок». Значення розвитку професійної мотивації майбутніх майстрів ресторанного обслуговування до набуття фахових знань, умінь та навичок у процесі професійно-практичної підготовки значною мірою зумовлює ефективність навчання, зацікавленість студентів, стимулює їхню активну позицію; нівелює байдуже або негативне ставлення до навчання, перетворюючи його у відповідальне, дієве, результативне навчання. Мотивація учнів зумовлюється, перш за все, потребою у здобутті професії з подальшим самовдосконаленням, успішним функціонуванням у професійній діяльності.

Друге місце, на переконання експертів, належить фактору «Оновлення змісту професійного навчання з урахуванням сучасних виробничих технологій ресторанного обслуговування». Очевидно, що інноваційний розвиток виробничих технологій ресторанного обслуговування веде за собою зміни у знаннях, уміннях та навичках щодо їх ефективного застосування. У цьому контексті В. Радкевич наголошує, що важливим завданням професійної освіти в умовах інформаційного суспільства та інтелектуальної економіки є трансляція знань, їх конвертація в компетенції. Відповідно, провідним методологічним підґрунтям проектування змісту професійної освіти є компетентнісний підхід, згідно з яким враховуються вимоги професійних і освітніх стандартів, положення принципів фундаментальності, універсальності, інтегративності, варіативності і практичної спрямованості навчального матеріалу. Актуалізується проектування змісту професійної освіти з урахуванням техніко-технологічних змін у галузях економіки, особливо потреб

промисловості 4.0. Йдеться про відбір системи фундаментальних та професійних знань і вмінь, на основі якої світогляд особистості фахівців набуватиме нового якісного рівня, що даватиме їм змогу швидко самовдосконалюватися, адаптуватися до нових вимог і умов професійної та підприємницької діяльності (Радкевич, Лузан та Кравець, 2017, с. 18). Саме тому у процесі професійно-практичної підготовки всі інноваційні тенденції розвитку виробничих технологій ресторанного обслуговування мають відобразитися в змісті професійної підготовки.

Погоджуємося з експертами в тому, що у процесі професійно-практичної підготовки необхідно використовувати інтегративні навчально-методичні комплекси для формування професійної компетентності майбутніх майстрів ресторанного обслуговування. За своєю суттю цей фактор орієнтований на поєднання теоретичної та практичної складової навчання та створення у цьому контексті навчально-методичного забезпечення, орієнтованого на реалізацію попереднього фактора. Змістовно навчально-методичні комплекси формування професійної компетентності майбутніх майстрів ресторанного обслуговування мають співвідноситися із сучасними вимогами ресторанної індустрії.

Наступний фактор, визначений експертами, – «Здійснення проектного професійного навчання майбутніх майстрів ресторанного обслуговування». На нашу думку, цей фактор є логічним продовженням процесу реалізації попередніх, адже формування високого рівня професійної компетентності кваліфікованих робітників, розвиток у них навичок творчого розв'язання практичних завдань, здатності виконувати технологічні функції на вимогу сучасної ресторанної галузі тощо – уможливується за умови використання проектних технологій навчання у процесі професійно-практичної підготовки.

У цьому аспекті важливо реалізовувати професійно-практичну підготовку майбутніх фахівців із залученням роботодавців до розробки навчальних планів, зокрема змісту професійно-практичної підготовки; створення сприятливих умов на підприємствах сфери обслуговування для проходження учнями виробничої практики; спільної участі працедавців та закладу професійної освіти у соціально-орієнтованих проектах. Наприклад, у Бурштинському торговельно-економічному

коледжі Київського національного торговельно-економічного університету щорічно відбувається «Ярмарок вакансій» – спеціалізований проект співпраці закладу із роботодавцями стосовно працевлаштування випускників. Проведення такого заходу дає змогу роботодавцям встановити максимальну кількість прямих контактів з потенційними співробітниками, презентувати себе і свою діяльність, донести до цільової аудиторії інформацію про актуальні вакансії. Для майбутніх фахівців участь у таких проектах допомагає підготуватися до початку професійної діяльності, отримати інформацію про заклади сфери обслуговування, поспілкуватися з роботодавцями, визначитися з відповідним місцем для проходження практики та подальшої роботи – тимчасової чи постійної. При цьому роботодавці інформують учнів про свою діяльність, отримують інформацію про якість підготовки фахівців, ознайомлюються з новими професіями тощо. Організація проектного навчання у закладі професійної освіти та участь у соціальних проектах сприяє інтенсивному ознайомленню учнів з аспектами професійної

діяльності, розвитку їхніх професійно-практичних умінь, формуванню осмисленого ставлення до професії.

Погоджуючись із думкою компетентних експертів, ми визначаємо обґрунтовані фактори як такі, що мають потенційну можливість вплинути на перебіг процесу формування професійної компетентності майбутніх майстрів ресторанного обслуговування. Отже, такі фактори, як: підвищення мотивації учнів до набуття фахових знань, умінь та навичок; оновлення змісту професійного навчання з урахуванням сучасних виробничих технологій ресторанного обслуговування; використання інтегративного навчально-методичного комплексу формування професійної компетентності майбутніх майстрів ресторанного обслуговування; здійснення проектного професійного навчання майбутніх майстрів ресторанного обслуговування є основою для формування провідних педагогічних умов, як важливих конструктивів удосконалення освітнього процесу, зокрема професійно-практичної підготовки у закладах професійної освіти (рис. 1).

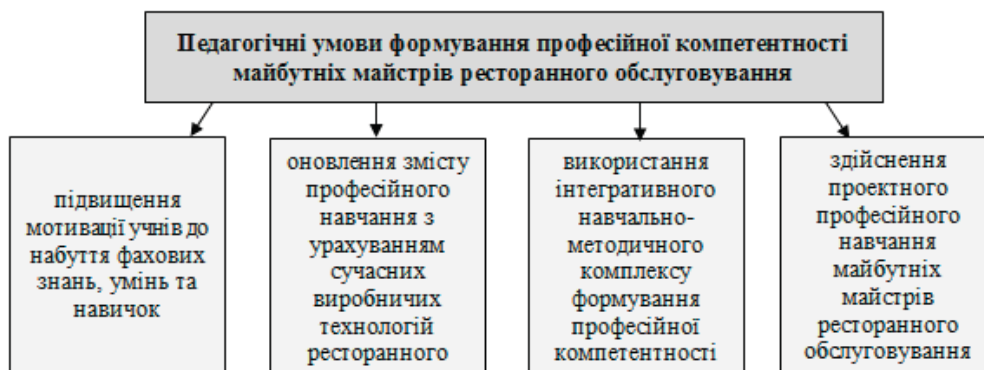


Рис. 1. Педагогічні умови формування професійної компетентності майбутніх майстрів ресторанного обслуговування

Зазначимо, що реалізація означених педагогічних умов у процесі професійно-практичної підготовки майбутніх майстрів ресторанного обслуговування передбачає врахування особливостей функціонування цілісної системи професійної освіти, якими є: орієнтація на потреби суспільства (регіону) в наданні освітніх послуг; системне оновлення змісту професійної підготовки відповідно до потреб ринку праці; добір інноваційних форм, методів, способів навчання для розвитку професійних здібностей учнівської молоді; наявність кваліфікованих педагогів, здатних успішно функціонувати в середовищі прогресивно-економічних змін ресторанної галузі.

Висновки. Таким чином, у професійно-практичній підготовці майбутніх майстрів ресторанного обслуговування означені умови є важливою складовою моделі, призначеної для формування їхньої професійної компетентності. Перспективи подальших наукових пошуків передбачають обґрунтування структури моделі та розроблення методики реалізації педагогічних умов, які є оптимальними для здійснення педагогічної взаємодії між учасниками професійно-практичної підготовки з урахуванням кваліфікаційних вимог стандартів професійної освіти.

Література

1. Бабанский, Ю. К., 1981. *Рациональная организация учебной деятельности*. М. : Знание.
2. Безрученков, Ю., 2013. Реалізація педагогічних умов формування професійної культури майбутніх фахівців сфери ресторанного господарства у навчальному процесі вищого навчального закладу. *Теорія та методика управління освітою*, [online] 12. Доступно: <http://nbuv.gov.ua/UJRN/ttmuo_2013_12_4> [Дата звернення 11 Грудень 2018].
3. Богоніс, О. М., 2018. *Формування економічної компетентності майбутніх молодших спеціалістів готельного та ресторанного сервісу у професійному коледжі*: дисертація. Кандидат наук. Ін-т освіти і освіти дорослих НАПН України.
4. Висоцька, Л. Є., 2011. *Формування професійної культури майбутніх фахівців кулінарного профілю у вищих професійних училищах*: автореф. Кандидат наук. Ін-т пед. освіти і освіти дорослих НАПН України.
5. Гуревич, Р. та Кадемія, М., 2010. Професійна компетентність майбутнього педагога: як її формувати? *Витоки педагогічної майстерності*, 10, с. 66-70.
6. Зайцева, І. В., 2000. *Мотивація учіння студентів* : монографія. Ірпінь: Академія ДПС України.
7. Іпполітова, Н. В., 2012. Аналіз поняття «педагогіческие условия»: сутність, класифікація. *General and Professional Education*, [online] 1. Доступно: <<http://genproedu.com/paper/2012-01>> [Дата звернення 11 Грудень 2018].
8. Кравець, С.Г., 2018. Трансформація ключових компетентностей майбутніх фахівців готельно-ресторанного сервісу в умовах інтернаціоналізації. *Молодь і ринок: науково-педагогічний журнал*, 1(156), січень, с. 61-67.
9. Кравець, С. Г., 2014. *Формування ключових компетентностей майбутніх фахівців ресторанного сервісу у вищих професійних училищах* : дисертація. Кандидат наук. Ін-т проф.-техн. освіти НАПН України.
10. Литвин, А. В., 2014. *Методологічні засади поняття «педагогічні умови»: на допомогу здобувачам наукового ступеня*. Л. : Сполом.
11. Матійків, І. М., 2008. *Психологічні умови формування професійної компетентності учнів професійно-технічних навчальних закладів сфери обслуговування* : автореферат. Кандидат наук. Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника.
12. Гончаренко, С. У., уклад. та Ничкало Н. Г., ред., 2000. *Професійна освіта: словник : навч. посіб.* К. : Вища шк.
13. Радкевич, В. О., Лузан, П.Г. та Кравець, С.Г., 2017. Стандартизація професійної освіти в контексті євроінтеграційних процесів. В: *Наукове забезпечення розвитку освіти в Україні: актуальні проблеми теорії і практики (до 25-річчя НАПН України)*. Збірник наукових праць. К.: Видавничий дім «Сам», с. 259-267.
14. Радкевич В. О., 2015. Професійна освіта і навчання – для сталого розвитку суспільства. В: *Інформаційно-комунікаційні технології в сучасній освіті: досвід, проблеми, перспективи* : зб. наук. пр. Ч. 1. Львів: ЛДУ БЖД, с. 16-21.
15. Ткаченко, М. В., 2018. *Формування підприємницької компетентності майбутніх фахівців ресторанного господарства у професійно-технічних навчальних закладах* : дисертація. Кандидат наук. Ін-т проф.-техн. освіти НАПН України.

KEY WORDS:

pedagogical landscape, competence-based approach, professional competence, applied training, future masters on restaurant service

Abstract

Pedagogical landscape for future restaurant service masters' professional competence forming

Andriy Kozak,

PhD student of the Institute of VET of NAES of Ukraine

The article claims the up-to-dateness for upgrading traditional approaches to future restaurant service masters training with respect to social-economic reforms, technological and technical processes modernization, work-management forms etc. It is grounded that forming the future restaurant service masters' professional competence in VET schools must be realized under conditions close to restaurant sector reality.

Based on results of scientific papers analysis on defining pedagogical landscape aimed at improving future restaurant service masters professional training their common features for positive students' motivation to obtaining proper knowledge on professional activity are generalized, upgrading professional training content, implementing innovative forms, methods, training technologies, integrated training-methodological complexes for professional purpose. After considering the results of expert factor value assessment, potentially

important and affective for future restaurant service masters' professional competence forming processes, the following pedagogical landscape is outlined: rising students' motivation to professional knowledge and skills obtaining; upgrading professional training content taking into account modern restaurants service production technologies; using the integrated training-methodological complex for forming future restaurant service masters' professional competence; providing project-based professional training for future restaurant service masters. The insight is provided into importance of the following pedagogical landscape in the context of the whole professional training system functioning and improving future masters on restaurant service applied training in VET schools

References

1. Babanskyi, Yu. K., 1981. *Ratsyonalnaia orhanyzatsiia uchebnoi deiatelnosti*. M. : Znanye.
2. Bezruchenkov, Yu., 2013. Realizatsiia pedahohichnykh umov formuvannia profesiinoi kultury maibutnykh fakhivtsiv sfery restorannoho hospodarstva u navchalnomu protsesi vyshchoho navchalnoho zakladu. *Teoriia ta metodyka upravlinnia osvitoiu*, [online] 12. Dostupno: <http://nbuv.gov.ua/UJRN/ttmuo_2013_12_4> [Data zvernennia 11 Hruden 2018].
3. Bohonis, O. M., 2018. *Formuvannia ekonomichnoi kompetentnosti maibutnykh molodshykh spetsialistiv hotelnoho ta restorannoho servisu u profesiinomu koledzhi*: dysertatsiia. Kandydat nauk. In-t osvity i osvity doroslykh NAPN Ukrainy.
4. Vysotska, L. Ye., 2011. *Formuvannia profesiinoi kultury maibutnykh fakhivtsiv kulinarneho profilu u vyshchykh profesiinykh uchylshchakh*: avtoref. Kandydat nauk. In-t ped. osvity i osvity doroslykh NAPN Ukrainy.
5. Hurevych, R. ta Kademiia, M., 2010. Profesiina kompetentnist maibutnoho pedahoha: yak yii formuvaty? *Vytoky pedahohichnoi maisternosti*, 10, s. 66-70.
6. Zaitseva, I. V., 2000. *Motyvatsiia uchinnia studentiv : monohrafiia*. Irpin: Akademiia DPS Ukrainy.
7. Ippolitova, N. V., 2012. Analiz poniattia «pedahohicheskyye usloviia»: sushchnost, klasyfikatsiia. *General and Professional Education*, [online] 1. Dostupno: <<http://genproedu.com/paper/2012-01>> [Data zvernennia 11 Hruden 2018].
8. Kravets, S.H., 2018. Transformatsiia kliuchovykh kompetentnosti maibutnykh fakhivtsiv hotelno-restorannoho servisu v umovakh internatsionalizatsii. *Molod i rynek: nauko-pedahohichnyi zhurnal*, 1(156), sichen, s. 61-67.
9. Kravets, S. H., 2014. *Formuvannia kliuchovykh kompetentnosti maibutnykh fakhivtsiv restorannoho servisu u vyshchykh profesiinykh uchylshchakh* : dysertatsiia. Kandydat nauk. In-t prof.-tekhn. osvity NAPN Ukrainy.
10. Lytvyn, A. V., 2014. *Metodolohichni zasady poniattia «pedahohichni umovy»: na dopomohu zdobuvacham naukovoho stupenia*. L. : Spolom.
11. Matiikiv, I. M., 2008. *Psykhologichni umovy formuvannia profesiinoi kompetentnosti uchniv profesiino-tekhnichnykh navchalnykh zakladiv sfery obsluhovuvannia* : avtoreferat. Kandydat nauk. Prykarpatskyi natsionalnyi universytet imeni Vasylia Stefanyaka.
12. Honcharenko, S. U., uklad. ta Nychkalo N. H., red., 2000. *Profesiina osvita: slovnyk : navch. posib*. K. : Vyscha shk.
13. Radkevych, V. O., Luzan, P.H. ta Kravets, S.H., 2017. Standartyzatsiia profesiinoi osvity v konteksti yevrointehratsiinykh protsesiv. V: *Naukove zabezpechennia rozvytku osvity v Ukraini: aktualni problemy teorii i praktyky (do 25-richchia NAPN Ukrainy)*. Zbirnyk naukovykh prats. K.: Vydavnychiy dim «Sam», s. 259-267.
14. Radkevych V. O., 2015. Profesiina osvita i navchannia – dlia staloho rozvytku suspilstva. V: *Informatsiino-komunikatsiini tekhnolohii v suchasni osviti: dosvid, problemy, perspektyvy : zb. nauk. pr. Ch. 1. Lviv: LDU BZhD*, s. 16-21.
15. Tkachenko, M. V., 2018. *Formuvannia pidpriemnytskoi kompetentnosti maibutnykh fakhivtsiv restorannoho hospodarstva u profesiino-tekhnichnykh navchalnykh zakladakh* : dysertatsiia. Kandydat nauk. In-t prof.-tekhn. osvity NAPN Ukrainy.

УДК 378.147:37.042

<https://doi.org/10.32835/2223-5752.2018.17.51-57>.

ФУНКЦІОНАЛЬНА МОДЕЛЬ САМОКЕРОВАНОГО АВТОНОМНОГО НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ

Лариса Журавська,

кандидат педагогічних наук, доцент,

доцент кафедри педагогіки та психології

Державного вищого навчального закладу

«Київський національний економічний університет імені Вадима Гетьмана»

ORCID: 0000-0003-3768-3370

e-mail: vzhur2002@ukr.net

КЛЮЧОВІ СЛОВА:

Самоуправління навчанням, самокерівництво навчанням, функції самоуправління та самокерівництва навчанням, автономія навчання, самокероване автономне навчання, функціональна модель самокерованого автономного навчання

Реферат

Формування самокерованої, самостійної особистості, здатної управляти розвитком власних здібностей, підвищенням свого професійного і культурного рівня впродовж усього життя – актуальна проблема сучасності. Одним зі шляхів її вирішення є впровадження самокерованого автономного навчання, що розглядається як такий його вид, що забезпечує процес самоуправління навчальною діяльністю, його внутрішню та зовнішню сторони. Досліджено взаємозв'язок між поняттями самоуправління, самокерівництво, автономія навчання в закладі вищої освіти. Акцентовано увагу на відмінності понять і функцій самоуправління та самокерівництва навчанням, охарактеризовано їх особливості. Самоуправління розглядається як процес досягнення цілей навчання, що спрямовується і підтримується виконанням функцій самокерівництва та наданням студентам автономії у навчанні. Воно передбачає здійснення функцій цілепокладання, самопланування, самоорганізації, самомотивації, самоконтролю. Функції самокерівництва навчанням – низка незалежних самовизначень студента: очікувань, цілей, ресурсів, можливостей, культури, власної стратегії і моделі навчання, а також прояв відповідальності, самомотивування, саморегуляції, ініціативи, самооцінки й відповідності їх процесу навчання. Усі функції самоуправління та самокерівництва у процесі їх реалізації інтегруються, здійснюючи синергетичний ефект для досягнення очікуваних результатів навчання. З'ясовано та розведено суті понять «автономія» та «автономність». Автономність – це якість особистості, її самостійність, здатність до самовизначення щодо прийняття рішень і дій студента на основі власних принципів, поглядів, цінностей тощо. Автономія – це визнання і надання автономних прав студенту на розвиток і вияв автономності у процесі навчання, умова формування самостійності і здатності до самокерованого автономного навчання, здійснення процесу самоуправління. Усі підходи знайшли втілення у функціональній моделі самокерованого автономного навчання студентів.

Постановка проблеми. У сучасному швидкозмінному світі прогнозується зникнення багатьох існуючих та поява великої кількості нових професій, що суттєво вплине на діяльність, психічний стан, умови життя та навчання людей, а наявність професійних знань і вмінь за певною спеціальністю не зможе гарантувати людині успішної діяльності у майбутньому. Зазначені тенденції зумовлюють необхідність пошуку нових підходів щодо організації навчального процесу у професійній школі, які дозволять, з одного боку, підготувати майбутніх фахівців до інтелектуально насиченої праці, готовності до багатоваріантного вироблення інноваційних проектів і програм в умовах інтеграції наук та на їх перетині знаходження варіантів вирішення завдань, з іншого – формувати самокеровану, самостійну

особистість, здатну управляти розвитком власних здібностей, підвищенням свого професійного і культурного рівня протягом усього життя. Це означає, що на перший план сьогодні впливає формування у студентів здатності до автономії, самоуправління та самокерівництва власним саморозвитком, навчанням, життям.

Аналіз останніх публікацій. Питання, пов'язані з управлінням, самоуправлінням, самокерованим та автономним навчанням на сьогодні викликають значний інтерес і активно досліджуються вітчизняними вченими. В тій чи іншій мірі вони знаходять відображення у працях, пов'язаних з проблемами освіти, самоосвіти дорослих, вивчення іноземних мов. З точки зору управління та самоуправління психічним розвитком людини, самостійною пізнавальною

діяльністю студентів та їхньою самостійною роботою, процес навчання розглядають: Б. Ананьєв, Ю. Бабанський, В. Дороф'єнко, В. Козаков, М. Комар, С. Комар, І. Лернер, П. Підкасистий, О. Поважний, Г. Сухобська, М. Солдатенко, Н. Тализіна та інші. Учені Є. Бочарова, І. Зимня, Н. Мирончук, К. Нефедова приділяють увагу окремим функціям самоуправління навчанням. Поняття «самокерівництво», суть та різні аспекти самокерованого навчання розкривають у своїх працях Д. Ньюстром, К. Девіс, П. Джарвіс, М. Ноулз, Ч. Манц, Г. Сімс, К. Роджерс, С. Хоул. Теоретичні підходи та моделі самокерованого навчання висвітлюють Р. Брокетт, Р. Хієстра, Д. Гаррісон, Дж. Гроу, М. Ноулз, Ф. Кенді, М. Дернова та ін. Феномен автономії навчання досліджується Н. Holec, D. Little, Л. Калініною, І. Самойлюкевичем, О. Смольниковою, Д. Ходяковим та іншими.

Отже, проблеми управління, самоуправління, самокерівництва й автономії навчання студентів широко розкриваються в багатьох наукових джерелах, що не вичерпує, однак, усіх аспектів їх вивчення. Актуальність означеної проблеми зумовлюється деякою неузгодженістю понять «самоуправління», «самокерівництво», «автономія навчання», відсутністю цілісної методики підготовки до перманентної освіти і формування відповідних компетентностей у студентів, наявності питань щодо ролі викладача в розвитку здатності студента до здійснення самокерованого автономного навчання, самоуправління ним.

Мета статті – довести наявність взаємозв'язку понять «самоуправління», «самокерівництво», «автономність навчання», створивши функціональну модель самокерованого автономного навчання студентів на основі самоуправління.

Виклад основного матеріалу. Д. Ньюстром та К. Девіс (2000), описуючи організаційну поведінку, самокерівництво розглядають як самостійну постановку співробітником природньо мотивованих завдань та прийняття рішень щодо найбільш доцільних дій, які не передбачають грошову винагороду. За Оксфордським тлумачним словником, самокерівництво – це внутрішнє управління своєю поведінкою, діяльністю на основі власних переконань і цінностей у більшій мірі, ніж на основі соціальних норм та групового тиску (Ребер ред., 2002). Самокерівництво навчанням М. Ноулз (1975) вважав процесом, що здійснюється за допомогою або без допомоги інших і передбачає взяття людиною на себе ініціативи, діагностику потреб навчання, розробку цілей навчання, виявлення людських та матеріальних ресурсів,

вибір і застосування відповідних стратегій та оцінку результатів навчання.

З огляду на означенні підходи, самокерівництво навчанням – це внутрішнє спрямування на прийняття рішень щодо вибору конкретних дій та безпосереднього їх виконання в навчальному процесі. Воно відбувається за допомогою процесів самовизначення: очікувань, цілей, ресурсів, можливостей, культури, власної стратегії і моделі навчання, а також прояву відповідальності, самомотивування, саморегуляції, ініціативи, самооцінки і відповідності процесу. Зазначені чинники можна розглядати як незалежні функції самокерівництва, що істотно впливають на процес досягнення цілей (рис.1). Їх реалізація потребує самопізнання, самостійного мислення, прийняття рішень, творчості, усвідомлення цінності саморозвитку і навчання. Вони здійснюють вплив на здатність студента самостійно визначати мету навчальної діяльності, розробляти засоби, виконувати конкретні види діяльності з її досягнення, тобто виконувати функції самоуправління навчанням.

Самокерівництво і самоуправління навчанням, так як керівництво й управління (Voices on Project Management, 2015; Ньюстром та Девіс, 2000), не є тотожними поняттями. Самокерівництво – важлива складова самоуправління, але не все самоуправління. Самоуправління навчанням розглядається як систематичний, цілеспрямований, самостійний вплив студента на власну навчально-пізнавальну діяльність та досягнення поставлених цілей навчання у процесі виконання функцій цілепокладання, самопланування, самоорганізації, самомотивації, самоконтролю. Самопланування – це, з огляду на вже визначені цілі, розробка студентом власної програми навчальних дій, складання планів на різні періоди, пошук альтернативних варіантів навчальної діяльності та прийняття рішень щодо послідовності їх реалізації. Самоорганізація – самостійна організація різних видів навчальної діяльності, створення й дотримання денного розпорядку, графіка продуктивного навчання відповідно до денного робочого плану, використання піку працездатності, встановлення індивідуального стилю навчання, застосування ефективних методів виконання самостійної роботи та концентрація на важливих завданнях з метою виконання прийнятих рішень щодо досягнення мети навчання. Самоконтроль та самоаналіз навчання є засобами попередження можливих або виявлення вже зроблених помилок завдяки механізму особистісного та професійного розвитку, свідомої регуляції студентом власних станів, спонукань і дій на основі зіставлення їх з

деякими суб'єктивними нормами та уявленнями.

Особливе значення в управлінському процесі має самомотивація. Самомотивація навчання – це процес активізації навчальної діяльності студента на основі самоусвідомлення системи стійких мотивів, потреб, стимулів, ситуативних внутрішніх чинників, що спонукають і ведуть до отримання результату навчання. Самомотивація пов'язана з відповідальністю, може мати довготривалий ефект (власне самомотивація), виявлятися мимовільно («відчуття потоку») і ситуативно (самомотивування). Самомотивування – ситуативний скеровуючий процес вибору мотивів, оперування наявними в системі мотивації чинниками, пояснення собі причини власних дій, основане на бажанні особистості спонукати себе до діяльності. Для студента самомотивування – це здійснення “самосуб'єктного впливу” в процесі усвідомленого пошуку і вибору мотивів в умовах “боротьби” між ними з метою своєчасного та якісного виконання завдань викладача без позитивного підкріплення (стимулювання). Самомотивування – важлива складова або різновид самомотивації. Вона пов'язана з умінням регулювати внутрішні стани та гармонізувати їх, зі свободою й самостійністю, впевненістю в собі, вірою та готовністю прийняти очікуваний результат (Мирончук, 2018; Журавська, 2016; Нефедова, 2008). Водночас, самомотивування розглядаємо як функцію самокерівництва навчанням.

В цілому, самомотивація як функція самоуправління є рушійною силою для реалізації всього процесу навчання. Вона залежить від цінностей, переконань, волі, бачення результату тощо, спонукає студента до прийняття рішень, запускає, підтримує і доводить до завершення процеси самокерівництва та самоуправління.

Висхідною точкою для самокерівництва та самоуправління навчанням є цілепокладання – процес постановки цілей, передумова планування та прийняття рішень щодо стратегії і тактики навчання, що спрямовує реалізацію управлінського процесу навчання до результату. Цілепокладання та відсутність зовнішнього стимулювання (самомотивація, самомотивування) є ключовими моментами як для самоуправління, так і для самокерівництва.

Функції самоуправління і самокерівництва взаємопов'язані. Самокерівництво передбачає вплив, спрямованість, збалансування, координацію власних дій студента, взяття ним відповідальності та ініціативи у здійсненні конкретних кроків для досягнення мети навчання. Воно забезпечує здійснення зв'язуючих процесів самоуправління навчанням, зокрема, прийняття рішень щодо

вибору напряму та суті дій на основі врахування цінностей, ресурсів, моделей і стратегій навчання, самооцінки тощо, а також застосування наявних можливостей і ресурсів, умінь і навичок для виконання конкретної функції самоуправління. Усі функції самоуправління та самокерівництва інтегруються, здійснюючи синергетичний ефект для досягнення очікуваних результатів навчання (рис.1).

Самокерівництво є основою самокерованого навчання, яке вчені визначають як сполучення процесуальних особистісних елементів, де індивід несе основну відповідальність за процес навчання (Брокетт та Хіємстра, 2012, с. 24). Дослідивши і проаналізувавши моделі самокерованого навчання дорослих, М. Дернова (2013) зробила висновок про багатоаспектність самокерованого навчання: «з одного боку, – це процес, в якому люди беруть на себе основну ініціативу в плануванні, проведенні й оцінці власного навчання; з другого, – особистий атрибут, як психологічна готовність до навчання; з третього, – набір поглядів, поведження й навичок для навчання; із четвертого, – процес самовдосконалення особистості».

Л. Калініна і І. Самойлюкевич (2004, с. 5) розглядають самокероване навчання у поєднанні з поняттями «автономність» і «автономія». Вони вважають автономну самокеровану навчальну діяльність студентів формою «організації самостійної навчальної діяльності учнів, дидактичною моделлю, в якій створюються умови для формування необхідних здібностей і якостей автономного оволодіння професією».

Автономія дійсно є важливою характеристикою і принципом, що доповнює самокерівництво у процесі самоуправління навчання. Вона створює умови для формування у студентів освітньої/навчальної автономності. Автономність навчання вченими розглядається, як: а) бажання і здатність студента взяти на себе керівництво власною навчальною діяльністю, коли він вирішує, що хоче і як хоче вивчати, та приймати відповідальність за свої рішення, за їх виконання; б) інтегративна якість особистості і готовність самостійно регулювати власну навчальну діяльність у відповідності зі своїми потребами й цілями, відбираючи зміст і методи такого навчання та оцінюючи результати, „здатність до незалежних і самостійних дій, критичної рефлексії, прийняття рішення” (Holes, 1979; Little, 1991; Скрипник, 2016; Ходяков, 2012); в) не процес, не стан особистості у навчальному процесі, не результат, що досягнутий раз і назавжди, а якість особистості, якій притаманна гнучкість та віріативність власних проявів (Ходяков, 2012); г) здатність будувати „індивідуальну освітню

траєкторію”, яка визначається як послідовний саморух студентів через основні етапи оволодіння майбутньою спеціальністю – від діагностики і постановки завдань до рефлексійної самооцінки (Калініна та Самойлюкевич 2004, с. 6).

Підсумовуючи різні підходи до суті автономії та автономності в навчанні, робимо висновок, що це дві різних дефініції. Автономність – це якість особистості, її самостійність, здатність до самовизначення щодо прийняття рішень і дій студента на основі своїх принципів, поглядів, цінностей, моделі та стратегії навчання, наявних ресурсів, бачення мети, наявних мотивів тощо. Автономія – це визнання і надання автономних прав студенту на зазначене самовизначення, на розвиток і вияв автономності в процесі навчання.

Таким чином, автономність студента може

формуватися при наданні йому навчальної автономії. Це дає йому змогу зберігати й використовувати свої можливості, самооцінку, самовладання перед труднощами, запобігаючи конформізму і залежності від обставин, відхилення від власних цілей й ефективних способів дій, вільно здійснювати функції самокерівництва.

Отже, автономія і самокерівництво – два важливих принципи і характеристики самоуправління навчанням. Самокерівництво навчанням забезпечує певний процесуальний, технократичний, функціональний підхід до навчання, а автономія додає йому гуманістичних і демократичних рис, створює умови для надання студенту більшої відповідальності, можливості набувати уміння самостійно вчитися та застосовувати власний потенціал,



Рис. 1 Функціональна модель самокерованого автономного навчання студентів

ресурси і попередній досвід у навчанні та діяльності. Поєднання самокерівництва, автономії та виконання функцій самоуправління робить навчання таким, що самоуправляється студентом. Взаємозв'язок

між ними відображено у моделі самокерованого автономного навчання, яка представлена на рис. 1.

Самокероване автономне навчання забезпечує внутрішні та зовнішні сторони

самоуправління навчальною діяльністю студента. Зовнішня – виконавча, діяльнісна сторона, що стосується реалізації навчальних дій, їх організації, ефективного і своєчасного застосування кращих для того, хто навчається, методів, технік роботи, змісту, виконання функцій самоуправління. Внутрішня – стосується самовизначення на основі особистісних якостей і компетентностей, самомотивування студента, його відповідальності тощо, які забезпечують і підтримують виконавчий процес, прийняття рішень та досягнення цілей навчання.

Самокероване автономне навчання можна розглядати як вид навчання, що на основі відповідальності, ініціативи, критичного аналізу, спрямованості та самостійності студента забезпечує реалізацію функцій та зв'язуючих процесів самоуправління для досягнення визначених цілей.

Здатність до самокерованого автономного навчання передбачає наявність низки компетентностей, однак не всі з них є сформованими у студента вищого навчального закладу, особливо на початкових курсах. Тому самокероване автономне навчання може викликати у тих, хто навчається, низку проблем, вирішення яких можливе через впровадження нових підходів до навчального процесу, вироблення і застосування відповідної системи форм і методів для досягнення його цілей, нових технологій навчання тощо.

Висновки. Самоуправління – це процес досягнення цілей навчання, що спрямовується

і підтримується виконанням функцій самокерівництва та наданням автономії студентам. Самокероване автономне навчання – це вид навчання, що забезпечує процес самоуправління навчальною діяльністю, його внутрішню та зовнішню сторони. Проблема самоуправління навчанням та реалізації його у процесі самокерованого автономного навчання у закладі вищої освіти є актуальною, оскільки професійна діяльність передбачає підготовленість до складних видів діяльності, професійної мобільності, систематичного саморозвитку, має бути безперервною, цілеспрямованою, систематизованою, супроводжуватися усвідомленим вибором цілей та засобів їх досягнення. Вона вимагає не лише практичного вирішення, але й додаткових досліджень щодо: уточнення компетентностей, необхідних студенту для здійснення ним самокерованого автономного навчання та майбутньої професійної діяльності; навчання студентів успішно виконувати функції самоуправління та самокерівництва для досягнення цілей; формування у тих, хто навчається, автономності як якості особистості; створення умов для самопізнання та саморозвитку в навчальному процесі; визначення ролі і дій викладача для досягнення мети самокерованого автономного навчання; створення технологій самокерованого автономного навчання з урахуванням вікових, інтелектуальних та інших особливостей студентів і напряму їхнього професійного навчання.

Література

1. Bourne, L., 2015. *Voices on Project Management. The Difference Between Governance and Management.* [online] Доступно: <<https://www.projectmanagement.com/blog/Voices-on-Project-Management/13701/>> [Дата звернення: 21.12.2018]
2. Hiemstra R. and Brockett R., 2012. Reframing the Meaning of SelfDirected Learning: An Updated Model . *adult Education Research Conference.* Oxford, Доступно: <<https://newprairiepress.org/aerc/2012/papers/22>> [Дата звернення: 23.12.2018]
3. Holec, H., 1979. *Autonomy and Foreign Language Learning.* Pergamon Press.
4. Knowles, M.S. 1975. *Self-directed learning: A guide for learners and teachers.* Englewood Cliffs: Prentice Hall/Cambridge. 135 p.
5. Little, D., 1991. *Learner Autonomy.* Dublin: Authentic.
6. Дернова, М.Г., 2013. Моделі самокерованого навчання в освіті дорослих. *Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи,* 7, с. 52-65.
7. Журавська, Л.М., 2016. Формування здатності до самоуправління навчанням на III рівні управління самостійною роботою студентів. В: Бондар, М.М., Журавська, Л.М. та Остапенко Е.О. *Трансформація самостійної*

навчальної діяльності у готовність до професійного саморозвитку засобами технологій особистісно орієнтованого навчання. Нежин: Видавництво «Аспект-поліграф», с. 368-397.

8. Калініна, Л. та Самойлюкевич, І., 2004. Технологія автономного оволодіння професійно-методичними вміннями на базі центру самопідготовки майбутнього вчителя іноземної мови. В: О.А. Дубасенюк, ред. *Освітні технології у процесі викладання навчальних дисциплін*: зб. наук. праць. Житомир: Житомирський держ. ун-т, с. 3-12.

9. Мирончук, Н.М., 2018. Самомотивація як складова самоорганізації викладача у професійній діяльності. *Проблеми освіти: зб. наук. праць ДНУ «Інститут модернізації змісту освіти» МОН України*, 88 (2), с. 65-74.

10. Нефедова, К. 2008. Мотивация или мотивирование? Вот в чем вопрос!. *Управление персоналом*, 17. [online] Доступно: <<http://www.top-personal.ru/issue.html?1728>> [Дата звернення: 21.12.2018].

11. Ньюстром, Д. и Дэвис, К., 2000. *Организационное поведение*. Санкт-Петербург: Питер.

12. Ребер, А. ред., 2002. *Оксфордский толковый словарь по психологии*. Oxford: Penguin NonClassic

13. Скрипник, М. 2016. Практична андрагогіка: особливості навчання дорослих. *Наукові записки КУТЕП*, 1, 23, с. 160-174.

14. Смольнікова, О.Г., 2014. Обґрунтування феномену автономного навчання іноземних мов. *Педагогічні науки*. Збірник наукових праць, 119, с. 186-192. Доступно: <<http://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/123456789/8659/1/SMOLNIKOVA.pdf>> [Дата звернення: 25.12.2018].

15. Ходяков, Д.А., 2012. Образовательная автономность или учебная автономия: к вопросу о дефиниции и структуре. *Иностранные языки в школе*. Научный журнал [online] Доступно: <<http://naukarus.com/obrazovatel'naya-avtonomnost-ili-uchebnaya-avtonomiya-k-voprosu-o-definitsii-i-strukture>> [Дата звернення: 25.12.2018].

KEY WORDS:

training self-management, training self-guidance, self-management and self-guidance functions, training autonomy, self-guided autonomous training, self-guided autonomous training functional model

Abstract

Students' self-managed autonomous training

Zhuravska Larysa,

*PhD in Pedagogics, Associated Professor,
Pedagogy and psychology department*

Kyiv National Economic University named after Vadym Hetman

Development of a self-governing, independent personality capable to manage self-development and long-life upgrade his/her professional and cultural level is an urgent problem of our time. One of the ways to solve that is self-managed autonomous learning introduction, considered as a learning type that provides the self-management process on educational activities, its internal and external aspects. The interrelation between the notions of self-management, self-interest, autonomy, studying at a higher education institution is investigated. The attention is focused on self-government and self-education concepts and functions differences via training; their features are characterized. The self-management is seen as a process of achieving learning goals, guided and supported by self-responsibility functions implementation and autonomy providence to students during their training. It provides implementation of goal-setting, self-planning, self-organization, self-motivation, self-control functions. The self-training functions are a set of independent student's self-determinations: expectations, goals, resources, opportunities, culture, own training strategy and model, as well as its manifestation in responsibility, self-motivation, self-regulation, initiative, self-assessment and compliance with training process. All functions of self-government and self-interest in the process of their implementation are integrated, implementing a synergistic effect to achieve the expected learning outcomes. It is found out and divorced the essence of the two concepts of autonomy. From one side the autonomy is a personality's quality, his/her independence, ability to self-determination in making decisions and actions based on own principles, attitudes, values. Form the other side the autonomy is the recognition and granting a student's autonomous rights for his/her development and expressing autonomy during training, the condition for forming the autonomy and ability to self-governing autonomous training, the self-management process. All approaches are embodied in the functional model of a student's self-managed autonomous training.

References

1. Bourne, L., 2015. *Voices on Project Management*. The Difference Between Governance and Management. [online] Доступно: <https://www.projectmanagement.com/blog/Voices-on-Project-Management/13701/> [Дата звернення: 21.12.2018]
2. Hiemstra, R. and Brockett, R., 2012. Reframing the Meaning of Self-Directed Learning: An Updated Model. *adult Education Research Conference*. Oxford, Доступно: <https://newprairiepress.org/aerc/2012/papers/22> [Дата звернення: 23.12.2018]
3. Holec, H., 1979. *Autonomy and Foreign Language Learning*. Pergamon Press.
4. Knowles, M.S. 1975. *Self-directed learning: A guide for learners and teachers*. Englewood Cliffs: Prentice Hall/Cambridge. 135 p.
5. Little, D., 1991. *Learner Autonomy*. Dublin: Authentic.
6. Dernova, M.H., 2013. Modeli samokерованого навчання в освіті дорослих. *Osvita doruslykh: teoriia, dosvid, perspektyvy*, 7, s. 52-65.
7. Zhuravska, L.M., 2016. Formuvannia zdatnosti do samoupravlinnia navchanniam na III rivni upravlinnia samostiinoiu robotoiu studentiv. V: Bondar, M.M., Zhuravska, L.M. ta Ostapenko E.O. *Transformatsiia samostiinoi navchalnoi diialnosti u hotovnist do profesiinoho samorozvytku zasobamy tekhnolohii osobystisno oriientovanoho navchannia*. Nezhyn: Vydavnytstvo «Aspekt-polihraf». s. 368-397.
8. Kalinina, L. ta Samoiliukevych, I., 2004. Tekhnolohiia avtonomnoho ovolodinnia profesiino-metodychnymy vminniamy na bazi tsentru samopidhotovky maibutnoho vchytelia inozemnoi movy. V: O.A. Dubaseniuk, red., 2004. *Osvitni tekhnolohii u protsesi vykladannia navchalnykh dystsyplin*. Zb. nauk. prats: Zhytomyr: Zhytomyrskyi derzh. un-t, s. 3-12.
9. Myronchuk, N.M., 2018. Samomotyvatsiia yak skladova samoorhanizatsii vykladacha u profesiinii diialnosti. *Problemy osvity: zb. nauk. prats DNU «Instytut modernizatsii zmistu osvity» MON Ukrainy*, 88 (2), s. 65-74.
10. Nefedova, K. 2008. Motivatsiia ili motivirovanie? Vot v chem vopros!. *Upravlenie personalom*, 17. [online] Dostupno: <http://www.top-personal.ru/issue.html?1728> [Data zvernennya: 21.12.2018].
11. N'yustrom D., Devis K., 2000. *Orhanizatsionnoe povedenie*. Sankt-Peterburh: Piter, 448 s.
12. Reber. A. eds., 2002. *Oksfordskiy tolkovyy slovar` po psikholohii*. Oxford: Penguin NonClassic Skripnik, M., 2016.
13. Skripnik, M., 2016. Praktichna andrahohika: osoblivosti navchannya doruslykh. *Naukovi zapiski KUTEF*, 23, p.p. 160-174.
14. Smolnikova, O.H., 2014. Obhruntuvannia fenomenu avtonomnoho navchannia inozemnykh mov. *Pedahohichni nauky*. Zbirnyk naukovykh prats, 119, s.186-192. Dostupno: <http://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/123456789/8659/1/SMOLNIKOVA.pdf>. [Data zvernennya: 25.12.2018].
15. Hodyakov, D.A., 2012. Obrazovatel'naya avtonomnost ili uchebnaya avtonomiya: k voprosu o difinitcii i strukture. *Inostrannyie yazyki v shkole*. Nauchnyiy zhurnal. [online] Dostupno: <http://naukarus.com/obrazovatel'naya-avtonomnost-ili-uchebnaia-avtonomiya-k-voprosu-o-definitcii-i-strukture> [Data zvernennya: 25.12.2018].

УДК 377.3: [37.014.6:005.6] SMART

<https://doi.org/10.32835/2223-5752.2018.17.58-61>.

КРИТЕРІЇ ДІАГНОСТУВАННЯ ЯКОСТІ SMART-КОМПЛЕКСУ ДЛЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ КВАЛІФІКОВАНИХ РОБІТНИКІВ

Альона Зуєва,

кандидат педагогічних наук, молодший науковий співробітник

лабораторії електронних навчальних ресурсів

ІПТО НАПН України

ORCID: 0000-0002-3446-2583

e-mail: alona.zuieva@gmail.com

Реферат

КЛЮЧОВІ СЛОВА:

професійна освіта,
SMART-освіта,
SMART-комплекс,
критерій,
показники

Враховуючи важливість підготовки майбутніх кваліфікованих робітників до рівня технологій, що застосовуються на виробництві, актуалізовано освоєння та використання професійною освітою новітніх технологій в навчально-виробничому процесі. Визначено SMART-комплекс як комплексну інформаційну динамічну систему навчально-методичного спрямування, яка відповідає SMART-критеріям (specific, measurable, attainable, relevant, time-bound). Вказано, що SMART-комплекс має статичну, динамічну і середовищну складові. Він надає цілісну інформацію про навчальний предмет з можливістю оперативного доступу до навчального контенту через мережу Інтернет, забезпечує оперативну оцінку навчальної діяльності учасниками навчального процесу. SMART-комплекс підтримується усіма розповсюдженими сучасними пристроями. SMART-комплекс оперує розповсюдженими типами сучасного мультимедійного контенту. У SMART-комплексі можуть бути розміщені і функціонально пов'язані між собою такі електронно-освітні ресурси: система дистанційного навчання, мультимедійний контент, електронні підручники, хмарні ресурси та ін. Описано, що навчальний процес за допомогою SMART-комплексу містить ознаки «гнучкого навчання» та змішаного навчання, може містити в собі систему дистанційного навчання. Акцентовано увагу на актуальності методів нечіткої логіки для вимірювання якісних характеристик SMART-комплексу. Наведено критерії діагностування якості SMART-комплексу для професійної підготовки майбутніх кваліфікованих робітників: змістовий, атестаційний, супроводу та підтримки, адаптивний, комунікаційний. Зазначено, що змістовий критерій визначає якість навчального контенту і його відповідність цілям навчання і навчальним програмам. Атестаційний критерій характеризує придатність SMART-комплексу до оцінки набутих майбутніми фахівцями знань і вмінь. Критерій супроводу і підтримки дає змогу оцінити наявність інструктивних, структурних, інформативних матеріалів і систем щодо функціонування SMART-комплексу. Адаптивний критерій характеризує можливості SMART-комплексу до побудови власної структури, графіка навчального процесу. Комунікаційний – характеризує можливість забезпечувати швидку і доступну взаємодію між користувачами SMART-комплексу. Наголошено на необхідності подальшої деталізації показників діагностування якості SMART-комплексу та їх експертної оцінки.

Постановка проблеми. Сучасний розвиток суспільства, науки, технологій вимагає модернізації професійної освіти, змісту, методів, форм навчання майбутніх кваліфікованих робітників. Так, розвиток інформаційно-комунікаційних технологій привів до виникнення дистанційної форми навчання, змішаного навчання, мобільного навчання, електронної освіти (e-learning), SMART-освіти. Важливим завданням професійної освіти є освоєння та використання новітніх технологій

в навчально-виробничому процесі, це дасть змогу підготувати майбутніх кваліфікованих робітників до того рівня технологій, що застосовуються на виробництві. Досягнення цієї мети неможливе без орієнтації системи професійної освіти на вивчення і застосування нових форм і технологій навчання.

Аналіз останніх досліджень. SMART-комплекс як інформаційна динамічна система навчально-методичного спрямування є важливим для забезпечення функціонування

SMART-освіти і характеризується її основними закономірностями. Проблематика SMART-освіти висвітлюється в дослідженнях В. Бикова, Р. Гуревича, А. Гуржія, М. Жалдака, М. Кадемії, Н. Морзе, О. Спіріна, В. Тихомирова, Н. Тихомирової.

Вченими відзначається, що SMART-освіта відбувається в інтерактивному середовищі та передбачає доступність контенту з мережі Інтернет. Так, за В. Тихомировим (2011), смарт-освіта – це гнучке навчання в інтерактивному освітньому середовищі за допомогою контенту з усього світу, що знаходиться у вільному доступі. Н. Тихомирова відзначає, що Smart-освіта повинна характеризуватися гнучкістю, що передбачає різноманітність мультимедіа (навчальних аудіо, відео, графіки), здатність швидко і просто налаштуватися під рівень і потреби слухача. Ці характеристики – гнучкість, інтеграція, індивідуальна траєкторія – повинні мати SMART-курс і SMART-підручник (Smart education. Проект по розвитку концепции Smart в образовании, 2012).

Смарт-освіта, за Р. Гуревичем і М. Кадемією (2016), має бути спрямована на процес одержання майбутніми кваліфікованими робітниками компетентностей для гнучкої і адаптованої взаємодії із соціальним, економічним і технологічним середовищем. Смарт-освіта повинна забезпечити можливість використання переваг глобального інформаційного суспільства щодо забезпечення освітніх потреб та інтересів. Поняття SMART-комплексу розуміється переважно як інтерактивні прилади для навчання (*SMART Notebook*, смарт-дошка та ін.) та програмне забезпечення для них. SMART-комплекс як інформаційна динамічна система навчально-методичного спрямування не розглядався.

Метою статті є визначення критеріїв діагностування якості SMART-комплексу для професійної підготовки майбутніх кваліфікованих робітників.

Виклад основного матеріалу. SMART-комплекс, за О. Прохорчуком (2018) – це комплексна інформаційна динамічна система навчально-методичного спрямування, яка відповідає SMART-критеріям (*specific, measurable, attainable, relevant, time-bound*), має статичну, динамічну і середовищну складові, надає цілісну інформацію про навчальний предмет з можливістю оперативного доступу до навчального контенту з будь-якого місця, (за умов доступу до мережі Інтернет),

забезпечує оперативну оцінку навчальної діяльності учасниками навчального процесу.

Ця система побудована на принципах інтерактивності, адаптивності та відкритості. SMART-комплекс підтримується переважно усіма сучасними пристроями, оперує розповсюдженими типами сучасного мультимедійного контенту (*flash, 3d, mp3, mp4, html, docx, xlsx, pptx, one, mtf*) (за О. Прохорчуком, 2018). У SMART-комплексі можуть бути розміщені і функціонально пов'язані між собою такі електронно-освітні ресурси (EOP): система дистанційного навчання, мультимедійний контент, електронні підручники, хмарні ресурси та ін.

Навчальний процес за допомогою SMART-комплексу містить ознаки змішаного навчання. Так відбувається двостороннє спілкування педагога чить ютора з майбутнім кваліфікованим робітником. Той, хто навчається, бере активну участь у навчальному процесі, ознайомлений з повною структурою SMART-комплексу; має необхідний зворотній зв'язок, допомогу і керування з боку педагогічного працівника; має змогу застосувати набуті знання й навички в самому SMART-комплексі; отримує відгук про свої успіхи.

Текст SMART-комплексу поділений на невеликі блоки, завдання й вправи розміщені по всьому тексту; передбачено контрольні завдання. Майбутні кваліфіковані робітники можуть певну частину навчальних дисциплін (або дисципліни) освоїти у традиційних формах, а іншу частину – у SMART-комплексі. Співвідношення частин визначається нормами освітнього закладу та бажанням і технічними можливостями майбутніх кваліфікованих робітників. Все наведене вище відповідає принципам «гнучкого навчання» (*flexible learning*) та змішаного навчання.

Оцінка якості навчального контенту проводиться в контексті створення навчального матеріалу і його подальшого використання групою експертів. У ролі експертів можуть виступати як автори матеріалів, так і користувачі. Такими критеріями є точність, об'єктивність, цінність навчальної інформації, її орієнтація на цільову аудиторію слухачів, доступність і чіткість навігації. Нас же цікавить визначення критеріїв і показників якості SMART-комплексу для професійної підготовки майбутніх кваліфікованих робітників.

Для того, щоб виміряти якісні характеристики такої складної динамічної системи як SMART-комплекс, актуальними є методи нечіткої логіки. Вони дають змогу визначати якість застосування SMART-комплексу на основі експертних знань. Так, за Л. Ноздріною (2013), метод нечіткого виведення висновків забезпечує хоча й приблизний, але все ж ефективний засіб опису поведінки систем, які є занадто складними і погано визначеними для того, щоб застосовувати до них точні математичні методи. Методи нечіткої логіки дають змогу оптимізувати швидкість прийняття рішень, а тому до числа основних сфер її застосування відносяться менеджмент, інформаційний пошук, штучний інтелект (Ноздріна, 2013). Л. Ноздріна (2013) виводить такі критерії якості дистанційної освіти: матеріал/контент; структура/віртуальне середовище; комунікація, кооперація та інтерактивність; оцінка студентів; гнучкість і адаптивність; підтримка (студентів і персоналу).

В. Кабак (2016, с. 21) описує показники вимірювання якості впровадження та застосування технологій дистанційного навчання у процесі підготовки студентів комп'ютерних спеціальностей: результативність; ресурсомісткість; оперативність; демократичний зв'язок «викладач-студент»; комплексне програмне забезпечення; провідні освітні технології.

SMART-комплекс може містити в собі систему дистанційного навчання, але він є структурою складнішою і ширшою. Наведемо критерії якості застосування SMART-комплексу для професійної підготовки майбутніх кваліфікованих робітників.

Змістовий – визначає якість навчального контенту і його відповідність цілям навчання і навчальним програмам. Показники: 1) якість навчальних матеріалів: відповідність навчального контенту робочій програмі курсу; лаконічність; структурованість; візуалізація; 2) якість індивідуальних завдань: закріплення теоретичних основ дисципліни; набуття практичних навичок з дисципліни.

Атестаційний – характеризує придатність SMART-комплексу до оцінки набутих майбутніми кваліфікованими робітниками

знань і вмінь. Показники: якість тестів (забезпечення тестами всього обсягу дисципліни; правильність питань і відповідей; використання різних типів тестів); виконання майбутніми фахівцями завдань SMART-комплексу; виконання майбутніми фахівцями тестів SMART-комплексу.

Критерій супроводу і підтримки оцінюється за наявності: анотацій до навчальних матеріалів; робочої програми дисципліни; змісту, структури навчальних матеріалів і всього SMART-комплексу; шкали оцінювання; системи інформування користувачів; електронного розкладу, інструкцій чи рекомендацій з користування SMART-комплексом для викладачів і тих, хто навчається.

Адаптивний – характеризує можливість SMART-комплексу до побудови власної структури, графіка навчального процесу педагогічними працівниками і тими, хто навчається. Оцінюється за наявності розміщення навчального контенту, завдань і тестів логічними блоками; можливості їх доповнення новим матеріалом; можливості їх довільного розміщення в структурі SMART-комплексу; можливості побудови навчального матеріалу і тестів за різними рівнями.

Комунікаційний – характеризує можливість забезпечувати швидку і доступну взаємодію між користувачами SMART-комплексу, враховуючи їх ролі в навчальному процесі. Оцінюється за використання форуму, чатів, WIKI, хмарних сервісів, гугл класрума та ін.

Висновки. SMART-комплекс – це комплексна інформаційна динамічна система навчально-методичного спрямування, яка відповідає SMART-критеріям (specific, measurable, attainable, relevant, time-bound), має статичну, динамічну і середовищну складові. Основними критеріями діагностування якості SMART-комплексу для професійної підготовки майбутніх кваліфікованих робітників визначено змістовий, атестаційний, супроводу та підтримки, адаптивний, комунікаційний. У наступному дослідженні варто зосередити увагу на подальшій деталізації показників діагностування якості SMART-комплексу та їх експертній оцінці.

Література

1. Гуревич Р. С. та Кадемія М. Ю., 2016. Smart-освіта – нова парадигма сучасної системи освіти. *Теорія і практика управління соціальними системами*, 4, с. 71-78.
2. Кабак В. В., 2016. Особливості впровадження технологій дистанційного навчання в процес підготовки студентів комп'ютерних спеціальностей технічного ВНЗ. *Збірник наукових праць Херсонського державного університету. Педагогічні науки*, 72(2), с. 144-148.
3. Ноздріна Л. В., 2013. Підходи до вимірювання якості дистанційних курсів методами нечіткої логіки. *Інформаційні технології в освіті*, 16, с. 108-115.
4. Тихомиров В. П., 2011. Мир на пути Smart Education: новые возможности для развития. *Открытое образование*, 3, с. 22-28.
5. Smart education. Проект по развитию концепции Smart в образовании, 2012. Тихомирова Н. В., 2012. *Глобальная стратегия развития smartобщества. МЭСИ на пути к Smart-университету*. [online] (Останнє оновлення 22 Березень 2012) Доступно: <<http://smartmesi.blogspot.com/2012/03/smart-smart.html>> [Дата звернення 22 Грудень 2018].

KEY WORDS:

professional education,
SMART-education,
SMART-complex,
criteria,
factor

Abstract

A SMART-complex quality diagnostic criteria for future skilled workers professional training

*Alona Zuieva,
PhD of Pedagogical Sciences,
Researcher of the Laboratory for digital training resources,
The Institute of VET of the NAES of Ukraine*

Taking into account the importance of future skilled workers training in accordance with production technologies level the need for developing and using latest technologies in professional industrial training process is updated. The SMART-complex is defined as a complex informational dynamic system of a certain teaching-methodical direction that meets the specific criteria. They are areas of practice, measurable, achievable, relevant and time-bound. It is essential that SMART complex has static, dynamic and environment components. It provides integral information about a study subject with the possibility of prompt access to educational content via Internet, provides rapid assessment of educational activities by trainees. SMART-complex is supported by all commonly used modern devices. SMART-complex operates with the most common types of modern multimedia content. In SMART complex, such e-learning resources can be located and functionally interconnected to distance education system, multimedia content, digital textbooks, cloud resources, etc. It is described that the learning process with SMART-complex has flexible and/or blended learning features. It also may include a system of distance learning. The relevance of fuzzy logic methods for measuring the qualitative characteristics of SMART complex is pointed out. The criteria for quality diagnosing of SMART-complex for future skilled workers professional training are presented. They are content, attestation, supportive, adaptive and communicative. It was emphasized on the need for further detailing the quality diagnosis factors for SMART-complex and their expert assessment.

References

1. Hurevych R. S. ta Kademiia M. Yu., 2016. Smart-освіта – нова парадигма сучасної системи освіти. *Теорія і практика управління соціальними системами*, 4, с. 71-78.
2. Kabak V. V., 2016. Osoblyvosti vprovadzhennia tekhnolohii dystantsiinoho navchannia v protses pidhotovky studentiv kompiuternykh spetsialnostei tekhnichnoho VNZ. *Zbirnyk naukovykh prats Khersonskoho derzhavnoho universytetu. Pedagogichni nauky*, 72(2), s. 144-148.
3. Nozdrina L. V., 2013. Pidkhody do vymiriuvannia yakosti dystantsiinykh kursiv metodamy nechitkoi lohiky. *Informatsiini tekhnolohii v osviti*, 16, s. 108-115.
4. Tykhomyrov V. P., 2011. Myr na puty Smart Education: novyye vozmozhnomy dlia razvytyia. *Otkrytoie obrazovanyie*, 3, s. 22-28.
5. Smart education. Proekt po razvitiyu kontseptsii Smart v obrazovanii, 2012. Tihomiroya N. V., 2012. *Globalnaya strategiya razvitiya smartobschestva. MESI na puti k Smart-universitetu*. [online] (Ostannie onovlennia 22 Berezen 2012) Dostupno: <<http://smartmesi.blogspot.com/2012/03/smart-smart.html>> [Data zvernennia 22 Hruden 2018].

УДК 378.046-021.68:33]:008

<https://doi.org/10.32835/2223-5752.2018.17.62-69>.

СОЦІОКУЛЬТУРНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ МАЙБУТНІХ БАКАЛАВРІВ З БІЗНЕС-ЕКОНОМІКИ

Ксенія Цицюра,

аспірант Інституту професійно-технічної освіти НАПН України

e-mail: ksenija.tsytsiura@gmail.com

КЛЮЧОВІ СЛОВА:

навички, компетентність, соціокультурна компетентність, бакалавр з бізнес-економіки, міжкультурні зв'язки, полікультурний простір

Реферат

В умовах глобальної інтеграції різних культур іноземна мова відіграє вирішальну роль у спілкуванні та при порозумінні представників різних мов, культур та соціальних сфер. Упродовж останніх десятиліть в галузі освіти відбуваються якісні зміни. Вища освіта, зокрема економічна, починає все більш орієнтуватися на самостійний розвиток особистості, на творчу ініціативу та мобільність майбутніх фахівців. Тому у представників різних наук зріс інтерес до проблеми формування соціокультурної компетентності у майбутніх фахівців.

Сучасна соціокультурна ситуація у світі знайшла відгук в українському суспільстві. Зміни в інформаційній та технологічній галузях привели весь світ, а також і українське суспільство, до встановлення нового типу міжкультурних відносин, для якого однобічне традиційне розуміння освіти втратило свою ефективність. З'явилися нові можливості та перспективи співпраці із зарубіжними країнами, що сприяє розвитку діалогу культур, взаємодії та розумінню інших культурних цінностей.

Саме тому соціокультурний аспект стає визначальним при підготовці майбутніх бакалаврів з бізнес-економіки, які повинні мати не тільки певну систему знань, духовний та особистий досвід, а також уміти творчо проектувати реально життєві ситуації та самостійно вирішувати міжкультурні й соціокультурні труднощі при спілкуванні з представниками різних мов та культур, почуватися впевнено та комфортно в іншомовному соціокультурному середовищі.

У даній статті проаналізовано визначення поняття «навички» та визначено види навичок, які формуються у студентів економічних ВНЗ у процесі вивчення англійської мови. Наслідком формування навичок є компетентність майбутніх спеціалістів. Поняття «компетенція» та «компетентність», сформульовані вітчизняними й зарубіжними вченими, мають певну спільну основу, а водночас, і суттєві відмінності, які розглянуто та проаналізовано в даній статті. Також зроблено спробу формулювання авторського визначення соціокультурної компетентності майбутніх бакалаврів з бізнес-економіки відповідно до загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти.

Постановка проблеми. Світові процеси глобалізації та інтеграції закладають основи формування єдиного демократичного простору, побудованого на основі забезпечення прав людини, фундаментальних свобод, формування єдиного ринку праці, а також створення безпеки для всіх націй, народностей і країн. На початку XXI століття все більш нагальною стає проблема мирного співіснування та продуктивного співробітництва людей різних націй, віросповідань, прихильників різних стилів життя, представників різних культур. Тенденції розвитку світової співдружності свідчать про те, що в глобальному масштабі єдиним шляхом до прогресу людства є інтеграція на рівні виробництва, споживання, формування національної самосвідомості,

розвитку міжкультурних зв'язків.

Аналіз останніх досліджень. Процес формування соціокультурної компетентності майбутніх бакалаврів з бізнес-економіки під час вивчення іноземної мови на рівні вищої школи має свої специфічні особливості і тому потребує окремих досліджень щодо методичних принципів, змісту, структури та функцій системи реалізації даного явища. З точки зору педагогіки, психології, лінгвістики та суміжних наук, проблему формування соціокультурної компетентності у вищій школі в Україні вивчали В. Біблер (1989), Г. Томахін (1980), Г. Крючков (2002), В. Сафонова (1996), І. Тараненко (2000). Однак, зважаючи на глобалізаційні та міграційні процеси і залучення все більшої кількості фахівців –

випускників університетів – до налагодження міжнародних зв'язків, це питання не може вважатися вичерпаним.

Метою дослідження є аналіз понять «компетенція» та «компетентність», сформульованих вітчизняними та зарубіжними вченими, встановлення різниці між даними поняттями та формування авторського визначення соціокультурної компетентності бакалаврів з бізнес-економіки відповідно до загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти.

Для реалізації поставленої мети нами окреслені такі завдання: визначити ступінь розробленості досліджуваної проблеми у психолого-педагогічній та лінгводидактичній науковій літературі; визначити види навичок, які формуються у майбутніх бакалаврів з бізнес-економіки у процесі вивчення англійської мови; проаналізувати поняття «компетенція» та «компетентність», встановити їх спільні та відмінні ознаки; з'ясувати суть поняття соціокультурної компетентності майбутніх бакалаврів з бізнес-економіки.

Виклад основного матеріалу. У сучасному освітньому просторі перед викладачем постають завдання формування у студентів світогляду, глибоких і міцних знань, умінь і навичок застосовувати їх на практиці. Для цього необхідно не тільки вдосконалювати методи та прийоми навчання, а й зробити студента головною дійовою особою на занятті.

Оволодіти мовою – означає, в першу чергу, оволодіти навичками та вміннями використання іноземної мови. Тому для розуміння поняття компетентності, перш за все, потрібно розглянути поняття «навички», оскільки саме з них починається формування компетентності. Як відомо, навичка – це автоматизований компонент свідомої дії людини, який виробляється в процесі її виконання. Однак ознакою сформованості навички є якість дії, а не її автоматизація. Навичка розглядається як дія, доведена внаслідок багаторазових вправ до досконалості виконання. Програма з англійської мови для університетів, що наведена в загальноєвропейських рекомендаціях з мовної освіти, наголошує на тому, що навички – це важливий складник соціокультурного змісту, який передбачає вміння студента використовувати надбані соціокультурні знання відповідно до ситуації у процесі комунікації (2003, с. 8).

Набуття студентами певної компетентності є наслідком формування в них навичок та умінь. Розглянемо поняття «компетенція» і «компетентність» більш детально.

Упродовж останніх десятиліть у дидактичній літературі став широко вживаним термін «компетенція». Над визначенням цього поняття працюють вчені різних галузей знань (лінгвісти, соціолінгвісти, лінгвокультурознавці, психологи, педагоги та ін.), а також, на більш узагальненому рівні, міжнародні організації сфери освіти.

Назване вище поняття виникло в контексті запровадження компетентнісного підходу, започаткованого в Америці у 70-х роках ХХ ст. Вперше термін «компетенція» був уживаний Н. Хомським (1972). Аналізуючи процеси засвоєння граматичної будови рідної мови, Н. Хомський прийшов до висновку, що в основі мовної поведінки та комунікативної діяльності людини лежать знання основних лінгвістичних категорій (універсалій) і здатність конструювати для себе граматику – правила опису речень, що сприймаються в мовному середовищі. Ці знання та здатності вчений назвав компетенцією.

На сучасному етапі вітчизняні та зарубіжні науковці оперують поняттям «компетенція», але усталеного погляду на це явище в науці поки що немає. Відтак, для повноцінного впровадження компетентнісного підходу у вітчизняну освіту, зокрема до вивчення рідної мови, необхідно надати цьому поняттю певний визначений статус. Поняття «компетенція» визначається вченими по-різному, але, на нашу думку, всі аналізовані трактування мають спільну основу. Для того, щоб проаналізувати всі компоненти поняття «компетенція», узагальнимо різні погляди на даний термін та визначимо основні напрями його тлумачення, що представлені у вигляді таблиці.

Отже, аналіз літератури з теми дослідження дає підстави стверджувати, що основними трактуваннями компетенції є: сукупність взаємопов'язаних якостей особистості (знань, умінь, навичок, способів діяльності), що стосуються певного кола предметів і процесів, та необхідні для якісної продуктивної діяльності щодо них; загальна здатність, що базується на знаннях, досвіді, цінностях, здібностях, набутих завдяки навчанню.

Таблиця 1.

Основні елементи поняття «компетенція» у визначеннях деяких вітчизняних та зарубіжних науковців

№ п/п	Джерело, автор	Визначення
1	Словник В. Бусела	добра обізнаність у чомусь; коло повноважень певної організації, установи чи особи; загальна здатність, що базується на знаннях, досвіді, цінностях і здібностях, які набуті завдяки навчанню.
2	С. Шишов	загальна здатність, яка ґрунтується на знаннях, досвіді, цінностях і нахилах, які набуті під час навчання».
3	А. Урбанович	«сукупність взаємопов'язаних якостей особистості (знань, умінь, навичок, способів діяльності), які ставляться відносно певного кола предметів і процесів й необхідних, щоб якісно та продуктивно діяти щодо них».
4	А. Хуторської	«готовність учня використовувати засвоєні знання, уміння і навички, а також способи його діяльності в житті для вирішення практичних і теоретичних завдань».
5	Г. Селевко	«освітній результат, який виявляється в підготовленості випускника, в реальному володінні ним методами та засобами діяльності, в можливостях справлятися з поставленими завданнями; форма поєднання знань, вмінь і навичок, яка дозволяє ставити і досягати мети в перетворенні оточуючого середовища».
6	Д. Хаймс	не тільки володіння граматикою й словниковим складом мови, а й знання умов, ситуації, в яких відбувається мовленнєвий акт.
7	І. Галяміна	це здатність і готовність застосовувати знання і уміння при розв'язанні професійних завдань в різноманітних областях – як у конкретній області знань, так і в областях слабо прив'язаних до конкретних об'єктів, тобто це здатність і готовність проявляти гнучкість у мінливих умовах ринку праці.
8	В. Байденко	здатність робити щось добре, ефективно в широкому форматі контекстів з високим ступенем саморегуляції, саморефлексії, самооцінки, з швидкою, гнучкою й адаптивною реакцією на динаміку обставин і середовища; відповідність кваліфікаційним характеристикам з урахуванням вимог локальних і регіональних потреб ринків праці; здатність виконувати особливі види діяльності й робіт у залежності від поставлених завдань, проблемних ситуацій і т. ін.
9	Ю. Фролов, Д. Махотін	відкрита система процедурних, ціннісно-сміслових і декларативних знань, що включає взаємодіючі між собою компоненти (епістеміологічні – пов'язані з пізнанням, особистісні, соціальні), які активізуються (актуалізуються) і збагачуються в діяльності по мірі виникнення реальних життєво важливих проблем, з якими стикається носій компетенції.
10	С. Бондар	здатність розв'язувати проблеми, що забезпечуються не лише володінням готовою інформацією, а й інтенсивною участю розуму, досвіду, творчих здібностей учнів. Природа компетентності така, що вона може проявлятися лише в органічній єдності з цінностями людини, тобто в умовах глибокої особистісної зацікавленості в даному виді діяльності... Отже, цінності є основою будь-яких компетенцій.

Таблиця 2.

Основні елементи поняття «компетентність» у визначеннях деяких вітчизняних та зарубіжних науковців

№ п/п	Джерело, автор	Визначення
1	Словник В. Бусела	здатність успішно відповідати на індивідуальні та соціальні потреби, діяти та виконувати поставлені завдання
2	Державні стандарти професійної освіти: теорія і методика: Монографія	професійні знання, навички і досвід у спеціальності, а також ставлення до справи, визначені (позитивні) схильності, інтереси і прагнення, здатність ефективно використовувати знання й уміння, а також особистісні якості для забезпечення необхідного результату на конкретному робочому місці у конкретній робочій ситуації.
3	Н. Сирятов	...сукупність індивідуальних здатностей, навичок, професійних умінь і знань, наявність базової освіти і досвіду роботи, стан здоров'я працівника, необхідних для реалізації професійних функцій в межах конкретної посади (професії).
4	А. Хуторської	...володіння людиною відповідною компетенцією, яка включає її особистісне ставлення до цієї компетенції й предмету діяльності.
5	В. Ягупов	підготовленість до здійснення певної професійної діяльності та наявність професійно важливих якостей фахівця, які сприяють цій діяльності.
6	Г. Селевко	...інтегральна якість особистості, яка проявляється в її загальній здатності та готовності до діяльності, що ґрунтується на знаннях і досвіді, які набуті в процесі навчання і соціалізації та орієнтовані на самостійну і успішну участь у діяльності.
7	Дж. Равен	специфічна здатність, необхідна для ефективного виконання конкретної дії в конкретній предметній галузі, яка включає вузькоспеціальні знання, особливого роду предметні навички, способи мислення, а також розуміння відповідальності за свої дії. Бути компетентним – значить мати набір специфічних компетентностей різного рівня.
8	Ю. Татур	проявлені спеціалістом з вищою освітою на практиці прагнення і здатності (готовність) реалізувати свій потенціал (знання, уміння, досвід, особистісні якості та ін.) для успішної творчої (продуктивної) діяльності в професійній і соціальній сфері, усвідомлюючи її соціальну значущість і особисту відповідальність за результати цієї діяльності, необхідність її постійного удосконалення.
9	М. Холодна	особливий тип організації предметно-специфічних знань, що дозволяють приймати ефективні рішення у відповідній галузі діяльності. На її думку, знання повинні задовольняти таким вимогам: різноманітності (множина різних знань про різне); структурованості; гнучкості; оперативності і доступності; здатність до застосування знань в нових ситуаціях; категоріальний характер знань; володіння не тільки декларативними, але й процедурними та конструктивними знаннями; рефлексії, тобто знання про широту і глибину своїх знань.
10	І. Родигіна	не специфічні предметні вміння та навички, навіть не абстрактні загальнопредметні мисленнєві дії чи логічні операції (хоча, звісно, ґрунтується на останніх), а конкретні життєві, необхідні людині будь-якої професії, віку, сімейного стану – взагалі будь-якій людині.

І хоча за кордоном «компетенція» та «компетентність» ототожнюються, у вітчизняній науці поняття не синонімічними, їх взаємозв'язок має ієрархічний характер. Тому розглянемо погляди вчених на трактування поняття «компетентність» та наведемо основні елементи даного поняття у вигляді таблиці. Основними поглядами вчених на трактування компетентності, на- відміну від компетенції, є такі: набуття, володіння людиною відповідною компетентністю, що включає особисте ставлення до неї та предмета діяльності; здатність (уміння) діяти на основі отриманих знань; результативно-діяльнісна характеристика освіти людини, рівень діяльності, необхідний і достатній для мінімальної успішності в досягненні результату; специфічні предметні вміння та навички, необхідні будь-якій людині; володіння знаннями, які дають підстави про щось судити.

Вищенаведені визначення дають змогу розглядати поняття «компетентність» не як спеціально структуровані набори знань, умінь, навичок і ставлень, що їх набувають у процесі навчання, тобто компетенції, а як специфічну здатність, динамічну комбінацію знань, умінь та навичок, яка дає змогу ефективно розв'язувати проблеми, що виникають в реальних життєвих ситуаціях (Закон України «Про освіту», 1996, с. 84).

На заняттях з англійської мови у майбутніх бакалаврів з бізнес-економіки формуються декілька видів компетентностей, зокрема навчальна і професійна, а в структурі професійної – соціокультурна компетентність. Останню ми докладніше розглянемо надалі.

В останні роки зроблено багато спроб (Дж. Беннет, Н. Богатих, І. Васютенкова, Л. Воротняк, Л. Гончаренко, О. Джуринський, В. Кузьменко, Л. Перетяга, Т. Поштарьова, І. Соколова, Б. Татохов, Ховард-Хамільтон, О. Щеглова) тлумачення поняття «соціокультурна компетентність», результатом яких є різноманіття термінів та визначень, в яких виокремлюють різні думки щодо її змісту залежно від цілей та області застосування.

Поняття «соціокультурна компетентність» застосовується в науковій літературі у контексті проблеми соціальних взаємостосунків різних культурних груп. Вона містить у собі знання,

розуміння та навички, а також бажання набувати знань при зіткненні з новими життєвими ситуаціями та новим незнайомим оточенням.

Б. Татохов (2008, с. 24–26) зазначає, що соціокультурна компетентність особистості передбачає те, що кожна культура має свій контекст та логіку; немає жодної культури, яка є кращою за іншу, тому що кожна з них має свою систему взаємопов'язаних елементів; будь-яка культура існує до тих пір, доки вона функціонує та розвивається.

Бути соціокомпетентним означає мати знання про культури інших народів, розуміти їхню своєрідність і цінність. Такі уявлення та знання реалізуються через уміння й навички поведінки, які сприяють ефективному міжнародному взаєморозумінню та взаємодії. Соціокультурна компетентність, якої набуває спеціаліст, дає йому змогу знайти адекватні моделі поведінки для підтримання атмосфери взаємного розуміння та довіри, а також усунення нетерпимого ставлення до людей, які відрізняються кольором шкіри, звичками, поведінкою, життєвими цінностями, мовою та культурою (Поштарєва Т. В., 2005, с. 35-42).

Одним із завдань сучасної вищої освіти стає створення умов для того, щоб студенти, незалежно від держави, в якій вони навчаються, набували досвіду міжкультурного спілкування, розвитку умінь і навичок взаємодії з представниками інших національностей, у процесі якого відбувається розвиток соціокультурної компетентності.

Сформульована Г. Крючковим (2002) стратегія навчання іноземних мов в Україні слугує підґрунтям для визначення умов формування соціокультурної компетентності студентів ВНЗ та розробки конкретних методів навчання іноземних мов, яка має такі загальні принципи: гуманістична перспектива вивчення мов (сприйняття основної світової цінності – миру, сприяння міжнародному взаєморозумінню, розвиток наукового, культурного та освітнього потенціалу людини); постійне мовне самовдосконалення (здійснення права кожної людини на освіту передбачає вивчення мов упродовж усього життя); мова є найкращим інструментом для комунікації та інтелектуального розвитку людини (наукові дослідження з нейрології

довели, що кожна опанована лінгвістична система ототожнюється з новими шляхами думки і відкриває додаткові нейроканали, збільшує можливості мозку та інтелекту); голістичний підхід до викладання мов, що сприяє цілісному розумінню індивіда, етносу, культур.

Вчені мають різні підходи до визначення понять «соціокультурна компетенція», «соціокультурна компетентність». Наприклад, соціокультурна компетенція, за визначенням Т. Колодько (2003, с. 134), розуміється як уміння людини усвідомлено застосовувати соціальний і культурний контексти країни, мова якої вивчається, у процесі іншомовного спілкування. Т. Колодько також зазначає, що іншомовну соціокультурну компетенцію необхідно розглядати як цілісну систему, яка має взаємопов'язані структурні компоненти: країнознавчу (знання про народ, носія мови, його національний характер, особливості побуту, звичаї, традиції, культуру), лінгвокраїнознавчу (знання мовних одиниць, що включає в себе національно-культурний компонент семантики, відповідно до соціально-мовленнєвих ситуацій) і соціолінгвістичну компетенцію (знання особливостей національного мовленнєвого етикету і невербальної поведінки, навички врахування їх у реальних життєвих ситуаціях, соціальних норм поведінки та соціального статусу комунікантів).

У англо-термінологічному словнику знаходимо більш широке визначення цього поняття, надане І. Колесніковою та О. Долгіною (2001, с. 30) – знання культурних особливостей носіїв мови, їх звичок, традицій, норм поведінки й етикету та вміння розуміти комунікативну поведінку носіїв іноземної мови й адекватно використовувати набуті знання у процесі спілкування, залишаючись при цьому носієм іншої культури. Зазначені компоненти соціокультурної компетенції тісно пов'язані з культурним і соціальним контекстом. Тому вивчення іноземної мови з урахуванням зазначених компонентів повинно здійснюватися комплексно.

Л. Воротняк (2008, с. 105) визначає соціокультурну компетентність як здатність людини інтегруватися в іншу культуру при збереженні взаємозв'язку з рідною мовою, культурою, яка ґрунтується на поєднанні особистісних якостей, синтезованих знаннях, уміннях та навичках

позитивної міжетнічної й міжкультурної взаємодії, що, в результаті, сприяє безконфліктній ідентифікації особистості в багатокультурному суспільстві та її інтеграції в полікультурний світовий простір.

О. Щеглова (2005, с. 94) розглядає соціокультурну компетентність як комплексну, особистісну якість, яка формується в процесі професійної підготовки на основі толерантності, характеризується свідомістю власної багатокультурної ідентичності та проявляється в здатності розв'язання професійних завдань конструктивної взаємодії з представниками інших культурних груп.

Таким чином, узагальнюючи тлумачення поняття вітчизняними і зарубіжними авторами, ми зробимо спробу сформулювати інтегральне визначення феномену соціокультурної компетентності майбутнього бакалавра з бізнес-економіки, що поєднує погляди вчених на заявлену проблему.

Соціокультурна компетентність майбутнього бакалавра з бізнес-економіки – це інтегративна багатоконпонентна якість особистості, що формується на засадах теоретичних знань та об'єктивних уявлень про етнокультурне різноманіття світу в процесі навчання, та включає систему соціокультурних знань, умінь, навичок, інтересів, потреб, мотивів, цінностей, соціокультурних якостей, досвіду, соціальних норм поведінки та етикету, необхідних для повсякденного життя й діяльності у сучасному полікультурному суспільстві, що реалізується в здатності ефективно вирішувати завдання власної професійної діяльності під час взаємодії із представниками різних культур в сучасному полікультурному середовищі.

Висновки. Формування соціокультурної компетентності у майбутніх бакалаврів з бізнес-економіки у процесі вивчення іноземної мови буде ефективним за умов оволодіння знаннями про історію, культуру, естетичні ідеї та ідеали країни, мова якої вивчається; залучення до діалогу культур; усвідомлення студентами суті мовних явищ, іншої системи світогляду; формування особистого ставлення до мови, культури, поглядів, історії, мистецтва, країни, мова якої вивчається, порівняння культури іноземної та рідної мови, мотивації студентської молоді до самостійного вивчення та вдосконалення рівня володіння іноземною мовою.

Література

1. Колесникова, И.Л. и Долгина, А.О., 2001. *Англо-русский терминологический справочник по методике преподавания иностранных языков: справочник*. СПб: Рус.-Балт. информ. центр «Блиц».
2. Библер, В.С., 1989. Культура. Диалог культур: опыт определения. *Вопросы философии*, 6, с. 31-43.
3. Воротняк, Л.І., 2008. Особливості формування полікультурної компетенції магістрів у вищих педагогічних навчальних закладах. *Вісник Житомирського державного університету (Педагогічні науки)*, 39, с. 105-109.
4. Николаева, С.Ю. ред., 2003. *Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання*. К.: Ленвіт.
5. Закон України «Про освіту», 1996. *Відомості Верховної Ради*, 21, с. 84.
6. Колодько, Т.М., 2003. Теоретичні аспекти формування іншомовної соціокультурної компетенції майбутнього вчителя. *Соціалізація особистості: зб. наук. праць*, 21, с. 132-140.
7. Крючков, Г.Г., 2002. Стратегія навчання іноземних мов в Україні. *Іноземні мови в навчальних закладах*, 1-2, с. 3-6.
8. Пошгарева, Т.В., 2005. Формирование этнокультурной компетентности. *Педагогика*, 3, с. 35-42.
9. Сафонова, В.В., 1996. *Изучение языков международного общения в контексте диалога культур и цивилизаций*. Воронеж: Истоки.
10. Сафонова, В.В., 2008. *Социокультурные аспекты языкового образования*. М.: Еврошкола.
11. Тараненко, І.Г., 2000. Соціокультурні та політико-економічні передумови визначення мови міжнародного спілкування. *Науковий вісник каф-ри ЮНЕСКО КДЛУ*, 3, 876 с.
12. Татохов, Б.А. и Богатых, Н.А., 2008. Поликультурная компетентность – фактор развития толерантности студентов. *Высшее образование*, 3, с. 24-26.
13. Томахин, Г.Д., 1980. Понятие лингвострановедения. Его лингвистические и лингводидактические основы. *Иностранные языки в школе*, 3, с. 77-81.
14. Хомский, А. Н., 1972. *Аспекты теории синтаксиса*. М.: Изд-во Моск. ун-та.
15. Щеглова, Е.М., 2005. *Развитие поликультурной компетентности будущих специалистов*. Кандидат наук. Омский государственный педагогический университет.

KEY WORDS:

skills, competence, sociocultural competence, Bachelor on business economics, intercultural links, multicultural space

Abstract

Socio-cultural competence of future Bachelors on business economics

Tsytsiura Kseniia,
PhD student

the Institute of VET of the NAES of Ukraine

Under global integration of different cultures a foreign language plays a crucial role in communicating and understanding for various languages, cultures and social spheres representatives. Over several decades, there are qualitative changes in the field of education. In particular, higher education in economics is more focused on future specialists' individual development, creative initiative and mobility. Therefore, representatives of various sciences have the growing interest in the problem of socio-cultural competence formation for future specialists.

Contemporary social and cultural landscape in the world has also influenced the Ukrainian society. Information and technology industries changes have led the entire world as well as the Ukrainian society to setting new type of intercultural relations where the one-sided traditional understanding of education has lost its efficiency. There are new opportunities and prospects for cooperation with foreign countries, promoting the cultures dialogue development, different culture values interaction and understanding.

For this very reason the socio-cultural aspect is becoming crucial in future Bachelors on business economics education when they should have not only a defined knowledge-based system, inner and personal experience, but also be capable for real life situations creative simulating, intercultural and socio-cultural difficulties solving in independent way while communicating with different languages and cultures representatives and feel confident and comfortable in the foreign language socio-cultural environment.

This article provides insight into "skills" definition and types shaping at students of business economics in higher educational institutions during English language learning. The skills development consequence is future professionals' competency setting up. "Competence" and "competency" concepts, conceived by Ukrainian and foreign scientists, have some common philosophy as well as significant differences considered and analysed in this article. Additionally, there is the try to develop the author's definition for socio-cultural competence of future Bachelors on business economics in terms of the Common European Framework of Reference for Languages.

References

- Hurevych R. S. ta Kademiia M. Yu., 2016. Smart-osvita – nova paradyhma suchasnoi systemy osvity. *Teoriia i praktyka upravlinnia sotsialnyimi systemamy*, 4, s. 71-78.
2. Kabak V. V., 2016. Osoblyvosti vprovadzhennia tekhnologii dystantsiinoho navchannia v protses pidhotovky studentiv kompiuternykh spetsialnosti tekhnichnoho VNZ. *Zbirnyk naukovykh prats Khersonskoho derzhavnoho universytetu. Pedagogichni nauky*, 72(2), s. 144-148.
3. Nozdrina L. V., 2013. Pidkhody do vymyriuvannia yakosti dystantsiinykh kursiv metodamy nechitkoi lohiky. *Informatsiini tekhnologii v osviti*, 16, s. 108-115.
4. Tykhomyrov V. P., 2011. Myr na puty Smart Education: novyye vozmozhnosti dlia razvytyia. *Otkrytoie obrazovanyie*, 3, s. 22-28.
5. Smart education. Proekt po razvitiyu kontseptsii Smart v obrazovanii, 2012. Tihomirova N. V., 2012. *Globalnaya strategiya razvitiya smartobschestva. MESI na puti k Smart-universitetu*. [online] (Ostannie onovlennia 22 Berezen 2012) Dostupno: <<http://smartmesi.blogspot.com/2012/03/smart-smart.html>> [Data zvernennia 22 Hruden 2018].

УДК 377.091.33-051:005.336.2-027.561

<https://doi.org/10.32835/2223-5752.2018.17.69-76>.

СУТЬ І СТРУКТУРА ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МЕТОДИСТІВ ЗАКЛАДІВ ПРОФЕСІЙНОЇ (ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНОЇ) ОСВІТИ

Євдокія Горбан,

аспірантка Інституту професійно-технічної освіти НАПН України

ORCID: 0000-0001-7624-5192

e-mail: GorbanEI@i.ua

КЛЮЧОВІ СЛОВА:

суть,
структура,
методист закладу професійної (професійно-технічної) освіти,
компетентність методиста,
професійна компетентність

Реферат

У статті зосереджено увагу на необхідності обґрунтування суті та структури професійної компетентності методистів закладів професійної (професійно-технічної) освіти для актуалізації необхідності її розвитку в міжкурсовий період підвищення кваліфікації, зроблено короткий аналіз останніх наукових праць і публікацій з досліджуваної проблеми. Розглянуто трактування основних ключових понять з точки зору вітчизняної та зарубіжної наукової думки: «компетенції», «компетентність», «суть», «структура», «методист закладу професійної (професійно-технічної) освіти», «професійна компетентність». На підставі аналізу й узагальнення наукових досліджень встановлено, що професійна компетентність розглядається як професійна підготовка і здатність педагогічних працівників (методистів) до виконання завдань і обов'язків діяльності, міра та основний критерій їх відповідності вимогам професійної діяльності, яка складається з таких компонентів: знання, уміння, навички, професійна позиція, індивідуальні психологічні особливості людини та акмеологічні чинники (цінності та потреба в саморозвитку). Автором здійснено аналіз суті і структури професійної компетентності методистів закладів професійної (професійно-технічної) освіти. Розкрито суть професійної компетентності та наведено структуру педагогічної компетентності. Закцентовано увагу на проблемі необхідності формування професійної здатності педагога здійснювати діяльність творчо. Означено існування гострої потреби сучасного суспільства в педагогах-дослідниках, здатних організувати діяльність на інноваційних засадах. Обґрунтовано необхідність розвитку професійної компетентності методистів, розкрито зміст професійної компетентності методиста. Конкретизовано суть і структуру поняття «професійна компетентність методиста». Охарактеризовано основні взаємозалежні та взаємообумовлені структурні компоненти професійної компетентності методиста. Виокремлено професійно важливі якості методистів.

Постановка проблеми. В умовах модернізації українського суспільства процес принципового оновлення всіх соціальних інститутів і систем, однією з яких постає й система професійної освіти, є неминучим і закономірним. З огляду на це, актуальною є сформульована в Національній доктрині розвитку освіти України у XXI столітті проблема формування професійної здатності педагога здійснювати діяльність творчо, із високим рівнем професійної компетентності. Зауважимо, що компетентнісний підхід, започаткований західними науковцями, здебільшого орієнтований на вимоги ринкової економіки та технологій, нові стандарти, дедалі впевненіше витісняє у вітчизняній педагогічній практиці кваліфікаційний.

Реалізація державних вимог у сфері професійної освіти багато в чому залежить від методичної служби, перед якою постає завдання розвитку творчого потенціалу педагога, оскільки саме йому належить ключова роль в оновленні структурно-змістових аспектів професійної освіти.

З огляду на це, методичні служби закладів професійної (професійно-технічної) освіти (далі: ЗП(ПТ)О) виступають у ролі консультантів педагогів під час реалізації на практиці професійних інновацій. За таких умов зростає актуальність проблеми розвитку професійної компетентності методичних працівників, зумовленої модернізаційними освітніми процесами.

Аналіз останніх досліджень свідчить про актуальність у сучасній педагогічній науці низки проблем, серед яких: компетентнісного підходу у професійній освіті (І.Зязюн, Н.Кузьміна, В.Луговий, В.Радкевич, Л.Хоружа, А.Хуторський, В.Ягупов та ін.); методичних основ удосконалення педагогічної майстерності (О.Дубасенюк, М.Михнюк, Н.Морева, О.Отич, Л.Хомич та ін.); інноваційної діяльності педагогів, упровадження сучасних технологій навчання (М.Артюшина, Н.Брюханова, Л.Єршова, І.Зимня, А.Литвин, П.Лузан, О.Пехота, Г.Романова, М.Сибірська, С.Сисоєва, О.Спірін, О.Щербак та ін.). Проте, незважаючи на наявність окремих наукових напрацювань із означеної проблеми, суть і структура професійної компетентності методистів ЗП(ПТ)О все ж потребує додаткового обґрунтування.

Мета статті полягає в обґрунтуванні суті та структури професійної компетентності

методистів ЗП(ПТ)О для актуалізації необхідності її розвитку в міжкурсовий період підвищення кваліфікації.

Виклад основного матеріалу. Модернізаційні зміни, що відбуваються в галузі професійної освіти, потребують постійного вдосконалення педагогічної майстерності педагогів, розвитку їхньої професійної компетентності. Про це йдеться в Національній доктрині розвитку освіти України у XXI столітті. На необхідності випереджувального професійного розвитку підготовки педагогічних працівників ЗП(ПТ)О наголошується у Середньостроковому плані пріоритетних дій Уряду до 2020 року. Це особливо актуально в умовах виникнення нових професій, що потребує внесення змін у змісті професійної освіти майбутніх фахівців.

У наукових колах трактування поняття професійної компетентності має доволі широкий спектр і є неоднозначним (Браже, 1989). Науковці по-різному характеризують професійну компетентність, зокрема: як дію, здатність, сукупність, якість, обізнаність, результат, повноваження, характеристика, досвід. Проте інтегративність, яка зустрічається в багатьох наукових тлумаченнях професійної компетентності, виступає її характерною особливістю. У Законі України «Про освіту» термін «компетентність» (лат. *competentia* – коло питань, у яких людина добре розуміється) тлумачиться як динамічна комбінація знань, умінь, навичок, способів мислення, поглядів, цінностей, інших особистих якостей, що визначає здатність особи успішно соціалізуватися, проводити професійну та/або подальшу навчальну діяльність. Визначення цього поняття ми зустрічаємо в наукових працях С. Гончаренка, Дж. Равена, М. Чошанова, Ю. Ємельянова, І. Зязюна, З. Рябової, І. Беха та ін.

Професійна компетентність розглядається як характеристика сукупності якостей особистості, важливих безпосередньо для здійснення трудових функцій у рамках вимог кваліфікації. Виходячи з означених позицій, професійна компетентність передбачає оволодіння професійною компетенцією, що є основою професійних якостей особистості і представлена такими елементами діяльності як аналіз технологічної документації та завдань, безпомилковість виконання трудового процесу, дотримання технологічних вимог,

освоєння додаткових кваліфікацій, високий рівень культури та організації процесу, своєчасне усунення відхилень, що виникають у технологічному процесі тощо (Зеер і Шахматова, 1999; Шишов і Агапов, 2001). Під професійною компетентністю педагога розуміють сукупність особистісних якостей, знань, умінь, що забезпечують високий рівень самоорганізації професійної діяльності, її результатів.

Виходячи із задекларованої нами теми дослідження, вважаємо за необхідне з'ясувати значення поняття «суть». Глумачення цього терміну визначається як «найголовніше, основне в кому-, чому-небудь, зміст, основа» (Бусел ред., 2005); «найістотніше в чомусь, головне, сумність, зміст, значимість» (Словник синонімів Полюги); «квітесенція, раціональне зерно, внутрішня природа, ество, сутність» (Словник синонімів Караванського).

Синонімом поняття «суть» виступає поняття «сутність», що трактується як «найголовніше, основне, істотне в кому-, чому-небудь; суть, сенс, зміст» (Бусел ред., 2005, с. 1417). З філософської точки зору, сутність визначається як «головне, визначальне в предметі, що зумовлене глибинними зв'язками й тенденціями розвитку і пізнається на рівні теоретичного мислення» (Бусел ред., 2005, с. 1417).

Розвиток професійної компетентності є активним процесом, що триває протягом трудового життя людини; розгортається послідовно відповідно до професійного становлення особистості, на кожному професійному етапі становлення фахівця, набуваючи нових форм. У своєму формуванні вона проходить низку етапів: професійна адаптація, професійна ідентифікація, професійна індивідуалізація та професійна персоніфікація (Докторович, 2008). Професія педагога є початком усіх професій, адже незалежно від обраної професії, формування фахівців різних галузей відбувається під впливом тріади: вихователя дитячого садка – вчителя загальноосвітньої школи – викладача вищого навчального закладу. Педагог (грец. *paidagogos*, від *país* – дитина і *ago* – веду, виховую) трактується як особа, яка виконує викладацьку чи виховну роботу: шкільний учитель; вихователь дошкільного закладу, дитячого будинку, школи-інтернату, виховної колонії; працівник дитячого позашкільного

закладу (Кремень, 2008, с. 635).

Нинішнє суспільство потребує не просто робітника, здатного до максимально точного і якісного виконання дорученої йому справи, а робітника-творця, який прагне і вміє перетворити будь-який виробничий процес у творчу діяльність, знайти нові, креативні, ефективніші шляхи вирішення життєвих та виробничих проблем. На думку В. О. Радкевич (2018), для економіки України XXI століття ідеалом фахівця є особистість, яка, з одного боку, характеризується почуттям власної гідності, громадянськістю, толерантністю, орієнтацією на соціальне і професійне самовизначення та самореалізацію, а з іншого – поліпрофесіоналізмом, готовністю до здійснення суміжних видів діяльності, удосконалення та оволодіння новими ключовими і професійними компетенціями. Саме тому професійна освіта має стати поліпрофесійною, що сприятиме кожному випускнику в майбутньому бути інтелектуально, соціально та професійно мобільним на ринку праці. З огляду на це, зростає увага науковців і практиків до проблеми розвитку професійних якостей педагога професійної школи, здатного сформулювати та виховати такого робітника-професіонала. У Законах України «Про освіту», «Про професійно-технічну освіту», Концепції розвитку професійної освіти в Україні та інших нормативно-правових документах у сфері освіти наголошується, що саме на педагогів професійної школи покладається нині важлива місія професійної підготовки кваліфікованих, конкурентоздатних робітників і молодших спеціалістів, які відповідають вимогам технологічного розвитку галузей економіки, а також мають високий рівень творчої ініціативи і духовної культури.

У ЗП(ПТ)О важлива роль відводиться педагогу професійного навчання, який поєднує функції майстра виробничого навчання і викладача спеціальних та профільно-орієнтованих дисциплін (Кремень, 2008, с. 635). У цьому контексті під поняттям «викладач» варто розуміти фахівця із необхідною вищою фаховою і психолого-педагогічною підготовкою, який здійснює педагогічну, навчально-виховну та організаційно-методичну роботу у закладах освіти (Кремень, 2008, с. 84).

На визначенні нових ролей педагога в сучасному освітньому просторі наголошують європейські науковці. У рекомендаціях

європейської спільноти щодо нової ролі педагога розкрито зміст професійної компетентності методиста, що полягає у здатності: організувати навчання як процес, що триває впродовж усього життя; створювати доброзичливі та дружні відносини під час спілкування з колегами по роботі, під час навчання; брати активну участь у створенні школи нової формації; удосконалювати свої педагогічні навички для досягнення особистого високого професійного рівня; брати участь у психологічних тренінгових заняттях з метою закріплення власної гідності як педагога, підвищення самооцінки тощо.

Водночас поняття «викладач-методист» визначається нормативним документом про атестацію педагогічних працівників і трактується як викладач, який має кваліфікаційну категорію «спеціаліст вищої категорії», здійснює науково-методичну і науково-дослідницьку діяльність, має власні методичні розробки, які пройшли апробацію та схвалені науково-методичними установами або професійними об'єднаннями викладачів ЗП(ПТ)О та ВНЗ I-II рівнів акредитації, закладів післядипломної освіти.

Для того, щоб ефективно здійснювати свою місію, на думку О. Отич (2014), педагоги закладів освіти самі повинні мати високу професійну компетентність, методологічне мислення, сформовану загальну й професійну культуру, розвинені спеціальні здібності та професійно значущі якості особистості, творчий підхід до справи навчання і виховання кваліфікованих робітників. У рекомендаціях ЄС, Європейського Парламенту та Ради (ЄС) «Про основні компетенції для навчання протягом усього життя» (2006) компетенції визначаються як набір знань, навичок; основними компетенціями є ті, які необхідні всім громадянам для особистої реалізації та розвитку активного громадянського життя, соціальної єдності та можливості працевлаштування.

Методична робота трактується у різних джерелах по-різному: як цілісна, основана на досягненнях науки, освітніх інноваціях, конкретному аналізі стану навчально-виховного процесу, система діагностичної, пошукової, аналітичної, інформаційної, організаційної діяльності та заходів, спрямованих на всебічне підвищення професійної майстерності кожного педагога, розвиток творчого потенціалу

педагогічного колективу навчального закладу в цілому та удосконалення якості навчально-виховного процесу (Кремень, 2008, с. 497); як заснована на досягненнях науки та передового досвіду система аналітичної, організаційної, діагностичної, пошукової, дослідницької, науково-практичної, інформаційної діяльності з метою вдосконалення професійних компетентностей педагогічних працівників та підвищення ефективності навчально-виховного процесу; як важлива складова післядипломної педагогічної освіти, що має цілісну систему дій і заходів, спрямованих на підвищення кваліфікації та професійної майстерності кожного педагогічного працівника, розвиток творчого потенціалу педагогічних колективів навчальних закладів, досягнення позитивних результатів навчально-виховного процесу. Однак, на нашу думку, означені дефініції не суперечать, а органічно доповнюють одна одну.

Виходячи з викладеного, можна стверджувати, що методист закладу професійної освіти – це фахівець із методики викладання якогось предмета. Він має бути професійно компетентним, володіти високим рівнем загальної і психолого-педагогічної культури, різнобічними знаннями, що дозволяють використовувати у своїй діяльності кращі досягнення вітчизняного й зарубіжного досвіду. Трансформаційні процеси, що відбуваються в суспільстві, спонукають методистів до розвитку рефлексивного мислення. За термінологією К. Роджерса, вони мають бути фасилітаторами, тобто їх покликання полягає у всьому сприяттві педагогам в усвідомленні їхніх загальних цілей, наданні їм допомоги у досягненні цих цілей, створенні умов для особистісного розвитку, володінні змістом сучасної освіти і тенденціями змін в освітньому просторі, методологією власної діяльності.

На підставі вивчення наукової літератури й семантичного аналізу базових понять дослідження, було визначено професійну компетентність методистів закладів професійної (професійно-технічної) освіти як *інтегративну систему педагогічних знань, умінь, професійно важливих якостей, передового виробничого і педагогічного досвіду, необхідних для здійснення педагогічної діяльності в ЗП(ПТ)О на інноваційних засадах.*

У виборі вектору наукового дослідження заявленої теми статті ми виходимо з необхідності з'ясування суті поняття «структура», що

тракується як «спосіб закономірного зв'язку між складовими предметів і явищ природи та суспільства, мислення та пізнання, сукупність істотних зв'язків між виділеними частинами цілого, що забезпечує його єдність; внутрішню будову чого-небудь» (Шинкарук, 2002, с. 611).

Професійна компетентність методиста визначається як його ключова характеристика, що підтверджує його здатність виконувати професійну діяльність в ЗП(ПТ)О. Створення належних умов розвитку професійної компетентності методистів дасть змогу створити атмосферу зацікавленості у рості педагогічної майстерності, вдосконалення форм і методів організації методичної роботи в ЗП(ПТ)О. Професійна компетентність є складовою структури з цілим комплексом компонентів, що обумовлюють наявність у працівника відповідати сучасним стандартам, постійно розвиватися та вдосконалюватися, здатності якісно виконувати роботу в різних умовах.

Структуру професійної компетентності методистів ЗП(ПТ)О ми вибудовуємо у відповідності до загальної (системної) моделі компетентності, розробленої А. Хуторським (2003, с. 60), яку вчений характеризує як інваріативну основу процесу особистісно-орієнтованого навчання, що дозволяє «конструювати різноманітні конкретні варіанти навчання на всіх етапах неперервної освіти» й охоплює ціннісно-мотиваційний, інноваційно-когнітивний, професійно-діяльнісний, рефлексивно-оцінний компоненти. *Ціннісно-мотиваційний компонент* передбачає вміння методиста визначати оперативні, тактичні й стратегічні цілі у своїй професійній діяльності, усвідомлене сприйняття переваг ефективної професійної діяльності, переконання в необхідності раціонального використання наявних ресурсів. Зауважимо, що саме аспект усвідомленості зумовлює прояв ініціативи, з точки зору екстенсивності виконання обов'язків, передбачених освітнім процесом. Важливим змістом означеного компонента є емоційне ставлення методиста до результатів своєї професійної діяльності, що виявляється в позитивному, негативному чи нейтральному станах.

Інноваційно-когнітивний компонент охоплює сукупність фундаментальних знань із педагогіки, психології, дидактики, методики,

нормативно-правової бази, спрямованих на розвиток професійної компетентності методиста. Це дає змогу розуміти закономірності перебігу освітніх процесів для їх цілісного й системного сприйняття. Означене розуміння потрібне для реалізації конкретних практичних кроків, спрямованих на запобігання втрат продуктивного робочого часу й ресурсів, для нейтралізації негативних факторів, що гальмують діяльність окремого педагога чи педагогічного колективу в цілому. Ці знання сприяють розумінню причинно-наслідкових зв'язків, дають можливість відчувати освітній процес зсередини, тобто чітко уявити, що відбувається на заняттях з теоретичного та виробничого навчання, організації методичної та виховної роботи, позанавчальної та самоосвітньої діяльності, виявлення, вивчення, узагальнення та поширення кращого педагогічного досвіду. Необхідним елементом для теоретичних знань є інноваційність, адже оновлення їх змісту щодо сучасних технологій навчання, що є прогресивними з точки зору освітніх характеристик, має важливе значення для розвитку професійної компетентності як педагогів в цілому, так і для методистів зокрема.

Практичні вміння та навички ефективного використання наявних людських і матеріальних ресурсів відображені в *професійно-діяльнісному компоненті*. Означені елементи компонента складають основу готовності методистів забезпечувати ефективність методичного супроводу освітнього процесу в закладах професійної освіти. Важливими є вміння виявляти й коригувати існуючі недоліки організації освітнього процесу, а також запобігати потенційним викликам щодо провадження освітнього процесу. Досвід ефективної професійної діяльності методиста, як сукупність набутих теоретичних знань, практичних умінь та навичок, слугує поштовхом до подальшого розвитку професійної компетентності (опанування нових знань і способів діяльності). Розвиток професійної компетентності методистів у міжкурсовий період підвищення кваліфікації здійснюється на кількох рівнях: регіонального Навчально(науково)-методичного центру (кабінету) професійно-технічної освіти; ЗП(ПТ)О; самоосвіти. Це спонукає методистів через здійснення аналізу критичного ставлення до результатів своєї професійної діяльності,

визначення позитивної мотивації до ефективного використання наявних ресурсів, здійснення пошуку оптимально вірних рішень, формування висновків.

На розвиток професійної компетентності методистів вагомий вплив мають їхні професійно важливі індивідуальні якості, що сприятливо впливають на ефективність і успішність фахової діяльності. Вчені М. Дмитрієва, С. Дружилов, О. Крилов, О. Нафтутьєв до таких відносять індивідуально-психологічні властивості особистості, її ставлення до себе, інших людей, професійної діяльності. Науковець М. Толочек пропонує доповнити означені властивості мотивацією особистості. Важливою в цьому переліку якостей є ініціативність, яка виявляється у здатності активно діяти, генерувати нові ідеї, пропозиції (Бусел, 2005, с. 399). Особистість з чітко визначеними власними установками й переконаннями здатна забезпечити активну фізичну й розумову діяльність, для якої характерними є постійність, самостійність, пролонгованість у часі, нервово-психічна та фізична стійкість. З огляду на це, важливе значення в процесі професійної діяльності мають уміння методистів швидко орієнтуватися у неформальних, нестандартних ситуаціях, усвідомлено й відповідально приймати самостійні рішення. Здійснивши аналіз кваліфікаційних і загальнопрофесійних вимог до професійної діяльності методиста ЗП(ПТ)О, ми виокремлюємо такі професійно важливі якості: гуманність (любов до людей, вміння поважати їхню людську гідність, потреби і здатність надавати кваліфіковану педагогічну й методичну допомогу в їхньому особистісному розвитку); громадянська відповідальність; соціальна активність; інтелігентність (від лат. *inteligens* – знаючий, розуміючий, розумний) – високий рівень інтелекту, освіченість у галузі методики викладання, ерудиція, висока культура поведінки; здібності організатора та

лідера; вміння об'єднати колектив; грамотно окреслити колегам потрібний напрям; ораторські здібності; уміння донести ідею до слухачів у зрозумілій та доступній формі; широкий кругозір, ерудованість, логічне та аналітичне мислення; вміння бачити перспективу; комунікабельність; креативність; грамотність; правдивість, справедливість, порядність, чесність, гідність, працьовитість, самовідданість; інноваційний стиль науково-педагогічного мислення, готовність до створення нових цінностей і прийняття творчих рішень; любов до професійної діяльності, потреба в знаннях, у систематичній освіті; здатність до міжособистісного спілкування, ведення діалогу, переговорів, наявність педагогічного такту, що визначають стиль поведінки методиста, спричиняє упевненість педагогів у його доброзичливості, чуйності, доброти, толерантності.

Зауважимо, що розвиток професійної компетентності методистів ЗП(ПТ)О відбувається за умов осмислення, співставлення та порівняння аналізу отриманих результатів, тому до структури професійної компетентності методистів долучено *рефлексивно-оцінний компонент*. Професійна компетентність методистів ЗП(ПТ)О ґрунтується на принципі свідомості й діяльності і за своїм характером є різноплановою. Зміст означених компонентів складається із сукупності її ознак, за якими вони розрізняються.

Висновки. Отже, конкретизація суті і структури поняття «професійна компетентність методистів» дає змогу виокремити відмінності, що відрізняють професійну компетентність методистів від професійної компетентності інших педагогічних працівників. Означена конкретизація виступає необхідною умовою для дослідження сучасного стану розвитку професійної компетентності методистів ЗП(ПТ)О.

Література

1. Браже, Т. Г., 1989. Развитие творческого потенциала учителя. *Советская педагогика*, 8, с. 89-94.
2. Зеер, Э.Ф. и Шахматова, О.Н., 1999. Личностно-ориентированные технологии профессионального развития специалиста :

науч.-метод. Пособие. Екатеринбург: Изд-во УГППУ.

3. Шишов, С. Е. и Агапов, И. Г., 2001. Компетентностный подход к образованию как необходимость. *Мир образования. – Образование в мире*, 4, с. 41-48.

4. Бусел, В.Т., ред., 2005. Великий тлумачний словник сучасної української мови (з дод. і допов.). К.; Ірпінь: ВТФ «Перун». [online] Доступно: <<http://irbis-nbuv.gov.ua/ulib/item/UKR0000989>> [Дата звернення 20 Грудень 2018].

5. Докторович, М.О., 2008. Соціальна компетентність особистості: ознаки, функції та етапи формування. *Педагогічні науки*, [online], 48, с. 394-398. Доступно: <ps.stateuniversity.ks.ua/file/issue/48/86.pdf> [Дата звернення 20 Грудень 2018]

6. Кремень, В.Г., ред., 2008. *Енциклопедія освіти*. Київ: Юрінком.

7. Radkevych, V., 2018. VET Modernisation Aligned with Pre- Technological and Occupational Pre- High Education. *Education: Modern Discourses. The scientific journal*, 1, p. 118-128.

8. Отич, О.М., 2014. *Основи педагогічної майстерності викладача професійної школи*: підручник. Кіровоград : Імекс – ЛТД.

9. Шинкарук, В. І., ред., 2002. *Філософський*

енциклопедичний словник. К.: Абрис.

10. Хуторской, А. В., 2003. Ключевые компетенции как компонент личностно ориентированной парадигмы образования. *Народное образование*, 2, с. 58-64.

11. Зязюн, І.А., ред., 2004. *Педагогічна майстерність*: підручник. 2-ге вид., доповн. Київ: Вища школа.

12. Гончаренко, С., 1997. *Український педагогічний словник*. Довідкове видання. Київ: «ЛІБІДЬ».

13. Селевко, Г.К., 2004. Компетентности и их квалификация. *Народное образование*, 4, с. 138-143.

14. Ягупов, В.В., 2012. Провідні методологічні характеристики основних видів компетентності майбутніх фахівців, що формуються в системі професійно-технічної освіти. *Модернізація професійної освіти і навчання: проблеми, пошуки і перспективи* : зб. наук. пр., 2, с.45-59.

KEY WORDS:

essence,
structure,
methodologist
of institution of
professional (vocational)
education,
competence of
methodologist,
professional competence

Abstract

The essence and structure of professional (vocational) education schools methodologists' professional competence

Evdokia Horban,

Phd student of the Institute of VET of NAES of Ukraine

The article focuses on the need for substantiation the essence and structure of professional (vocational) education (P(V)E) schools methodologists' professional competence with the purpose of updating the necessity for its development during the advanced studies intercourse period, and a brief analysis of the latest scientific papers and publications on the studied problem is done.

Key concepts are interpreted according to native and foreign scientific thought: «competence», «essence», «structure», « professional (vocational) education schools methodologists », «professional competence». Based on scientific researches analysis and generalization it has been established that the professional competence is considered as professional training and pedagogical workers' (methodologists') ability to perform tasks and activity responsibilities, the measure of concordance and a crucial criterion of their eligibility to professional activity requirements that consists of the following components: knowledge, skills, professional position, a person's individual psychological constitution and acmeological factors (values and need for self-development).

The author analyzes the essence and structure of P(V)E schools methodologists' professional competence. The key point of professional competence is revealed and the structure of pedagogical competence is given. It emphasizes the problem of the need for developing a teacher's professional capability to creative work. It is pointed out that there is the modern society's crucial need in educators-researchers able for innovative-based activity performing. The must of methodologists' professional competence development is grounded and its content is revealed. The essence and structure of the concept «a methodologist's professional competence» are specified. Major interrelated and interdependent structural components of the following professional competence are described. Professionally important qualities for methodologists are found.

References

1. Brazhe, T. G., 1989. Razvitie tvorcheskogo potentsiala uchitelya. *Sovetskaya pedagogika*, 8, s. 89-94.
2. Zeer, E.F. i Shahmatova, O.N., 1999. *Lichnostno-orientirovannyye tehnologii professionalnogo razvitiya spetsialista: nauch.-metod. posobie*. Ekaterinburg: Izd-vo UGPPU.
3. Shishov, S. E. i Agapov, I. G., 2001. Kompetentnostnyiy podhod k obrazovaniyu kak neobhodimost. *Mir obrazovaniya. – Obrazovanie v mire*, 4, s. 41-48.
4. Busel, V.T., red., 2005. *Velykyi tlumachnyi slovnyk suchasnoi ukrainskoi movy (z dod. i dopov.)*. K.; Irpin: VTF «Perun». [online] Dostupno: <<http://irbis-nbuv.gov.ua/ulib/item/UKR0000989>> [Data zvernennia 20 Hruden 2018].
5. Doktorovych, M.O., 2008. Sotsialna kompetentnist osobystosti: oznaky, funktsii ta etapy formuvannia. *Pedahohichni nauky*, [online], 48, s. 394-398. Dostupno: <ps.stateuniversity.ks.ua/file/issue_48/86.pdf> [Data zvernennia 20 Hruden 2018]
6. Kremen, V.H., red., 2008. *Entsyklopediia osvity*. Kyiv: Yurinkom.
7. Radkevych, V., 2018. VET Modernisation Aligned with Pre- Technological and Occupational Pre- High Education. *Education: Modern Discourses. The scientific journal*, 1, r. 118-128.
8. Otych, O.M., 2014. *Osnovy pedahohichnoi maisternosti vykladacha profesiinoi shkoly: pidruchnyk*. Kirovohrad : Imeks – LTD.
9. Shynkaruk, V. I., red., 2002. *Filosofskiy entsyklopedychnyi slovnyk*. K.: AbrysUkrayiny Instytut filosofiyi im. H. S. Skovorody. – K.: Abrys.
10. Hutorskoy, A. V., 2003. Klyuchevyye kompetentsii kak komponent lichnostno orientirovannoy paradigmyi obrazovaniya. *Narodnoe obrazovanie*, 2, s. 58-64.
11. Ziaziun, I.A., red., 2004. *Pedahohichna maisternist: pidruchnyk. 2-he vyd., dopovn.* Kyiv: Vyscha shkola.
12. Honcharenko, S., 1997. *Ukrainskyi pedahohichnyi slovnyk*. Dovidkove vydannia. Kyiv: «LYBID».
13. Selevko, G.K., 2004. Kompetentnosti i ih kvalifikatsiya. *Narodnoe obrazovanie*, 4, s. 138-143.
14. Iahupov, V.V., 2012. Providni metodolohichni kharakterystyky osnovnykh vydiv kompetentnosti maibutnikh fakhivtsiv, shcho formuiutsia v systemi profesiino-tekhnichnoi osvity. *Modernizatsiia profesiinoi osvity i navchannia: problemy, poshuky i perspektyvy* : zb. nauk. pr., 2, s. 45-59.

РОЗДІЛ II МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ПРОФЕСІЙНОГО НАВЧАННЯ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ

УДК 377/378:33: [005.336.7:004]
<https://doi.org/10.32835/2223-5752.2018.17.77-84>.

РОЗВИТОК ІНФОРМАЦІЙНО-ЦИФРОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ПРОФЕСІЙНОГО НАВЧАННЯ В ГАЛУЗІ ЕКОНОМІКИ

Марина Артюшина,

*доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки та психології
ДВНЗ «Київський національний економічний університет імені Вадима Гетьмана»*

ORCID: 0000-0002-9605-7161

Researcher ID: D-5362-2016

e-mail: artar1@ukr.net

КЛЮЧОВІ СЛОВА:

інформативно-цифрова компетентність, інформаційні технології, підготовка педагогів професійного навчання, професійна освіта, проектне навчання

Реферат

Проаналізовано значення розвитку інформаційно-цифрової компетентності сучасних педагогів у контексті стратегічних завдань розвитку в Україні інформаційного середовища та реформування системи освіти, підвищення якості підготовки педагогів для системи професійної освіти. Показано, що проблема розвитку інформаційно-цифрової компетентності майбутніх педагогів професійного навчання в галузі економіки ще не отримала достатнього наукового обґрунтування. Описано зміст дисциплін інформативного спрямування в освітньо-професійних програмах підготовки педагогів професійного навчання. Розкрито цілі і завдання дисципліни «Інформаційні технології в освіті та ТЗН» для розвитку інформаційно-цифрової компетентності майбутніх педагогів професійного навчання в галузі економіки. Доведено важливість оволодіння майбутніми педагогами професійного навчання навичками використання сучасних Інтернет-ресурсів, створення власних сайтів, блогів, використання хмарних технологій, соціальних мереж у навчанні тощо. Показано зв'язок дисципліни з іншими компонентами освітньо-професійної програми підготовки педагогів. Визначено перелік програмних результатів навчання з дисципліни відповідно до категорій Національної рамки кваліфікацій (знання, уміння, комунікація, автономія). Описано зміст та специфіку дисципліни. Наведено результати опитування студентів щодо оцінювання їхньої інформаційно-цифрової компетентності та володіння сучасними ІТ. Показано, що електронні засоби займають дуже важливе місце у житті сучасних студентів. Водночас, ці ресурси використовуються переважно для спілкування в соціальних мережах. Потребують розвитку навички використання в навчанні сучасних хмарних технологій, засобів проведення онлайн-опитувань, створення інтерактивних презентацій, сайтів, блогів та ін. Окреслено важливість організації у процесі вивчення дисципліни проектної діяльності з використанням сучасних інформаційних технологій. Така діяльність дає змогу розвинути інформаційно-цифрову компетентність студентів, сформувані комплексні вміння щодо пошуку інформації, комунікації, синхронного та асинхронного спілкування, організації спільної діяльності, обміну інформацією та матеріалами, проведення он-лайн опитувань, створення веб-портфоліо та мультимедійної презентації результатів проекту, розробки електронних освітніх ресурсів як продуктів проектної діяльності.

Постановка проблеми. Розвиток інформаційного суспільства в Україні є одним з важливих сучасних напрямів державної політики, що припускає впровадження інформаційних технологій у всі сфери життя. У Концепції Нової української школи (2016) зазначено про важливість розвитку ключових компетентностей учнів до життя. Однією з 10 ключових компетентностей Нової української школи визначено інформаційно-цифрову компетентність, яка передбачає впевнене і, водночас, критичне застосування інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) для створення, пошуку, опрацювання, обміну інформацією на роботі, в публічному просторі та приватному спілкуванні; інформаційну й медіа-грамотність, основи програмування, алгоритмічне мислення, роботу з базами даних, навички безпеки в Інтернеті та кібербезпеці; розуміння етики роботи з інформацією (авторське право,

інтелектуальна власність тощо) (Нова українська школа, 2016, с. 11).

Головною умовою розвитку інформаційно-цифрової компетентності учнів та студентів є відповідна підготовка вчителів та викладачів. У Національній доповіді про стан і перспективи розвитку освіти в Україні зазначено: «Визначальним для ефективного впровадження ІКТ в освіту та розвитку інформаційно-освітнього простору є формування інформаційно-комунікаційних компетентностей (ІК-компетентностей) педагогічних, науково-педагогічних працівників і керівних кадрів освіти шляхом ознайомлення їх із актуальними розробками в галузі ІКТ, підвищення кваліфікації педагогічних працівників, працівників методичних служб, навчальних закладів, наукових установ і органів управління освітою (Кремень, с. 159). У новій Концепції розвитку педагогічної освіти зазначено, що проблемою, яка потребує розв'язання, є дисбаланс між суспільним запитом на висококваліфікованих педагогічних працівників, перспективами розвитку суспільства, глобальними технологічними змінами та існуючою системою педагогічної освіти, а також рівнем готовності/спроможності сучасних педагогічних працівників до прийняття та реалізації освітніх реформ в Україні (Міністерство освіти і науки України, 2016). Отже, актуальним є науковий пошук способів вирішення цієї проблеми стосовно певних сфер професійної підготовки майбутніх педагогів та професійно важливих у сучасних умовах компетентностей.

Ця стаття присвячена проблемі розвитку інформаційно-цифрової компетентності майбутніх педагогів професійного навчання в галузі економіки, а також їх підготовці до використання інформаційних технологій (далі ІТ) при навчанні учнів закладів професійної освіти.

Метою статті є обґрунтування цілей і змісту підготовки майбутніх педагогів професійного навчання в галузі економіки до використання інформаційно-комунікаційних технологій в закладах професійної освіти.

Аналіз останніх досліджень. Проблема використання ІТ та розвитку відповідних компетентностей суб'єктів навчання сьогодні привертає увагу багатьох дослідників. Питанням інформатизації освіти, створення інформаційного освітнього середовища, розвитку інформаційних компетентностей педагогів присвячені праці В. Бикова, А. Гуржія, Р. Гуревича, М. Жалдака, Л. Карташової, Н. Морзета і ін. Теоретичні і методичні основи професійної підготовки майбутніх учителів технологій до розроблення та використання електронних освітніх ресурсів вивчала І. Смирнова.

Підготовку майбутніх інженерів-педагогів до використання комп'ютерних систем досліджувала Т. Бондаренко. Розвиток інформаційних компетентностей керівників ПТНЗ вивчали Л.Петренко, О.Гуменний та ін. Суть інформаційної компетентності як складової формування фахової компетентності майбутніх педагогів професійного навчання будівельного профілю розглядали М. Бондаренко та І. Черноплат (2018). Супровід психолого-педагогічної підготовки педагогів професійного навчання засобами інформаційних технологій проаналізувала Н. Титова (2016). Водночас, дослідники частіше звертаються до питань розвитку інформаційної компетентності вже працюючих педагогів. До того ж зміст цієї компетентності напряму залежить від розвитку сучасних інформаційних технологій, який є дуже змінним, відповідно актуальним є постійне оновлення навчальних програм дисциплін, присвячених підготовці педагогів професійного навчання до використання ІТ, розвитку їхньої інформаційно-цифрової компетентності. Отже, проблема розвитку інформаційно-цифрової компетентності майбутніх педагогів професійного навчання у галузі економіки ще не отримала достатнього наукового обґрунтування.

Виклад основного матеріалу. Законом України «Про вищу освіту» передбачено, що підготовка фахівців з вищою освітою здійснюється за відповідними освітніми чи науковими програмами за кожною спеціальністю, на підставі якої заклад вищої освіти розробляє навчальний план, в якому визначено перелік та обсяг навчальних дисциплін у кредитах ЄКТС, послідовність вивчення дисциплін, форми проведення навчальних занять та їх обсяг, графік навчального процесу, форми поточного і підсумкового контролю. У свою чергу, зміст освітньої програми визначається вимогами стандарту вищої освіти за кожною спеціальністю, розробленого центральним органом виконавчої влади у сфері освіти і науки. На жаль, на сьогодні на сайті МОН України поки ще не представлено навіть проекту стандарту вищої освіти на першому (бакалаврському) рівні за спеціальністю 015 Професійна освіта (за спеціалізаціями).

Водночас, закладами вищої освіти здійснюється самостійна розробка та запровадження освітніх програм. Зокрема, у ДВНЗ «Київський національний економічний університет імені Вадима Гетьмана» з 2016 р. запроваджено освітньо-професійну програму підготовки здобувачів вищої освіти на першому (бакалаврському) «Професійна освіта (Економіка)», а з 2018 р. розпочато підготовку за новою освітньо-професійною програмою

Таблиця 1

Дисципліни з розвитку інформаційно-цифрової компетентності майбутніх педагогів професійного навчання в галузі економіки

Освітньо-професійна програма	Компоненти освітньої програми	Кількість кредитів	Форма підсумкового контролю	Курс (семестр)
«Професійна освіта (Економіка)»	Інформатика	4	Екзамен	I (2)
	Мистецтво презентації	4	Залік	I (2)
	Інформаційні технології в освіті і ТЗН	4	Залік	IV (8)
«Економічна та бізнес-освіта»	Прикладна інформатика	4	Екзамен	I (1)
	Інноваційні та інформаційні технології в освіті (практикум)	5	Залік	III (6)

«Економічна та бізнес-освіта». У змісті обох цих програм передбачено вивчення навчальних дисциплін, безпосередньо спрямованих на розвиток інформаційно-цифрової компетентності майбутніх педагогів професійного навчання в галузі економіки (табл. 1). В обох освітньо-професійних програмах є два етапи розвитку інформаційно-цифрової компетентності майбутніх педагогів професійного навчання в галузі економіки, а саме:

1. Вивчення базової навчальної дисципліни «Інформатика» чи «Прикладна інформатика» на I курсі, що дає змогу сформувати базову інформаційно-цифрову компетентність студентів.

2. Оволодіння навичками використання інформаційних технологій у викладацькій діяльності в процесі вивчення дисципліни «Інформаційні технології в освіті і ТЗН» (4 курс) або «Інноваційні та інформаційні технології в освіті (практикум)» (3 курс). На даному етапі студенти, що навчаються за програмою «Економічна та бізнес-освіта», знаходяться лише на I курсі, тому розглянемо докладніше викладання дисципліни «Інформаційні технології в освіті і ТЗН» у процесі професійної підготовки педагогів професійного навчання в галузі економіки за освітньо-професійною програмою «Професійна освіта (економіка)».

Нещодавно основною метою дисципліни «Інформаційні технології в освіті і ТЗН» було

ознайомлення студентів з невеликим пакетом основних комп'ютерних програм, зокрема, пакетом прикладних програм Microsoft Office, оволодіння простими навичками використання мережі Інтернет (пошук інформації, користування електронною поштою тощо).

Стрімкий розвиток інформаційного забезпечення впродовж останніх років супроводжувався появою величезної кількості різноманітних Веб-сервісів, що підтримують різні потреби й активність користувачів, дають їм змогу перетворитися в авторів та співавторів мережевого контенту. Нині в мережі представлені численні інформаційні платформи, програми, додатки для створення і використання електронних освітніх ресурсів (у тому числі он-лайн). Упродовж останніх років відбувся перехід від технології Web 1.0 (технології, які надавали користувачу можливість шукати інформацію, переглядати її та копіювати) до технологій Web 2.0 (технології, що дають змогу користувачам спільно діяти, створювати Інтернет-співтовариства для обміну інформацією, збереження посилань та мультимедійних документів, створення та редагування публікацій) та Web 3.0 (технології, що побудовані на обміні інформацією між ресурсами, що уможливує принципово поліпшити пошук, зробити його індивідуалізованим, мобільним, живим) (Кадемія та Шахіна, 2011, с. 80-85. Відповідно, сьогодні

необхідно вчити студентів та майбутніх педагогів навичкам використання цих ресурсів, створення власних сайтів, блогів, використання хмарних технологій, соціальних мереж у навчанні тощо.

Навчальна дисципліна «Інформаційні технології в освіті і ТЗН» спрямована на формування у майбутніх педагогів компетентностей щодо раціонального використання інформаційних технологій і технічних засобів навчання у навчальному процесі й дає можливість оволодіти сучасними комп'ютерними програмами для створення дидактичних матеріалів, навчитися здійснювати пошук та опрацювання інформації засобами ІТ, використовувати в навчальному процесі web-технології, засоби мобільних телекомунікаційних пристроїв для зберігання та опрацювання інформації, організації самостійної роботи учнів, проектної діяльності тощо, створювати і вести сайти та блоги навчального призначення, організувати дистанційне навчання, проводити відео-конференції, веб-семінари, встановлювати відео-зв'язок, використовувати мультимедійні проектори, інтерактивні дошки та інші види сучасного електронного обладнання у навчальному процесі.

Дисципліна ґрунтується на знаннях, уміннях та практичних навичках, отриманих у процесі вивчення предмета «Інформатика». Є логічним

продовженням дисциплін професійної та практичної підготовки «Методологія та дидактика професійної освіти», «Методика професійного навчання» й інших дисциплін дидактичного спрямування. Є передумовою подальшого вивчення дисциплін «Інноваційні технології навчання», «Управління проектною діяльністю в освіті».

Метою вивчення дисципліни «Інформаційні технології в освіті і ТЗН» є формування у майбутніх педагогів компетентностей щодо раціонального використання інформаційних технологій і технічних засобів навчання у навчальному процесі.

Завдання: ознайомлення з можливостями використання сучасних інформаційних технологій і технічних засобів навчання в навчальному процесі закладів професійної освіти; формування цілісної системи знань і вмінь щодо методики використання сучасних інформаційних технологій та технічних засобів у процесі навчання; розвиток ІТ-компетентності та інформаційної культури майбутніх фахівців.

Предметом дисципліни є використання інформаційних технологій і технічних засобів навчання у навчальному процесі.

У результаті вивчення навчальної дисципліни «Інформаційні технології в освіті і ТЗН» студент повинен набути таких результатів навчання (табл. 2).

Таблиця 2

Програмні результати навчання

Знання	<ul style="list-style-type: none"> - базових понять «інформація», «інформаційні технології», «дистанційне навчання», «мобільне навчання», «електронне навчання», «змішане навчання», Smart-технології, «технічні засоби навчання», програмні засоби навчального призначення, «мультимедійні технології», «ІТ-компетентність», «інформаційна культура», «інформаційне освітнє середовище» тощо; - теоретичних основ використання комп'ютерних мереж та ресурсів Internet у навчальному процесі; - сучасних електронних засобів підтримки навчального процесу та прийомів їх інтеграції з традиційними навчально-методичними матеріалами; вимог до розробки навчальних проектів засобами ІТ; - функціональних можливостей та особливостей використання соціальних сервісів у навчальній діяльності; - методик і технологій підготовки та використання електронних освітніх ресурсів, мультимедійних навчальних матеріалів.
Уміння	<ul style="list-style-type: none"> - користуватися можливостями глобальної мережі Internet для пошуку та одержання необхідної інформації, збереження інформації, організації комунікації, робота з хмарними сервісами; - ефективно використовувати прикладні програми загального призначення. спеціалізовані програмні розробки в освітній діяльності, соціальні сервіси; - застосовувати ІТ для реалізації проектного навчання; - використовувати сучасне електронне демонстраційне обладнання у навчальному процесі; - створювати мультимедійні навчальні матеріали (відео-лекції, електронні підручники, презентації, анімаційні ролики, дидактичні тести та ін.); - використовувати системи дистанційного навчання, розробляти дистанційні освітні курси.

Продовження таблиці 2

Комунікація	- здатність до спілкування у мережі Internet, використання соціальних мережевих сервісів, в тому числі й хмарних, електронної пошти для обміну інформацією, взаємодії; - дотримання етичних принципів комунікації, збереження авторських прав та забезпечення безпеки діяльності у мережі Internet; - здатність до організації взаємодії у системі дистанційного навчання.
Автономія	- здатність до особистої та соціальної відповідальності за діяльність у мережі Internet; - автономність та ініціативність у використанні інформаційних технологій та сучасних технічних засобів навчання в освітній діяльності.

Змістовно дисципліна складається з двох модулів та семи тем (табл. 3).

Таблиця 3

Зміст дисципліни «Інформаційні технології в освіті та ТЗН»

Змістові модулі	Теми
1. Сучасні інформаційні технології та технічні засоби навчання	Тема 1. Поняття інформаційних технологій та технічних засобів навчання Тема 2. Комп'ютерні мережі. Технологія використання ресурсів Internet у навчальному процесі Тема 3. Проектне навчання засобами IT Тема 4. Соціальні медіа у навчанні з використанням IT Тема 5. Використання сучасного електронного демонстраційного обладнання у навчальному процесі
2. Мультимедійні технології та дистанційна освіта	Тема 6. Створення мультимедійних навчальних матеріалів Тема 7. Технології дистанційного навчання

Специфіка викладання дисципліни «Інформаційні технології в освіті та ТЗН» у КНЕУ полягає в тому, що вона викладається одночасно викладачами двох кафедр: кафедрою педагогіки та психології (1 модуль) та кафедрою інформатики та системології (2 модуль). Кількість навчальних годин та балів підсумкового контролю розподілена рівномірно між модулями.

Викладання дисципліни супроводжувалося опитуванням студентів. Анкету було створено і розміщено в додатку Forms, який дає можливість організувати та опрацьовувати результати опитування он-лайн. В анкеті з'ясувалися відомості щодо частоти використання студентами електронних гаджетів, призначення використання мережі Інтернет, володіння комп'ютерними програмами, самооцінки своїх інформаційно-цифрових компетентностей тощо.

На запитання: «Як часто ви використовуєте електронні гаджети (комп'ютер, смартфон, планшет)?» більшість опитаних відповіли:

«Кожної хвилини» (71 %), інші – «Раз на годину» (29%). Отже, електронні засоби займають дуже важливе місце в житті сучасних студентів.

На запитання: «З якою метою ви частіше використовуєте мережу Інтернет?», в якому можна було обрати до 3-х відповідей, найчастіше опитувані обирали варіант «спілкування у соціальних мережах», на другому місці виявилася відповідь «пошук інформації», на третьому – «навчання». Отже, саме ці ресурси (а також їх поєднання) мають на сьогодні найбільшу важливість для використання в навчанні.

У запитанні: «Якими з наведених комп'ютерних програм компанії Microsoft ви володієте та в якій мірі?» студентам пропонувалося оцінити ступінь оволодіння додатками Office 365: Word, Excel, Power Point, OneNote, Forms, Sway, OneDrive. У результаті було виявлено, що студенти найкраще

володіють програмами Word та Power Point, найгірше – Forms та Sway. Враховуючи, що останні додатки сьогодні можуть успішно використовуватися в навчанні (Forms є додатком створення та проведення онлайн-опитувань, Sway – додатком для створення сучасних інтерактивних презентацій), а Office 365 є платформою, що безкоштовно надається освітнім організаціям для використання, вважаємо, що при вивченні дисципліни варто більше уваги приділити цим програмам.

На запитання: «Якими комп'ютерними програмами ви ще володієте?» студенти вказували, в основному, програми опрацювання фото- і відео зображень.

У запитанні: «Як ви оцінюєте свої ІТ-навички?» студенти найвище оцінили свою здатність до створення презентацій, спілкування в соціальних мережах, роботу в мережі Інтернет, з електронною поштою та в текстовому редакторі; найнижче - здатність до створення Web-сайту та ведення блогу.

Хоча проведене опитування служило скоріше мотиваційній меті – заохочення студентів до вивчення дисципліни – отримані результати продемонстрували необхідність розвитку інформаційно-цифрової компетентності студентів у плані використання сучасних комп'ютерних програм та Інтернет-додатків.

У процесі вивчення дисципліни використовувався додаток OneNote, який є дуже зручним засобом для розміщення інформаційних матеріалів курсу, організації

самостійної роботи студентів та проектною діяльністю.

Важливу роль у вивченні дисципліни відіграє проектна діяльність, яка дає змогу розвинути комплекс умінь до використання інформаційних технологій: пошук інформації, комунікація, синхронне та асинхронне спілкування, організація спільної діяльності, обмін інформацією та матеріалами, проведення он-лайн опитування, створення веб-портфоліо результатів проекту, мультимедійної презентації результатів проекту, створення електронного освітнього ресурсу як продукту проектною діяльності. Зокрема, студентам було запропоновано виконати спільні проекти у підгрупах зі створення освітнього сайту, освітнього блогу та веб-квесту.

Висновки. Практика підготовки майбутніх педагогів професійного навчання демонструє важливість розвитку їхньої інформаційно-цифрової компетентності за рахунок вивчення спеціальних дисциплін інформативної спрямованості. Водночас, необхідно поглиблювати використання ІТ у навчальному процесі всіх дисциплін професійної підготовки. У змісті дисципліни «Інформаційні технології в освіті та ТЗН» доцільно переходити від використання елементарних програм до більш складних, сучасних інструментів, що дасть змогу формувати комплексні навички майбутніх педагогів, ширше використовувати можливості Інтернет, сучасних сервісів, соціальних мереж та хмарних середовищ.

Література

1. Бондаренко, М. І. та Черноплат, І. О., 2018. Інформаційна компетентність як складова формування фахової компетентності майбутніх педагогів професійного навчання будівельного профілю. *Вісник Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка. Сер. : Педагогічні науки*, [online] 2(1), с.75-81. Доступно: <[http://nbuv.gov.ua/UJRN/vgnpu_2018_2\(1\)_12](http://nbuv.gov.ua/UJRN/vgnpu_2018_2(1)_12)> [Дата звернення: 7 Грудень 2018].
2. Кадемія, М. Ю. та Шахіна, І. Ю. 2011. *Інформаційно-комунікаційні технології в навчальному процесі* : навчальний посібник. Вінниця, ТОВ «Планер».
3. Міністерство освіти і науки України (МОН), 2018. *Наказ Міністерства освіти і науки України від 16 липня 2018 р. № 776 «Про затвердження Концепції розвитку педагогічної освіти»*, [online] (Останнє оновлення 16 Липень 2018) Доступно: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-koncepciyi-rozvitku-pedagogichnoyi-osviti> [Дата звернення 2 Грудень 2018].
4. Кремень, В.Г. ред., 2016. *Національна доповідь про стан і перспективи розвитку освіти в Україні*. К. : Педагогічна думка, 2016.
5. *Нова українська школа: концептуальні засади реформування середньої школи*, 2016. К. : Міністерство освіти і науки України.
6. Титова, Н., 2016. Супровід психолого-педагогічної підготовки педагогів професійного навчання засобами інформаційних технологій.

Молодь і ринок, [online] 3, с.73-76. Доступно: [Дата звернення 2 Грудень 2018].
<http://nbuv.gov.ua/UJRN/Mir_2016_3_16>

KEY WORDS:

informative digital competence, information technologies, VET teachers training, vocational education, project training

Abstract

Information-digital competence development for future VET teachers in economic sector

Maryna Artiushyna,

*Doctor of pedagogical science, Professor
Head of a Pedagogic and psychology department
SHEI "Vadym Hetman Kyiv National economic university"*

The significance of modern teachers' information and digital competence development in the context of the strategic tasks for information environment development in Ukraine and the education system reforming, improvement of VET teachers training quality is analyzed. It is shown that the problem of future VET teachers' information and digital competence development in the field of economics has not yet received the sufficient scientific substantiation. The content of informative direction disciplines in educational-professional programs for VET teachers training is described. The goals and tasks of the discipline "Information Technologies in Education and TMT" for future VET teachers' information and digital competence development in the field of economics are revealed. The importance of future VET teachers mastering skills on using modern Internet resources, own sites and blogs creating, using cloud technologies, social networks in education, etc. is proved. The connection of the discipline with other components of teachers educational and professional training program is shown. The list of program learning outcomes in the discipline according to the National qualification framework categories (knowledge, skills, communication, autonomy) is determined. The content and distinguishing features of the discipline are described. The students survey findings on their information and digital competence and using modern IT are presented. It is shown that digital assets occupy a very important place in a modern student's life. At the same time, these resources are used mainly for communication in social networks. There is the need to develop skills for using modern cloud technologies, online surveys, creating interactive presentations, sites, blogs, etc. The importance process organisation for studying the discipline of the project activity using modern information technologies is outlined. Such activity allows to develop the students' information and digital competence, form integrated skills for searching information, communication, synchronous and asynchronous communication, joint activity organisation, information and materials exchange, on-line surveys conducting, web-portfolio and project results multimedia presentation creation, digital educational resources development as products of their project activity.

References

1. Bondarenko, M. I. та Chornoplat, I. O., 2018. Informatsiina kompetentnist yak skladova formuvannya fakhovoi kompetentnosti maibutnikh pedahohiv profesiinoho navchannia budivelnogo profilu. *Visnyk Hlukhivskoho natsionalnogo pedahohichnogo universytetu imeni Oleksandra Dovzhenka. Ser. : Pedahohichni nauky*, [online] 2(1), s.75-81. Dostupno: <[http://nbuv.gov.ua/UJRN/vgnpu_2018_2\(1\)_12](http://nbuv.gov.ua/UJRN/vgnpu_2018_2(1)_12)> [Data zvernennia: 7 Hruden 2018].
2. Kademiia, M. Yu. та Shakhina, I. Yu. 2011. *Informatsiino-komunikatsiini tekhnolohii v navchalnomu protsesi : navchalnyi posibnyk*. Vinnytsia, TOV «Planer».
3. Ministerstvo osvity i nauky Ukrainy (MON), 2018. Nakaz Ministerstva osvity i nauky Ukrainy vid 16 lypnia 2018 r. № 776 «Pro zatverdzhennia Kontseptsii rozvytku pedahohichnoi osvity», [online] (Ostannie onovlennia 16 Lypen 2018) Dostupno: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-konceptiyi-rozvitku-pedagogichnoyi-osviti> [Data zvernennia 2 Hruden 2018].
4. Kremen, V.H. red., 2016. *Natsionalna dopovid pro stan i perspektyvy rozvytku osvity v Ukraini*. K. : Pedahohichna dumka, 2016.
5. *Nova ukrainska shkola: kontseptualni zasady reformuvannia serednoi shkoly*, 2016. K. :

Ministerstvo osvity i nauky Ukrainy.
6. Tytova, N., 2016. Suprovid
psykholoho-pedahohichnoi pidhotovky
pedahohiv profesiinoho navchannia zasobamy

informatiinykh tekhnolohii. *Molod i rynok*,
[online] 3, s.73-76. Dostupno: <http://nbuv.gov.ua/UJRN/Mir_2016_3_16> [Data zvernennia 2
Hruden 2018].

УДК 378:33]:37.042:[37.015.3:005.32]
<https://doi.org/10.32835/2223-5752.2018.17.84-88>.

ДІАГНОСТУВАННЯ МОТИВАЦІЙНО-ОСОБИСТІСНОГО СКЛАДНИКА САМООСВІТНЬОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ЕКОНОМІКИ

Лариса Борисенко,

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри педагогіки та психології
ДВНЗ «Київський національний економічний
університет імені Вадима Гетьмана», м. Київ
ORCID: 0000-0002-4318-997X
e-mail: borisenko-l@ukr.net

Катерина Кучерява,

старший викладач кафедри педагогіки та психології
ДВНЗ «Київський національний економічний
університет імені Вадима Гетьмана», м. Київ
ORCID: 0000-0001-9641-0503
e-mail: kakucheriava@gmail.com

КЛЮЧОВІ СЛОВА:

самоосвітня
компетентність
викладача економіки,
мотиваційно-особистісна
складова самоосвітньої
компетентності,
мотиви,
потреби,
особистісні якості,
діагностика,
критерії,
показники,
майбутні викладачі
економіки

Реферат

У статті розкрито сутність та зміст мотиваційно-особистісного складника структури самоосвітньої компетентності майбутніх викладачів економіки. На основі аналізу різних наукових підходів визначено, що самоосвітня компетентність викладача економіки є інтегративна властивість особистості, що характеризується наявністю стійкої внутрішньої мотивації та професійно-значущих особистісних якостей, спрямованих на безперервний процес підвищення кваліфікації педагога.

У ході дослідження обґрунтовано доцільність використання психодіагностичних методик, визначено та обґрунтовано критерії та показники для оцінки сформованості мотиваційно-особистісної складової самоосвітньої компетентності, до якої входять мотиви й потреби студентів щодо самоосвіти, потреби в самовдосконаленні, а також самоефективність особистості. Встановлено, що сформованість мотиваційно-особистісного складника вказаної компетентності характеризується та оцінюється певними рівнями її розвитку, які ідентифікуються на основі інтерпретації якісних та кількісних характеристик та інтенсивності прояву її показників. Представлено методичку емпіричного дослідження, проведеного в Київському національному економічному університеті імені Вадима Гетьмана. За результатами експерименту виявлено, що домінуючими мотивами самоосвітньої діяльності серед респондентів загальної вибірки є мотиви: професійного саморозвитку (37,5%), особистісного становлення (36,3%) та пізнавальні (24,5%). У респондентів виявлено високі та середні рівні прояву показників мотиваційно-особистісної складової самоосвітньої компетентності: потреба у самовдосконаленні особистості – у 64,3% осіб, рівень професійної спрямованості – у 46,9% осіб; мотивація досягнення успіху у самоосвітній діяльності – у 51,3% осіб; самоефективність особистості – у 54,3% осіб.

Отримані результати дослідження мотиваційно-особистісної сфери респондентів вказують на наявність у майбутніх викладачів економіки передумов та потенційних можливостей щодо формування самоосвітньої компетентності, що розглядається як процес і результат розвитку особистості студента під впливом зовнішніх і внутрішніх умов, пов'язаних з вдосконаленням та появою в структурі особистості нових, раніше відсутніх якостей, мотивів, потреб у самоосвіті.

Постановка проблеми. Вивчення стану сформованості самоосвітньої компетентності студентів закладів вищої освіти є невіддільною складовою процесу її формування та розвитку. Комплексність і багаторівневність досліджуваного феномена, розуміння компетентності як інтегральної характеристики особистості, що охоплює мотиваційно-особистісну сферу, відповідні знання, навички та вміння, досвід їх практичного застосування, особистісні риси та якості студентів, зумовлюють необхідність розроблення засобів оцінювання рівня розвитку самоосвітньої компетентності із застосуванням комплексних показників.

Актуальність проблеми полягає в тому, що діагностика мотиваційних чинників та особистісних якостей, які впливають на розвиток даної компетентності в процесі навчання у закладах вищої освіти, має важливе значення для професійного становлення майбутнього викладача економіки та здійснення самоосвітньої діяльності у майбутньому.

Аналіз останніх досліджень. У науково-практичних дослідженнях існує розмаїття підходів до оцінювання стану сформованості мотиваційно-особистісної сфери як складової професійної компетентності майбутніх фахівців різного профілю, але недостатньо розроблено критеріально-діагностичний інструментарій щодо оцінювання стану сформованості самоосвітньої компетентності майбутніх викладачів економіки, а саме – мотиваційно-особистісного складника. Наприклад, у дослідженнях проблеми самоосвітньої компетентності майбутніх фахівців різних галузей автори вирізняють у її структурі такі складники мотиваційного та особистісного компонентів: потребу в самоосвіті та творчому самовираженні (Пришупа, 2015); зацікавленість студентів у самоосвіті для професійно-особистісного саморозвитку, прагнення до постійного самовдосконалення та професійного зростання, мотивація успіху у фаховій економічній діяльності (Касіяніч, 2017); пізнавальні мотиви, ціннісні орієнтації особистості на оновлення наявних знань, потреби в систематичній навчально-пізнавальній діяльності, усвідомлення необхідності самоосвіти як особистісно та суспільно значущої діяльності (Мося, 2012). При цьому необхідно враховувати, що діагностичні методики повинні відповідати таким вимогам: мати експрес-характер –

мінімальний час на проведення діагностичної інтерпретації отриманих результатів; мати наукову обґрунтованість та їх спрямованість на вимірювання значущих для самоосвітньої діяльності якостей; давати кількісну оцінку індивідуального рівня розвитку самоосвітньої компетентності. Зауважимо, одна з найбільших труднощів, що виникають при оцінці самоосвітньої компетентності, полягає в зіставленні отриманих різнобічних якісних та кількісних даних і виведенні єдиної оцінки. Згідно системному підходу до діагностики вказаної компетентності доцільним є визначення показників, що використовуються при оцінці компонентів, виявлення їх взаємовідношень та визначення узагальнених показників функціональної структури елементів системи. Як вказує Є. Ільїн (1981), вибір ознак (показників) повинен бути цілеспрямованим, відобразити реакцію найважливіших субсистем цілісної функціональної системи; перед тим як розпочинати діагностику стану розвитку чи сформованості певного феномена, потрібно знати хоча б гіпотетично його структуру.

Метою статті є розкрити сутність та зміст мотиваційно-особистісного складника структури самоосвітньої компетентності, обґрунтувати критерії та показники для оцінки її сформованості. Виходячи з мети дослідження, окреслено такі **завдання**: здійснити аналіз останніх досліджень і публікацій, у яких започатковане вирішення даної проблем; обґрунтувати доцільність використання психодіагностичних методик для оцінювання мотиваційно-особистісного складника самоосвітньої компетентності майбутніх викладачів економіки та здійснити її емпіричне дослідження.

Виклад основного матеріалу. Критерії оцінювання самоосвітньої компетентності студентів закладів вищої освіти розкриваються через специфічні ознаки кожного структурного компонента, вимірюються якісними та кількісними показниками та виражаються в кількісному значенні, що мають певні рівні прояву. Трактуювання самоосвітньої компетентності як складного особистісного утворення, а її структури – як єдності п'яти компонентів зумовлюють необхідність оцінювання вихідного рівня її сформованості (рівня актуального розвитку) у студентів за такими критеріями: мотиваційно-особистісним,

регулятивно-вольовим, когнітивно-інформаційним, організаційно-діяльним, рефлексивно-оцінним. Мотиваційно-особистісний критерій є підставою для оцінювання мотиваційної сфери особистості, потреб, інтересів щодо самоосвіти та професійної діяльності викладача економіки, а також таких особистісних якостей, що визначають ефективність цієї діяльності: впевненість, цілеспрямованість, здатність до пошуку нових нестандартних рішень; потреби у самовдосконаленні особистості. Показниками, на основі аналізу яких можна виносити судження щодо міри розвитку самоосвітньої компетентності майбутніх викладачів економіки, є змістові характеристики відповідного структурного компонента. Сформованість самоосвітньої компетентності майбутніх викладачів економіки характеризується певними рівнями її розвитку, які ідентифікуються на підставі інтерпретації якісних та кількісних характеристик та інтенсивності прояву її показників. Оскільки в констатувальному експерименті були застосовані різні психодіагностичні методики, за допомогою яких виявлено різні рівні прояву якісних та кількісних показників, вважаємо доцільним ідентифікувати їх та виокремити три рівні сформованості (рівні актуального розвитку) самоосвітньої компетентності майбутніх викладачів: низький, середній, високий.

Оцінювання стану сформованості мотиваційно-особистісного компонента самоосвітньої компетентності здійснювали за мотиваційно-особистісним критерієм та його показників, що відображують змістові характеристики цього компонента: мотивація досягнення успіху в самоосвітній діяльності, пізнавальні потреби майбутнього викладача економіки, потреба в самовдосконаленні особистості, професійна спрямованість майбутнього викладача економіки, самоефективність особистості в самоосвітній та навчально-професійній діяльності. Емпіричне дослідження було проведено на базі Київського національного економічного університету імені Вадима Гетьмана. Досліджували особливості мотивів та потреб студентів щодо самоосвітньої та професійної діяльності, а також таких особистісних якостей, які безпосередньо впливають на розвиток мотивації досягнення успіху в самоосвітній діяльності, – впевненість

(переконання) щодо потенційної здатності організувати та здійснювати самостійну пізнавальну діяльність.

Мотивація, у найбільш загальному розумінні, визначається як сукупність спонукальних факторів, що викликають активність особистості і зумовлюють спрямованість її діяльності (Трофімов, Рибалка та Гончарук, 2001). Мотивами до самоосвіти студентів є пізнавальні потреби, наукові та професійні інтереси, усвідомлення необхідності поповнювати знання. Оскільки мотиви до самоосвітньої діяльності формуються та розвиваються в процесі навчання, вважаємо за доцільне здійснити дослідження ієрархії реально діючих мотивів учіння студентів за допомогою модифікованої методики М. Алексєєвої (Колесніченко та Борисенко, 2002). За результатами опитування студентів виявлено, що домінуючими мотивами учіння, які спонукають до самоосвіти і є найбільш значущими для даної вибірки були наступні: мотиви професійного саморозвитку (37,5%), мотиви особистісного становлення (36,3%), формальні мотиви (34,3%), пізнавальні мотиви (24,5%). Результати опитування за даною методикою надали також важливу інформацію стосовно розвитку пізнавальних мотивів, а саме: тільки для 24,5% опитаних притаманні пізнавальні мотиви у процесі навчання. Це свідчить про те, що в мотиваційній сфері майбутніх викладачів економіки значущі мотиви учіння, що спонукають до самоосвітньої діяльності, недостатньо розвинені.

Для визначення рівнів мотивації досягнення успіху в самоосвітній діяльності, застосовано опитувальник Т. Елерса «Мотивація досягнення успіху» (Колесніченко та Борисенко, 2002); потребу в самовдосконаленні особистості визначали за допомогою методики Р. Бабушкіна «Діагностика потреби у самовдосконаленні» (Райгородський, 2003); професійну спрямованість майбутнього викладача економіки визначали за допомогою методики Т. Дубовицької (2004) «Рівень професійної спрямованості студентів (РПС); самоефективність особистості в самоосвітній діяльності досліджували за допомогою методики Р. Шварцера та М. Єрусалема «Шкала самоефективності» (Райгородський, 2003). За результатами опитування виявлено високі та середні рівні прояву показників мотиваційно-особистісної складової

самоосвітньої компетентності у респондентів: потреба у самовдосконаленні особистості – у 64,3% осіб, рівень професійної спрямованості – у 46,9% осіб; мотивація досягнення успіху у самоосвітній діяльності – у 51,3% осіб; самоефективність особистості – у 54,3% осіб.

Висновки. Отримані результати дослідження мотиваційно-особистісної сфери респондентів вказують на наявність у майбутніх викладачів економіки передумов та потенційних можливостей у формуванні

самоосвітньої компетентності, що розглядається як процес і результат розвитку особистості студента під впливом зовнішніх і внутрішніх умов, пов'язаний з удосконаленням та появою в структурі особистості нових, раніше відсутніх якостей, мотивів, потреб у самоосвіті.

У подальших дослідженнях планується обґрунтувати та розробити методичні засади розвитку самоосвітньої компетентності у майбутніх викладачів економіки.

Література

1. Дубовицкая, Т. Д. 2004. Диагностика уровня профессиональной направленности студентов. *Психологическая наука и образование*, 2, с. 83-86.
2. Ильин, Е. П., 1981. Оптимальные состояния человека как психофизиологическая проблема. *Психологический журнал*, 5, с. 35-42.
3. Касіяніц, С. Е., 2017. *Формування самоосвітньої компетентності майбутніх економістів у процесі професійної підготовки*. Кандидат наук. Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова.
4. Колесніченко, Л. та Борисенко, Л. 2002. *Основи психології та педагогіки*. Київ: КНЕУ.
5. Мося, І. А., 2012. Зміст та структура самоосвітньої компетентності майбутніх кваліфікованих робітників. *Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка*, 22 (257), Ч. II, с. 50-58.
6. Пришупа, Ю. Ю., 2015. Модель формування самоосвітньої компетентності майбутніх інженерів-будівельників. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія: Філологія*, 25(380), с. 156–165.
7. Трофімов, Ю., Рибалка, В. та Гончарук, П., 2001. *Психологія*. Л. Трофімов, ред. 3-тє вид. Київ: Либідь.
8. Райгородский, Д., 2003. *Практическая психодиагностика*. Самара: Изд. дом «Бахрах-М».
9. Хьелл, Л. и Зиглер Д., 2005. *Теория личности*. 3-е изд. СПб: Питер.

KEY WORDS:

economy teachers self-education competence, self-education competence motivation-personal component, motives, needs, personal qualities, diagnosis, criteria, indicators, future Economy teachers

Abstract

Motivational personality components diagnostics of future Economy teachers self-educational competence

Larysa Borysenko

*PhD in Pedagogics, Assosiated Professor,
Pedagogy and psychology department*

Kyiv National Economic University named after Vadym Hetman

Kateryna Kucheriava

Senior lector

Pedagogy and psychology department

Kyiv National Economic University named after Vadym Hetman

The article reveals the essence and content of motivational-personal structure component for future Economy teachers self-education competence. Based on the analysis of various scientific approaches, it is determined that the Economy teachers self-education competence is an individual's integrative feature, characterized by stable internal motivation, formation professional-significant personal qualities aimed at continuous process of teachers further development.

In the course of research, the feasibility of using psychodiagnostic methods has been substantiated, the assessment criteria and indicators for self-education competence motivational-personal component formation including students' motives and individual's needs for self-education, self-improvement, as well as the self-efficacy are determined and assessed. It was

established that formation the motivational-personal component of the indicated competence is characterized and evaluated by certain levels of its development, identified on the basis of qualitative and quantitative characteristics and intensity interpretation to express its indicators. The empirical research methodology conducted at Kyiv National Economic University named after Vadym Hetman is represented. According to experiment results the motives for professional self-development (37.5% of persons), motives for personal development (36.3% of persons), cognitive motives (24.5% of people) were defined for self-education activities among respondents of the general sample. High and average indicators expression levels of self-education competence motivational-personal component were revealed by respondents: the need for a personality's self-perfection – in 64.3%, the professional orientation level – in 46.9%; motivation to achieving success in self-education activity – in 51.3%; a personality's self-efficacy – in 54,3%.

The obtained research results on respondents motivational-personal sphere indicate prerequisites and potential opportunities for self-education competence formation of future Economy teachers are considered as a process and result of students' personality development under external and internal conditions influence, connected with improvement and appearance in the structure of new, previously absent qualities, motives, needs in self-education.

References

1. Dubovitskaya, T.D., 2004. Diagnostika urovnya professionalnoy napravlenosti studentov. *Psihologicheskaya nauka i obrazovanie*, 2, s. 83-86.
2. Ilin, E.P., 1981. Optimalnyie sostoyaniya cheloveka kak psihofiziologicheskaya problema. *Psihologicheskii zhurnal*, 5, s. 35-423.
3. Kasiiianits, S.E., 2017. *Formuvannia samoosvitnoi kompetentnosti maibutnikh ekonomistiv u protsesi profesiinoi pidhotovky*.
4. Kandydat nauk. Natsionalnyi pedahohichnyi universytet imeni M.P. Drahomanova.
5. Kolesnichenko, L. ta Borysenko, L., 2002. *Osnovy psikhologii ta pedahohiky*. Kyiv: KNEU.
6. Mosia, I. A., 2012. Zmist ta struktura samoosvitnoi kompetentnosti maibutnikh kvalifikovanykh robitnykiv. *Visnyk LNU imeni Tarasa Shevchenka*, 22 (257), Ch. II, s. 50-58.
7. Pryshupa, Yu.Yu., 2015. Model formuvannia samoosvitnoi kompetentnosti maibutnikh inzheneriv-budivelnykiv. *Naukovi zapysky Natsionalnoho universytetu «Ostrozka akademiia»*. Serii: Filolohiia, 25(380), s. 156-165.
8. Trofimov, Yu., Rybalka, V. ta Honcharuk, P., 2001. *Psikhologii*. L. Trofimov, red. 3-tie vyd. Kyiv: Lybid.
9. Raygorodskiy, D., 2003. *Prakticheskaya psihodiagnostika*. Samara: Izd. dom «Bahrah-M».
- Hell, L. i Zigler D., 2005. *Teoriya lichnosti*. 3-e izd. SPb: Piter.

УДК 159.923:37.091.212

<https://doi.org/10.32835/2223-5752.2018.17.89-94>.

ОСОБИСТІСНІ РЕСУРСИ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ (НА МАТЕРІАЛАХ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ)

Анатолій Слободянюк,

кандидат соціологічних наук,

доцент кафедри суспільно-політичних наук,

Вінницького національного технічного університету

ORCID: 0000-0003-4673-7107

e-mail: soc_lab@rambler.ru

Лариса Косарева,

психолог, завідувача лабораторією соціологічних досліджень

Вінницького національного технічного університету

ORCID: 0000-0002-1647-9832

e-mail: loravitosareva@gmail.com

КЛЮЧОВІ СЛОВА:

особистісні ресурси,
успіх,
мотиви вступу до
закладу вищої освіти

Реферат

Дослідження особистісних ресурсів студентської молоді зумовлюється особливостями соціальних, економічних, культурних процесів, характерних для суспільства. Умови конкуренції вимагають від людини вміння пристосовуватися до нових реалій та досягати успіху як у професійній діяльності, так і в повсякденному житті. Здатність ставити перед собою реальні цілі, мобілізувати свої сили й можливості для їх досягнення стає неодмінною складовою життєдіяльності людини в сучасному соціумі. Аналізуються мотиви студентів щодо вступу до Вінницького національного технічного університету (далі: ВНТУ) та їх уявлення щодо життєвої позиції та позитивних очікувань від майбутнього. Представлено емпіричний матеріал, зібраний у 2012–2016 рр., результати аналізу якого свідчать про те, що до п'ятірки головних мотивів вступу молоді до закладу вищої освіти належать: «бажання стати спеціалістом вищої кваліфікації», «прагнення до особистісного розвитку», «бажання розвивати свої здібності», «прагнення до самореалізації», «можливість знайти пристойну роботу». Отримані результати дали змогу зробити певні висновки: сучасні студенти хочуть «знайти пристойну роботу», бажають «отримувати знання й робити відкриття», прагнуть до творчості. На сьогоднішній день учнівська і студентська молодь якісно змінилася, що актуалізує питання нового стилю мислення, вивчення чинників соціалізації студентства. Дані теоретичної розвідки дали підстави зробити висновок про те, що визначені особистісні ресурси та пріоритетні мотиви вступу студентів до ВНТУ можуть сприяти досягненню успіху, здоровій поведінці, психологічному благополуччю.

Постановка проблеми. Дослідження особистісних ресурсів студентської молоді обумовлюється особливостями соціальних, економічних, культурних процесів, характерних для суспільства. Умови конкуренції вимагають від людини вміння пристосовуватися до нових реалій та досягати успіху як у професійній діяльності, так і в повсякденному житті. Здатність ставити перед собою реальні цілі, мобілізувати свої сили й можливості для їх досягнення та добиватися успіху стає неодмінною складовою життєдіяльності людини в сучасному соціумі. Досягаючи успіху в різних сферах, людина обирає власні

шляхи, засоби та пріоритети відповідно до соціально-психологічних та індивідуальних особливостей. Сьогодні вже не секрет, що успіх у науці, техніці, мистецтві, культурі та в інших сферах суспільного життя здійснюється саме завдяки колективній чи індивідуальній творчій діяльності.

Мета статті полягає в визначенні особистісних ресурсів студентської молоді та дослідженні мотивів і рішень щодо навчання у Вінницькому національному технічному університеті.

Аналіз останніх досліджень. М.О. Бердяєв (1991, с. 447), характеризуючи природу

особистості як здатну створювати, визначає сам процес творчості як приріст, доповнення, створення нового, чого раніше не було, у світі. Людина протистоїть світові як самостійна творча сила, котра здатна осягати й перетворювати його. «Людині в позитивному бутті властива творча психологія. Вона може бути пригніченою чи прихованою, може бути розкрита, але сама вона екзистенційно притаманна особистості. Творчий інстинкт в людині є безкорисливий, у ньому вона забуває себе, виходить за власні межі. Наукове відкриття, технічний винахід, творчість художня, творчість суспільства можуть бути потрібними для інших і використані для цілей утилітарних, але той, хто творить, є безкорисливим і позбавленим себе. У цьому й полягає сутність творчої психології».

У межах соціологічного підходу сутність і структура успіху розглядається у працях М. Вебера, В. Чурілова. Психологічний підхід (Дж. Аткинсон, У. Джеймс, К. Левін, Ф. Хоппе, В. Магун) полягає в акцентуванні уваги на вивченні психологічної сутності успіху – рівня домагань, мотивації досягнення та їх впливу на поведінку індивіда. Проблема успіху детально розроблена в межах гуманістичної психології стосовно життєвого та особистісного успіху (Городняк, 2008, с. 44).

У науковій літературі успіх розглядається зазвичай як позитивний результат роботи, справи, значні досягнення, удача, сприятливий результат; громадське визнання, схвалення досягнень; визнання кимось чийось позитивних результатів тощо. Успіхом можна вважати й оптимальне співвідношення між очікуваннями оточення, особистості та результатами її діяльності. Особливо у тих випадках, коли очікування особистості збігаються чи перевищують очікування, найбільш значимі для особистості. Є. Головаха пропонує визначення інтегративної формули життєвого успіху, що відображає взаємозв'язок актуальних і перспективних показників. За Д. Сьюпером, важливим детермінантом професійного шляху людини є «професійна Я-концепція». Основою для кар'єри слугують: здібності, нахили, мотиви, цінності, якими людина не може поступитися, здійснюючи свій особистий кар'єрний вибір. Розробка проблеми кар'єрних орієнтацій визначена в роботах Е. Шейна. Розвиток кар'єри, вважав

Е. Шейн, залежить від зовнішніх та внутрішніх факторів. До перших належить соціально-економічна ситуація, професійне середовище, організаційна культура компанії, до других – мотивація, самооцінка, рівень домагань, стан здоров'я.

Виклад основного матеріалу. Цікавим для нашого дослідження є результати А. Бандури, який довів, що чим більше впевненість людини в особистій ефективності, тим більше варіантів кар'єри або кар'єрних орієнтацій вона може розглянути. Індивідуальні риси та психологічні особливості людини не є чимось жорстко визначеним і таким, що притаманне особистості само по собі як даність і міститься у неї. Всі психологічні особливості проявляються лише в процесі взаємодії людини з оточуючим світом, соціумом, у спілкуванні, конкретних ситуаціях її життя. Практичному психологу закладу вищої освіти доводиться працювати в рамках конкретних проблемних ситуацій, пов'язаних із комунікативними аспектами, відсутністю певних соціальних навичок у студентської молоді. Технічний заклад вищої освіти значно відрізняється від гуманітарного: освітнім процесом (перевага дисциплін, пов'язаних з точними науками, а також більш чітко структурованої учбової діяльності), гендерними характеристиками студентського контингенту (переважна більшість студентів – чоловічої статі), особливими вимогами до розвитку пізнавальної сфери (наприклад, просторового мислення) та ін.

Для технічного закладу вищої освіти, в порівнянні з гуманітарним, характерний специфічний стиль взаємовідносин студентів з педагогами – менш суб'єктивний, емоційний, більш раціональний та прямолінійний. До кого звертається молодий юнак чи дівчина у разі виникнення відчуття, що обрана «не його» професія; або тоді, коли заходять у глухий кут інтимно-особистісні стосунки, як бути у ситуації розлучення батьків і на чий бік схилитися (а часто це відбувається саме в період, коли доросла дитина залишає батьківський дім); як завоювати собі «місце під сонцем», коли життя у місті є абсолютно не схожим на сільське минуле зі своїми зрозумілими законами і традиціями; що робити, коли життя втрачає всякий сенс і нема надії на кращі зміни? Таких питань безліч.

Перехід до дорослого життя, як і будь який

перехідний етап, сповнений протиріччями. З одного боку, молода людина здобуває статус дорослої людини, але, з іншого боку, такого досвіду життя у неї ще нема. Різні «дорослі» ролі засвоюються нею не одразу: в одних випадках вона діє як дорослий, а в інших – ще ні, що, у свою чергу, зумовлює й різну ступінь серйозності та відповідальності у різних ситуаціях. Молода людина намагається всіляко підкреслити свою самостійність у виборі і прийнятті рішень, однак цей вибір може здійснюватися імпульсивно, а прийняття рішення часто змінюватися. Треба зважати нам, дорослим, на думки студентської молоді, її настрої, погляди, позицію. Іншими словами, йдеться про вивчення та врахування соціально-психологічного контексту означеної проблеми. Під соціально-психологічним контекстом проблеми особистісних ресурсів щодо досягнення успіху ми будемо розуміти особливості уявлень студентської молоді, які зумовлюють або потенційно можуть зумовлювати ефективність діяльності.

Фактори, що впливають на успішність адаптації у закладі вищої освіти, відповідно до Ендрю Мартіна та Герберта Маршах (2003), – це віра в себе, самоконтроль, орієнтація на успіх та значимість закладу освіти. Особливо останній фактор має, на нашу думку, визначити кожен студент для себе окремо. Це пов'язано з ефективністю навчання, набуття професійних навичок і здатності «навчитися вчитися».

Американські дослідники Мері Ричард, Григорі Уїлсон (2007) вважають, що додатковими факторами успішного пристосування до змін

навколишнього середовища можуть бути: конструктивний коупінг, самооцінка, оптимізм, екстравертованість як характеристики, що визначають кращу пристосованість до стресових ситуацій. Зменшити вплив стресу на психологічні фізичні показники допомагають: самооцінка (високий рівень самооцінки визначає краще фізичне здоров'я); оптимізм (високий оптимізм корелює з меншою кількістю випадків інфекційних захворювань); екстравертованість (характеристика індивідуальності, що пов'язана зі здоров'ям).

Вивченню особистісних ресурсів студентської молоді, що впливають на успіх, передувало пілотажне дослідження «Мотиви та прийняття рішення навчатися у ВНТУ». Основною метою моніторингу за вересень 2012 р. – жовтень 2016 р. було визначення мотивів та прийняття рішень навчатися у ВНТУ. Ми прагнули виявити динаміку змін (тенденцій) студентської молоді, що постійно змінюється через прискорення процесів розвитку суспільства. Анкетування відбулося за квотною (пропорційною) репрезентативною вибіркою студентів 8-ми навчальних факультетів, загальний об'єм вибірки $n=256$ чол., при допустимій теоретичній похибці 5%. Середній вік респондентів становив 18,29 років. Результати були оброблені за допомогою програмного забезпечення «ОСА» (Обробка соціологічних анкет).

Запропонована нижче діаграма (рис.1) наочно ілюструє рівень впливу означених мотивів та факторів на прийняття рішення навчатися у ВНТУ.

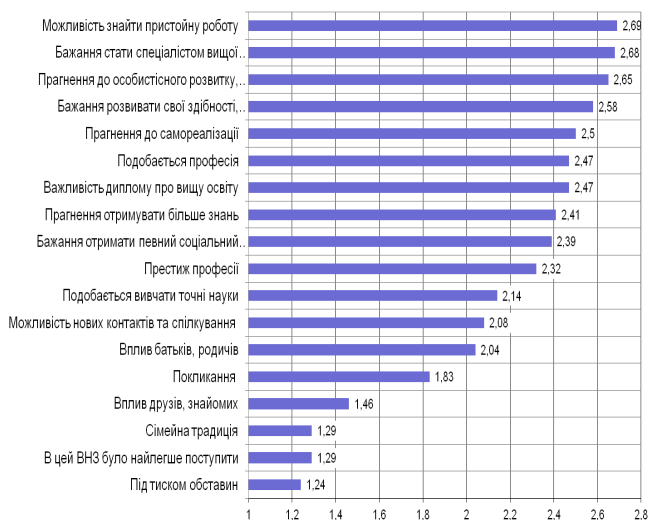


Рис.1. Мотиви та фактори прийняття рішення навчатися у ВНТУ

З урахуванням емпіричного матеріалу за 2012–2016 рр., результати досліджень свідчать, що «бажання стати спеціалістом вищої кваліфікації», «прагнення до особистісного розвитку», «бажання розвивати свої здібності», «прагнення до самореалізації», «можливість знайти пристойну роботу» входять в п'ятірку головних мотивів вступу до закладу вищої освіти. Аналіз отриманих результатів дозволив нам зробити деякі висновки: сучасні студенти хочуть «знайти пристойну роботу», бажають «отримувати знання і робити відкриття», прагнуть до творчості. На сьогоднішній день молодь якісно змінилася, і саме тепер необхідний новий стиль мислення, пізнання причин і вивчення чинників, щоб знати і розуміти особливості соціалізації студентства.

З метою дослідження особистісних ресурсів було проаналізовано властивості успішної особистості, що подані в роботах вищезазначених учених-психологів. Це був перший етап нашого дослідження. Результатом контент-аналізу особистісних ресурсів успішної особистості можуть бути: визначення мети, активна життєва позиція, орієнтація на успіх, мотивація досягнень, позитивне ставлення до себе, емоційний баланс, незалежність, зокрема відчуття власного «Я», позитивне очікування

майбутнього.

На другому етапі дослідження була розроблена анкета, присвячена особистісним ресурсам студентської молоді щодо успішної особистості. Загальний об'єм вибірки $n=112$ осіб. Середній вік респондентів становив 20,24 років.

Подаємо частину результатів, отриманих у процесі вивчення життєвої позиції та емоційної оцінки щодо ставлення до світу.

Ми звикли стверджувати, що людина особистістю не народжується, що для її становлення потрібні соціальні умови. Але все ж із роллю самої людини у власному творінні треба рахуватися тому, що роблячи вибір, вона проявляє свою автономію, самовизначається щодо системи цінностей, принципів, способів самореалізації у своїх вчинках (Крюгер, 2003).

Високий рівень соціальної активності особистості сприяє постійному уточненню життєвої програми. В нашому дослідженні ми вивчали життєву позицію: активну (здатність впливати на життєвий світ, займатись улюбленою справою) та пасивну (я нездатний впливати на власний світ; відчуваю безпорадність, необхідність підкорятись (рис.2).

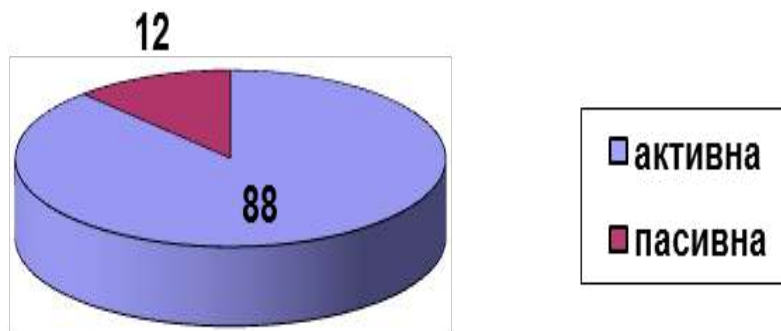


Рис.2. Життєва позиція

Життєва позиція, що визначає прагнення людини бути чи не бути суб'єктом свого життєвого світу, ми з'ясували, пропонуючи питання «Ваша, особисто, життєва позиція». 88% респондентів віддали свої відповіді за активну позицію. Пасивну позицію розділили 12% респондентів. На нашу думку, більш інтернальна, активна позиція формується у студентів старших курсів під впливом соціального досвіду та професійного

самовизначення.

Згідно з сучасними теоріями якості життя, однією з основних людських потреб, що забезпечує комфортне життя в межах суспільства, є потреба в наявності близьких стосунків, тобто потреба у соціальній підтримці (Чуйко, 2008, с. 356). При цьому, для особистості важливо як отримувати соціальну підтримку, так і надавати її іншим, тобто відчувати свою соціальну значущість, корисність для суспільства. Від

того, наскільки ці потреби є задоволеними, залежить не лише психологічне самопочуття людини, а й її сприйняття навколишнього світу, що визначає готовність особи до дії, її

активність. Співвідношення між позитивними й негативними емоційними станами, тобто емоційний баланс, ми вивчали через питання «Ваша емоційна оцінка моделі світу» (рис.3).

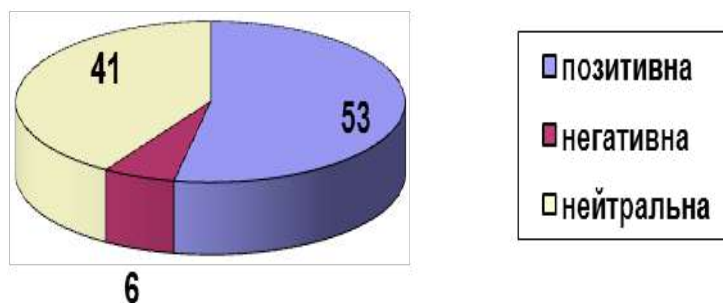


Рис.3. Ваша емоційна оцінка моделі світу

З'ясовано, що 53% респондентів, у цілому, визначають світ як позитивний – «цікавий, радісний, сповнений сенсом, хоча і є негативні моменти, присутні в його житті»; 41% респондентів виявили нейтральне емоційне забарвлення; 6% респондентів – негативне – «світ я уявляю ворожим, безжалісним, несправедливим». На нашу думку, досить велика кількість подій нейтрального забарвлення (41%) та негативного (6%) пов'язана з тим, що перед студентами четвертого курсу стоять проблеми пошуку роботи, написання диплому,

можливо, для когось необхідності зміни спеціалізації після «бакалаврату», вступу до магістратури – а це все – нові випробування для молодої людини.

Висновки. Дані теоретичної розвідки дали підстави зробити висновок про те, що визначені особистісні ресурси та пріоритетні мотиви вступу студентів до ВНТУ, на нашу думку, можуть при правильному використанні сприяти досягненню успіху, здоровій поведінці, психологічному благополуччю студентської молоді.

Література

1. Бердяев, Н.А., 1991. *Самопознание (Опыт философской автобиографии)*. М.: Книга.
2. Городняк, І., 2008. Сучасні типи особистостей щодо досягнення успіху. *Соціальна психологія*, 6(32), с. 43-48.
3. Крюгер, М., 1995. Искусственная реальность: прошлое и будущее. *Исследования по философии современного понимания мира*, 1, с. 10-13.
4. Петухов, В.В., 1984. Образ мира и психологическое изучение мышления. *Вестник МГУ. Серия 14*, 4, с.14-16.
5. Чуйко, О.В., 2008. Психологічна служба ВНЗ як фактор екологізації освітнього середовища. *Актуальні проблеми психології. Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г.С.Костюка АПН України*. К.: «Логос», т.7, вип.15.
6. Pritchard, M.E, Wilson G.S, Yamnitz B., 2007. What Predicts Adjustment Among College Students? A Longitudinal Panel Study. *Journal of American College Health*, 56(1), s. 15-21. DOI: 10.3200/JACH.56.1.15-22.
7. Martin, A. J. and Marsh, H.W., 2003. Fear of Failure: Friend or Foe? *Australian Psychologist*, 38(1), s. 31-38. DOI: 10.1080/00050060310001706997кваліфікованих робітників. *Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка*, 22 (257), Ч. II, с. 50-58.
6. Пришупа, Ю. Ю., 2015. Модель формування самоосвітньої компетентності майбутніх інженерів-будівельників. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія: Філологія*, 25(380), с. 156-165.
7. Трофімов, Ю., Рибалка, В. та Гончарук, П., 2001. *Психологія*. Л. Трофімов, ред. 3-те вид. Київ: Либідь.
8. Райгородский, Д., 2003. *Практическая психодиагностика*. Самара: Изд. дом «Бахрах-М».
9. Хьелл, Л. и Зиглер Д., 2005. *Теория личности*. 3-е изд. СПб: Питер.

KEY WORDS:

personal resources,
success,
motive for entering to
a higher educational
institution

Abstract

The student youth's personal resources (according to social-pedagogic studies materials)

Anatoliy Slobodianiuk,

PhD in social science,

*Associated professor of social-politic sciences department,
Vinnytsia national technical university*

Larysa Kosarieva,

*Psychologist, the head of the Laboratory for sociological studies
Vinnytsia national technical university*

Studying the student youth's personal resources is determined by the society's specific social, economic, and cultural processes characteristics. The competitive environments demand from a person the ability to adapt to new realities and achieve success both in professional activity and in everyday life. The ability to set real goals, mobilize their forces and opportunities for their achievement and to succeed is an indispensable component of human life in the modern society. The paper studies the students' personal resources in achieving success. Taking into account the empirical material of 201-2016, the research results show that "the desire for becoming a specialist of higher qualification", "the hunger for personal development", "the will to develop own abilities", "the wish for self-realization", "the efforts to finding decent work" belong to five core motives for entering a higher educational institution. The results of theoretical exploration and socio-psychological aspect of the problem are displayed. Motives and decisions that guided students for entering to NVTU, their ideas about life views and positive expectations concerning the future were analyzed. The analysis results allowed us to draw some conclusions: modern students want to "find decent work", they want to "obtain knowledge and discover", and they strive for creativity. Today the youth has changed qualitatively, and now it is necessary to have a new style of thinking, reasons realization and factors studying, in order to know and understand features of students' socialization. The data of theoretical study provided basis to conclude that the identified students' personal resources and priority motives for entering the VNTU, in our opinion, can contribute to success, healthy behaviour and psychological well-being.

References

1. Berdyaev, N.A., 1991. Samopoznanie (Opyit filosofskoy avtobiografii). M.: Kniga.
2. Horodniak, I., 2008. Suchasni typy osobystosti shchodo dosiahnennia uspikhu. Sotsialna psykholohiia, 6(32), s. 43-48.
3. Kryuger, M., 1995. Iskustvennaya realnost: proshloe i budushe. Issledovaniya po filosofii sovremennogo ponimaniya mira, 1, s. 10-13.
4. Petuhov, V.V., 1984. Obraz mira i psihologicheskoe izuchenie myshleniya. Vesnik MGU. Seriya 14, 4, s.14-16.
5. Chuiko, O.V., 2008. Psykholohichna sluzhba VNZ yak faktor ekolohizatsii osvithnoho seredovyscha. Aktualni problemy psykholohii.
6. Zbirnyk naukovykh prats Instytutu psykholohii im. H.S.Kostiuka APN Ukrainy. K.: «Lohos», t.7, vyp.15.

УДК 377/378.091.12-051: [159.9:316.444]
<https://doi.org/10.32835/2223-5752.2018.17.95-100>.

РОЗВИТОК ПСИХОЛОГІЧНОЇ МОБІЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ПРОФЕСІЙНОГО НАВЧАННЯ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ

Олена Тарасова,
кандидат психологічних наук, доцент,
в.о. завідувача кафедри інженерної педагогіки
та мовної підготовки,
Криворізький національний університет,
e-mail: tarasova1509@rambler.ru

КЛЮЧОВІ СЛОВА:

професійна мобільність,
психологічна
мобільність,
педагог професійного
навчання,
квазіпрофесійна
діяльність

Реферат

У статті розглянуто проблему розвитку професійної мобільності, що необхідна сучасному молодому фахівцеві для успішної професійної діяльності в новому інформаційному суспільстві.

Здійснено теоретичний аналіз психолого-педагогічних джерел з проблеми формування професійної мобільності фахівців, визначено особливості цього процесу відповідно до специфіки підготовки фахівців різного профілю. Зокрема, акцентовано увагу на теоретичному аналізі проблеми формування психологічної мобільності майбутніх педагогів професійного навчання у процесі професійної підготовки; визначено та теоретично обґрунтовано психолого-педагогічні умови формування психологічної мобільності майбутніх педагогів професійного навчання.

Дослідження проблеми формування психологічної мобільності майбутніх фахівців в системі установ професійної освіти дало змогу виявити низку протиріч між об'єктивною потребою суспільства у фахівцях, здатних вибудувати свою професійну траєкторію в постійно мінливих умовах, і реальним станом професійної підготовки; між соціальним замовленням на підготовку психологічно мобільного фахівця й неможливістю його повноцінного виконання в умовах діючої вузьконаправленої освітньої системи.

Оскільки прояв психологічної мобільності у процесі професійної діяльності неможливий без саморегуляції, акцентовано увагу на понятті «саморегуляція», так як саморегуляція проявляється через здатність керування власним психічним станом і поведінкою, з тим, щоб оптимальним чином діяти у складних педагогічних ситуаціях.

Обґрунтовано, що задля ефективного формування психологічної мобільності майбутніх фахівців під час навчання та залучення студентів до активної роботи на занятті, необхідне формування стійкої позитивної установки на діяльність, високий рівень мотивації, розуміння змісту діяльності. Особливо це важливо при використанні активних методів навчання, основною умовою успішної реалізації яких є співпраця викладача і студентів, а також залучення студентів до квазіпрофесійної діяльності.

Постановка проблеми. Динаміка розвитку сучасного суспільства викликає потребу в фахівцях, які вміють аналізувати постійно мінливі соціально-економічні тенденції, реалізовувати нестандартні рішення в умовах високої конкуренції ринку, уникати стереотипних підходів у виробничій сфері діяльності, тобто бути психологічно мобільними. При цьому слід враховувати зміну цільової спрямованості суспільства, міждисциплінарний характер професійної праці, зацікавленість суспільства в освічених громадянах з високим рівнем професійної підготовки, котра є гарантом їхньої успішної кар'єри та конкурентоспроможності на

ринку праці.

Сучасному молодому фахівцеві для успішної професійної діяльності в новому інформаційному суспільстві необхідні вміння продуктивно та творчо розв'язувати завдання і проблеми, використовувати сучасні технології при розробці нових зразків техніки, виявляти здібності до творчого професійного саморозвитку. Майстерність кваліфікованого фахівця потребує від нього активної інтелектуальної діяльності, постійного розвитку професійного мислення, вміння бути психологічно мобільним у будь-якій ситуації. Саме тому підготовка фахівців, здатних бути психологічно мобільними, є однією

з найважливіших проблем сучасної професійної освіти.

Аналіз останніх досліджень. Поняття професійної мобільності фахівця розкрито в наукових розвідках вітчизняних учених (Н. Ничкало, Л. Сушенцева, О. Шербак) та зарубіжних науковців (П. Блау, Н. Василенко, Е. Корчагін, Г. Мухамедзянов, О. Олейнікова, О. Філатов, Д. Чернилевський).

Аналіз наукових досліджень з проблеми формування професійної мобільності особистості, зокрема професійної мобільності фахівців, визначив широкий спектр особливостей цього процесу відповідно до специфіки підготовки фахівців різного профілю. Зокрема, в науковій думці висвітлено досвід формування професійної мобільності майбутніх інженерів (М. Балакаєва, С. Капліна), фахівців технічного профілю (Л. Меркулова), студентів технічного університету (О. Малигіна), студентів інформаційних спеціальностей (В. Дюніна), викладачів вищої школи (Л. Амірова, Л. Горюнова, В. Гринько, Ю. Дворецька), майбутніх педагогів (Б. Ігошев), соціальних педагогів (О. Безпалько) та ін. Взаємозв'язок професійної мобільності з професійним розвитком і становленням професійно успішної особистості розглядався С. Кутель, Т. Фроловим та ін.

Дослідження проблеми формування психологічної мобільності майбутніх фахівців у системі установ професійної освіти дало змогу виявити ряд протиріч між об'єктивною потребою суспільства у фахівцях, здатних вибудувати свою професійну траєкторію в постійно мінливих умовах, і реальним станом професійної підготовки; між соціальним замовленням на підготовку психологічно мобільного фахівця й неможливістю повноцінного виконання цього завдання в умовах діючої вузьконаправленої освітньої системи. Зважаючи на це, дослідження процесу психологічної мобільності привертає увагу як зарубіжних, так і вітчизняних учених. Як відомо, феномен психологічної мобільності вивчався цілим рядом дослідників (З. Александрова, Т. Артюхова, О. Кіпіна, П. Сорокін, В. Шубкін та ін.), які робили акцент на теоретико-емпіричному аналізі цього психічного явища. Зокрема, поняття «психологічна мобільність» визначають, як відкриту психологічну систему, що утворюється з особистісних характеристик (пластичність, активність, саморегуляція тощо) та впливає на зміни у структурі особистості, відповідно до вимог ситуації, без деструктивних змін.

Мета статті – здійснити теоретичний аналіз проблеми розвитку психологічної мобільності

майбутніх педагогів професійного навчання у процесі професійної підготовки; визначити та теоретично обґрунтувати психолого–педагогічні умови розвитку психологічної мобільності майбутніх педагогів професійного навчання.

Виклад основного матеріалу. Термін «мобільність» означає рухливість, готовність до швидкого виконання завдання (Философский словарь, 1987). Щоб здійснити ті чи інші переміщення, зміни у своїй професійній позиції, людина повинна володіти певними особистісними якостями і здібностями. До них можна віднести: рухливість; відкритість новому; уміння гнучко пристосовуватися до нових обставин; креативність мислення; комунікативність; уміння адаптуватися до мінливих умов діяльності; активність, швидкість, самостійність і відповідальність у прийнятті рішень; націленість на успіх і постійне самовдосконалення; уміння аналізувати ситуацію і прогнозувати її розвиток; здатність до навчання, самонавчання; стійкість до фрустрації зовнішнього і внутрішнього середовища організації; уміння відстежувати і правильно оцінювати стан довкілля тощо.

У довідкових джерелах тлумачення поняття «мобільність» тісно пов'язане з рухом, дією, здатністю та готовністю до швидкого виконання завдань. Здійснюючи порівняльний соціально-економічний аналіз ринку праці й зайнятості населення, Н. Мурадян (1991) визначає мобільність як засіб адаптації робочої сили, яка підвищує її конкурентоспроможність. Тоді як Ю. Бабанський (1989) під мобільністю розуміє міру широти професійного «поля» діяльності працівника і стійкості (узагальненості) способів здійснення технологічних операцій.

Однією із сучасних проблем у системі професійної освіти є нескоординованість між випуском кваліфікованих фахівців з певної професії та попитом ринку праці на них. О. Музальов (2009) вважає, що наразі суспільство потребує ініціативних високоосвічених фахівців, здатних постійно самовдосконалюватись, адекватно виконувати функціональні обов'язки, виявляти професійну мобільність у постійно змінних умовах: соціальних, професійних, економічних та ін. Адже в умовах ринку праці, за дослідженням О. Отич (2004, с. 89), постає об'єктивна потреба формування в людини готовності до здійснення можливого вибору нової професії, а динамічні зміни, що відбуваються в системі професійної освіти України, «зумовлюють посилення вимог до особистості професіонала».

Динамізм сучасних економічних і суспільних змін породжує потребу в кваліфікованих

працівниках, які вміють аналізувати, приймати і реалізовувати нестандартні рішення в ситуації ринкової конкуренції, відходити від стереотипів у професійній та особистій сферах діяльності. Л. Сушенцева (2011) орієнтується у своїй роботі на думку І. Шпакіної, яка під професійною мобільністю розуміє вміння знаходити адекватні способи розв'язання проблем та виконання нестандартних завдань. Отже, поняття «професійна мобільність» досить ємне й неоднозначне, воно має складну структуру. Поняття «професійна мобільність» у психології трактується як здатність і готовність особи досить швидко й успішно опановувати нову техніку і технологію, набувати необхідних знань та вмінь, що забезпечують ефективність нової професійної діяльності (Ковальова, 2010). Відповідно, успіх майбутнього фахівця визначається здатністю гнучко реагувати на постійно змінювані умови, як соціальні, так і професійні.

Мобільна особистість – це психічно здорова особистість, яка прагне до вершини свого психологічного розвитку, самовдосконалення за допомогою своєї внутрішньої активності. Така особистість характеризується цілеспрямованістю та самоорганізацією. Об'єктом її уваги і діяльності є не тільки зовнішній світ, але й вона сама, що проявляється в її почутті «Я», яке водночас включає уявлення про себе й самооцінку, програму самовдосконалення, звичні реакції на прояв деяких своїх якостей, здатності до самостереження, самоаналізу та саморегуляції (Артюхова, 2014).

Для опановування нових технологій на новому робочому місці фахівцеві необхідно бути психологічно мобільним. Адже психологічна мобільність до майбутньої професійної діяльності неможлива без прояву професійної мобільності, що під час трудової діяльності передбачає здатність особистості сприймати зовнішні впливи, правильно реагувати на зміни, залежно від ситуації. Бути мобільною особистістю, означає самоактуалізуватися й не знижувати свою особистісну активність, не зупинятися на досягнутому, а завжди йти вперед і до нового. Така людина створює нові схеми поведінки або модифікує вже існуючі. Це дає їй змогу ефективніше взаємодіяти з навколишнім середовищем, постійно змінюючи та оновлюючи пов'язані з цим відносини. Однією з умов ефективності прояву психологічної мобільності є компетентність працівника, адже освічена особистість може швидше адаптуватися до змінюваних умов.

Психологічна мобільність передбачає прояв активності, пластичності та саморегуляції.

Під активністю розуміється здатність до зміни дійсності, людей і самої себе в процесі перетворення умов своєї життєдіяльності, адже це і є внутрішньою характеристикою самої життєдіяльності людини. Пластичність забезпечує мінливість вищих форм поведінки, зважаючи на обставини, та мінливість самої особистісної структури. Пластичність дає змогу людині легко адаптуватися у професійному просторі, вміти самостійно приймати рішення, вносити зміни в дії та розв'язувати професійні завдання, надає можливість майбутнім працівникам залишатися суб'єктами діяльності. Завдяки саморегуляції діяльності відбуваються зміни в самих особистостях та в тих засобах, які вони використовують, якщо того потребують зміни у трудовому середовищі. Завдяки цим властивостям особистість психологічно мобільна та готова до будь-яких змін у діяльності.

За сучасних умов професійна освіта глибоко інтегрована в економіку, в її виробничу структуру та сферу послуг, є одним з найважливіших чинників соціального та економічного розвитку суспільства. Адже саме професійна освіта охоплює сферу підготовки і підвищення кваліфікації майбутніх фахівців у закладах вищої освіти для трудової діяльності у певній галузі та спрямована на формування в громадян професійних знань, умінь, навичок, розвиток професійного мислення та готовності до професійної мобільності.

До важливих чинників формування психологічної мобільності майбутніх фахівців, зокрема педагогів професійного навчання, до професійної діяльності належать внутрішні і зовнішні.

Внутрішні чинники (індивідуально-психологічні умови): біопсихічні й фізіологічні особливості, які виконують функцію передумов професійного розвитку, впливаючи на його темп (властивості активності й лабільності нервової системи, наявність функціональної системи інтуїтивно-чуттєвого відображення, загальна психофізична активність та ін.); соціально-професійна активність (позитивний соціально-спрямований рух у процесі професійного становлення потребує розумної активізації духовних, психічних і фізичних сил); мотиви професійної діяльності, що забезпечують її успішність (гуманістична спрямованість, специфічна професійна спрямованість і гнучка «Я-концепція», позитивна мотивація навчання, мотивація досягнення особистості); потреба в реалізації свого професійно-психологічного потенціалу з урахуванням спрямованості на самопізнання, що передбачає відкритість до змін,

філософське та творче ставлення до життя, пошук його значення і прийняття відповідальності за самовираження в ньому.

Зовнішні чинники – це соціально-економічні умови, що стають об'єктивними обставинами процесу професійного становлення та є активним, мотивуючим початком у цьому; провідна навчально-професійна та професійна діяльність, яка забезпечує системне бачення особистості; особистісна підготовка, що включає обов'язкову роботу із розвитку професійно важливих якостей майбутнього педагога професійного навчання, надання психологічної допомоги в особистісному зростанні.

Прояв психологічної мобільності у процесі професійної діяльності неможливий без саморегуляції. Адже саморегуляція проявляється здатністю керувати власним психічним станом і поведінкою, з тим, щоб належно діяти у складних педагогічних ситуаціях. Психологічні основи саморегуляції містять у собі управління пізнавальними процесами (сприйняття, увага, мислення, пам'ять, мова), а також управління поведінкою, емоціями, діями – реакціями на ситуацію, що виникла.

Саморегуляцію також вважають розкриттям резервних можливостей людини, її творчого потенціалу як особистості (Мурюкіна, 2007). На психофізіологічному рівні саморегуляція розглядається як фактор загальних здібностей (В. Юркевич) й універсальна внутрішня умова здійснення діяльності (Н. Лейтес). Серед механізмів саморегуляції, які найчастіше згадують вчені, можна виділити: формування цілей, самооцінку, рівень домагань, самоконтроль, рефлексію (К. Абульханова-Славська, М. Боришевський, І. Галян, О. Конопкін, В. Моросанова, Н. Пов'якель та ін).

Професійний розвиток людини відбувається одночасно з її особистісним розвитком. Як стверджує академік І. Зязюн (2004), в його основу покладено принцип саморозвитку, який детермінує здатність особистості трансформувати власну життєдіяльність на предмет практичного перетворення, що приводить до вищої форми життєдіяльності особистості – творчої самореалізації.

Єдність особистісного і професійного розвитку забезпечує внутрішнє середовище людини, її активність, потреба в самореалізації. Об'єктом професійного розвитку та формою реалізації творчого потенціалу особистості у професійній діяльності є її інтегральні характеристики: спрямованість, компетентність, емоційна і поведінкова гнучкість. Ці якості професіонала

є психологічною основою, необхідною (хоча й різною мірою) в усіх видах діяльності. Фундаментальною умовою розвитку його інтегральних характеристик є усвідомлення ним необхідності зміни, перетворення свого внутрішнього світу і підвищення рівня професійної самосвідомості.

Досліджуючи процес формування психологічної мобільності у процесі підготовки майбутніх педагогів професійного навчання, психолого-педагогічні умови науковці визначають як обставини, що впливають на розвиток психічних та особистісних якостей студентів і врахування яких необхідне для ефективного формування психологічної мобільності майбутніх фахівців під час навчання.

Ефективність навчального процесу залежить не лише від здібностей студентів, а й від наявності в них емоційних переживань, від їх навченості, здатності навчатися, старанності, працелюбності. Для залучення студентів до активної роботи на занятті необхідне формування стійкої позитивної установки на діяльність, високий рівень мотивації, розуміння змісту діяльності. Цього досягають, насамперед, осмисленням студентами нового матеріалу та усвідомленням його особистісної значущості. Особливо важливо це при використанні активних методів навчання, основною умовою успішної реалізації яких є співпраця викладача і студентів, а також залучення студентів до квазіпрофесійної діяльності.

За дослідженням Н. Захарченко (2006, с. 38), квазіпрофесійна діяльність є перехідною від навчальної до професійної і передбачає застосування методу ділової гри. У діловій грі моделюється предметний (імітація конкретних умов і динаміки виробництва та моделювання професійної діяльності фахівців) і соціальний зміст (формування фахівця) майбутньої діяльності. У своєму дослідженні М. Боброва (1997) виокремила методи квазіпрофесійної діяльності: ігрові (розігрування ролей, ділова гра, ігрове проектування тощо); неігрові (аналіз ситуацій, дія за інструкцією тощо). Неігрове моделювання полягає в розробці конкретних професійних ситуацій та алгоритму їх розв'язання. В. Вонсович характеризує кілька їх видів: ситуація-проблема, в якій студенти знаходять причину виникнення описаної ситуації, ставлять і розв'язують проблему; ситуація-оцінка, в якій майбутні педагоги професійного навчання дають оцінку ухваленим рішенням; ситуація-ілюстрація, в якій студенти отримують приклади з основних тем курсу на підставі вирішених проблем; ситуація-вправа, в якій студенти розв'язують нескладні

завдання, використовуючи метод аналогії (навчальної ситуації).

Квазіпрофесійні завдання дають змогу на основі усвідомлення та сприйняття цілей, змісту, технологій і результатів майбутньої фахової діяльності засвоювати основні типові види фахової діяльності як її суб'єкта.

Отже, прояв психологічної мобільності в майбутніх педагогів професійного навчання буде здійснюватися за умов використання у процесі навчання певних методів та прийомів, спрямованих на розвиток пізнавальної активності у процесі навчання, що забезпечить розвиток та прагнення здобувати знання, незважаючи на труднощі, та застосовувати їх на практиці; саморегуляції, адже професійна діяльність неможлива без регулювання власної поведінки, свого внутрішнього стану та самоконтролю; критичного мислення, яке, насамперед, забезпечить творчий підхід до вирішення виробничих проблем; використання на заняттях квазіпрофесійних завдань, що дадуть змогу відтворити професійне середовище та в майбутньому полегшити адаптацію до виконання своїх обов'язків і вміння професійно вирішувати конкретні проблеми.

Висновки. Стрімкий розвиток виробничих, інформаційно-комунікаційних технологій, техніки, швидкоплинні умови життя в інформаційному суспільстві, наукові знання, що

постійно оновлюються, вимагають від педагога професійного навчання умінь мобільного реагування у своїй професійній діяльності на постійно змінювані потреби суспільства. Водночас, нові технології, безперервні інноваційні процеси в освіті, перехід до компетентнісного підходу, необхідність формування мобільних кваліфікованих робітничих кадрів – все це вимагає від педагогів професійного навчання мобільності та готовності працювати в умовах постійних змін, адже сучасному динамічному суспільству потрібний педагог, відкритий до всього нового, здатний швидко адаптуватися у складних умовах професійної і соціальної дійсності, самостійно й відповідально приймати рішення, орієнтований на успіх і постійне самовдосконалення.

Зважаючи на це, підготовка педагогів професійного навчання, здатних до професійної мобільності, є однією з найважливіших проблем професійної освіти України. Саме в процесі навчання у закладі вищої освіти відбувається перехід від використання окремих знань, умінь та навичок до системного сприйняття конкретної професійної діяльності за обраною професією, формування її прогностичних алгоритмів і виходу на рівень концептуальної професійної поведінки, створення образу «Я-професійно і психологічно мобільний фахівець».

Література

1. Артюхова, Т. Ю., 2014. Психологические характеристики мобильной личности. *Психология обучения*, [online] 4, с. 4-14. Доступно: <https://www.b17.ru/article/psychological_characteristics_of_mobile/> [Дата звернення 1 Грудень 2018].
2. Бабанский, Ю. К., 1989. *Избранные педагогические труды*. М.: Педагогика, 1989.
3. Боброва, М. П., 1997. *Дидактическая подготовка педагогических кадров дошкольных учреждений в контексте профессиональной деятельности*. Кандидат наук. Барнаульский государственный педагогический университет.
4. Захарченко, Н. В., 2006. *Педагогічні умови використання ділових ігор у підготовці економістів*. Кандидат наук. Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського.
5. Зязюн, І. А., Крамущенко, Л. В. та Кривонос, І. Ф., 2004. *Педагогічна майстерність*: підручник. К.: Вища школа.
6. Osvita.ua. Початкова школа, 2010. Ковальова, В. І. *Критичне мислення як засіб формування та розвитку творчих здібностей*. [online] Доступно: <http://osvita.ua/school/lessons_summary/initial/8206/> [Дата звернення 01 Грудень 2018].
7. Музальов, О., 2008. Місце та роль світоглядної культури у формуванні професійної адаптації учнів вищих професійних училищ. В: Г. П. Васянович, ред. *Психолого-педагогічні основи професійної адаптації майбутніх фахівців*: монографія. Львів: СПОЛОМ, с. 255-276.
8. Мурадян, Н. Г., 1991. *Рынок и занятость (социально-экономический анализ и прогноз)*. М.: Луч.
9. Мурюкина, Е. В., Челишева, И. В. и Федоров, А. В., ред. 2007. *Развитие критического мышления студентов педагогического вуза в рамках специализации «Медиаобразование»*: учебное пособие для вузов. Таганрог: Изд-во Кучма.
10. Отич, О., 2004. Художньо-естетичний розвиток особистості у системі професійної освіти. *Педагогіка і психологія проф. освіти*, 3, с. 89-98.
11. Сушенцева, Л. Л. та Ничкало, Н. Г., ред. 2011. *Формування професійної мобільності майбутніх кваліфікованих робітників у професійно-технічних навчальних закладах: теорія і практика*: монографія. Кривий Ріг: Видавничий дім.
12. Фролова, И.Т., ред., 1987. *Философский словарь*. 5е изд., М.: Политиздат.

KEY WORDS:

professional mobility,
psychological mobility,
professional training
teacher,
quasi-professional
activity

Abstract

Future professional training teachers' psychological mobility development during professional education

Olena Tarasova,

PhD, Acting head of the department for engineering pedagogy and language training,

Associate professor State University Kriviy Rih National University

The article deals with the problem of professional mobility development necessary for a modern young specialist's successful professional activity within the conditions of new informational society.

Theoretical analysis of psychological and pedagogical sources on the problem of specialists' professional mobility formation has been carried out and the specific nature has been determined in accordance with training aspects for specialists of different profiles. In particular, the attention is paid to theoretical analysis of the problem on future professional training teachers' psychological mobility development during their professional education; psychological and pedagogical conditions for future professional training teachers' psychological mobility development during their professional education are determined and theoretically substantiated.

Studying the problem on forming future specialists' psychological mobility during their professional training in the system of professional (vocational) education schools (P(V)E schools) highlighted the range of contradictions between the society's objective need in specialists able to develop their professional pathway under ever-changing conditions and the professional training As-Is-State; between the social order on training a psychologically mobile specialist and the incapability of its proper performance within present one-dimensional educational system.

In that, the psychological mobility performance during professional activity is impossible without self-direction, the attention is emphasized on the term "self-direction". As a matter of fact, the self-direction is manifested in the ability to manage own mental state and behavior for further adequate activity in complicated pedagogical situations.

The author substantiates that for efficient forming future specialists' psychological mobility during their training and engaging students to active work in the educational setting it is necessary to form a stable positive setting for the activity, a high level of motivation and understanding the activity content. This is especially important when using active teaching methods where the main condition for their successful implementation is teacher-students cooperation as well as involvement the students to quasi-professional activities.

References

1. Artyuhova, T. Yu., 2014. Psihologicheskie karakteristiki mobilnoy lichnosti. *Psihologiya obucheniya*, [online] 4, s. 4-14. Dostupno: <https://www.b17.ru/article/psychological_characteristics_of_mobile/> [Data zvernennya 1 Gruden 2018].
2. Babanskiy, Yu. K., 1989. *Izbrannyye pedagogicheskie trudy*. M.: Pedagogika, 1989.
3. Bobrova, M. P., 1997. *Didakticheskaya podgotovka pedagogicheskikh kadrov doskolnykh uchrezhdeniy v kontekste professionalnoy deyatel'nosti*. Kandidat nauk. Barnaulskiy gosudarstvennyy pedagogicheskiy universitet.
4. Zakharchenko, N. V., 2006. *Pedahohichni umovy vykorystannia dilovykh ihor u pidhotovtsi ekonomistiv*. Kandydat nauk. Vinnytskyi derzhavnyi pedahohichnyi universytet imeni Mykhaila Kotsiubynskoho.
5. Ziaziun, I. A., Kramushchenko, L. V. ta Kryvonos, I. F., 2004. *Pedahohichna maisternist: pidruchnyk*. K.: Vyshcha shkola.
6. Osvita.ua. Pochatkova shkola, 2010. Kovalova, V. I. *Krytychne myslennia yak zasib formuvannia ta rozvytku tvorchykh zdbnostei*. [online] Dostupno: <http://osvita.ua/school/lessons_summary/initial/8206/> [Data zvernennia 01 Hruden 2018].
7. Muzalov, O., 2008. Mistse ta rol svitohliadnoi kultury u formuvanni profesiinoi adaptatsii uchniv vyshchyykh profesiynykh uchylshch. V: H. P. Vasianovych, red. *Psykhologo-pedahohichni osnovy profesiinoi adaptatsii maibutnikh fakhivtsiv*: monohrafiia. Lviv: SPOLOM, s. 255-276.
8. Muradyan, N. G., 1991. *Ryynok i zanyatost (sotsialno-ekonomicheskyy analiz i prognoz)*. M.: Luch.
9. Muryukina, E. V., Cheliseva, I. V. i Fedorov, A. V., red. 2007. *Razvitie kriticheskogo myshleniya studentov pedagogicheskogo vuza v ramkakh spetsializatsii «Mediaobrazovanie»*: uchebnoe posobie dlya vuzov. Taganrog: Izd-vo Kuchma.
10. Otych, O., 2004. Khudozhno-estetychnyy rozvytok osobystosti u systemi profesiinoi osvity. *Pedahohika i psykhohohiia prof. osvity*, 3, s. 89-98.
11. Sushentseva, L. L. ta Nychkalo, N. H., red. 2011. *Formuvannia profesiinoi mobilnosti maibutnikh kvalifikovanykh robitnykiv u profesiino-tekhnichnykh navchalnykh zakladakh: teoriia i praktyka*: monohrafiia. Kryvyi Rih: Vydavnychiy dim.
12. Frolova, I.T., red., 1987. *Filosofskiy slovar*. 5e izd., M.: Politizdat.

УДК 331.5:005.52

<https://doi.org/10.32835/2223-5752.2018.17.101-105>.

ФОРМУВАННЯ СУЧАСНОГО РИНКУ ПРАЦІ: АНАЛІЗ ПОПИТУ І ПРОПОЗИЦІЇ РОБОЧОЇ СИЛИ

Стойчик Тетяна,

кандидат педагогічних наук,

заступник директора з навчально-виробничої роботи

Криворізького професійного гірничо-технологічного ліцею

ORCID: 0000-0002-6106-9007

Researcher ID: X-9635-2018 X-9635-2018

e-mail: stoychuk_t@ukr.net

КЛЮЧОВІ СЛОВА:

ринку праці,
ринку робочої сили,
попит,
пропозиція,
фахівець,
роботодавець

Реферат

Обґрунтовано поняття ринку праці як найбільш складний елемент ринкової економіки, де поєднуються інтереси робітника і роботодавця при визначенні ціни праці та умов її функціонування. Доведено, що ринок праці постійно знаходиться в полі зору держави, оскільки відтворення такого товару як робоча сила – це постійне оновлення трудових ресурсів і в цілому продуктивних сил суспільства. Проаналізовано ситуацію на світовому ринку праці та виявлено, що економічні кризи, що мали місце у всьому світі, спричинили зростання безробіття. Проведено аналіз ринку робочої сили в Україні у перехідний період та виявлено погіршення вікової структури населення, збільшення демографічного та економічного навантаження на працюючих; погіршення умов працевлаштування, ослаблення стимулів до високопродуктивної праці. Виявлено певні чинники, що зумовлюють диспропорції між попитом та пропозицією робочої сили, а саме: відсутність ефективної системи прогнозування майбутньої потреби у кваліфікованих фахівцях; відсутність балансу трудових ресурсів у складі державних програм економічного та соціального розвитку, стратегій регіонального розвитку; програм і стратегій розвитку окремих галузей суспільного життя.

Проаналізовано погляди вітчизняних науковців та визначено додаткові чинники, що впливають на виникнення диспропорції на ринку праці, зокрема: демографічні (рівень народжуваності, смертності, тривалості життя тощо); низький рівень заробітної плати, що спонукає до масової міграції найбільш активної кваліфікованої робочої сили за кордон; недосконалість податкової політики щодо стимулювання попиту на робочу силу; неефективність заходів держави щодо сприяння малому та середньому бізнесу при створенні ним нових робочих місць; відсутність дієвої системи залучення інвестицій для модернізації галузей економіки з умовою збереження робочих місць; недосконалість пенсійної системи.

Постановка проблеми. На сьогодні Україна як суверенна держава знаходиться у стадії глибоких економічних реформ, формуючись і розвиваючись як органічна єдність багатьох ринків – землі, капіталу, житла, товарів, послуг, робочої сили тощо. Ринок праці є невід’ємною складовою загальноекономічного ринкового механізму. Він характеризується як одне з найбільш складних соціально-економічних явищ суспільства, в якому відображаються усі сторони його життєдіяльності, проявляється вся різноманітність його інтересів та протиріч. Тому процес функціонування ринку праці постійно знаходиться у полі зору держави,

оскільки відтворення такого товару як робоча сила - це оновлення трудових ресурсів і в цілому продуктивних сил суспільства.

Аналіз останніх досліджень. Вітчизняні вчені (В. Галицький, І. Гнибіденко, Л. Єневич, Ю. Маршавін, Я. Міклош, М. Миропольська, І. Моцін, М. Папієв, К. Петренко В. Саульська, В. Чорна, Л. Шиян) поряд із позитивними факторами, перехід до ринкової економіки в Україні пов’язують із виникненням і посиленням певних негативних тенденцій, зокрема, неефективною зайнятістю, що визначає відставання від розвинених країн у продуктивності праці, скороченням

виробництва та змінами в чисельності зайвої робочої сили.

Мета статті – проаналізувати сучасний стан світового ринку праці в умовах глобалізації та розглянути ситуацію на ринку робочої сили в Україні у перехідний період; визначити основні чинники, що зумовлюють диспропорції між попитом та пропозицією робочої сили, і запропонувати шляхи вирішення проблеми з урахуванням світового досвіду.

Виклад основного матеріалу. Ринок праці – найбільш складний елемент ринкової економіки, де переплітаються інтереси робітника та роботодавця при визначенні ціни праці та умов її функціонування. Від того, наскільки успішно функціонує економіка, в якій фазі економічного циклу вона знаходиться, залежить попит на робочу силу та її пропозиція, й відповідно, рівень безробіття. Рівень інфляції та відсоткова ставка позики визначають інвестиційну активність країни, що, в свою чергу, формує рух системи робочих місць: зростає або скорочується їх кількість, створюються високотехнологічні робочі місця або відтворюються на старому технічному рівні.

На динамічність ринку праці впливає й адаптивність робочої сили, що веде за собою міграційні процеси, а також гнучкість капіталу, результатом якого є аутсорсинг (з англ. *outsourcing*: (*outer-source-using*) використання зовнішнього джерела і/або ресурсу). Сучасні міграційні потоки складаються із двох напрямів. Це означає, що одна країна може приймати мігрантів з інших країн, а громадяни цієї ж країни від'їжджають до інших країн.

Проведений аналіз показав, що ринок робочої сили у перехідний період характеризується глибоким кризовим станом: неухильно й негативно змінюється вікова структура населення, збільшується демографічне та економічне навантаження на працюючих, погіршуються умови працевлаштування, різко знизилася стимулююча до високопродуктивної праці, що призводить до деградації особистості, сім'ї, депопуляції, соціального розшарування та нестабільності у суспільстві. Деструктивні явища, що мають місце на ринку праці, практична недовірливість ринкових важелів, що мають сприяти подоланню негативних тенденцій у сфері зайнятості, вимагають віднесення існуючих

проблем до головних пріоритетів соціально-економічної політики держави, вирішення яких має спиратися на глибоко обґрунтовані наукові розробки (Карпенко, 2008).

Наразі ситуація, що склалася на світовому ринку праці, є досить складною, економічні кризи, що мали місце у всьому світі, спричинили зростання безробіття. За даними Міжнародної організації праці, 90% економічно активного населення розвинених країн зайняті в суспільному виробництві, а в сільському господарстві – близько 5-10%, причому, цей показник має тенденцію до спаду. Також дане дослідження констатує, що у світі лише 25% працівників мають постійну роботу. В інших $\frac{3}{4}$ є можливість працювати за короткостроковим контрактом, тимчасово або неофіційно (Петренко та Пігуль, 2015, с.40).

Країнами з високим загальним рівнем висококваліфікованої робочої сили є Велика Британія, Данія і Фінляндія, в якій 27,2% населення працездатного віку має високу кваліфікацію, 55,9% – середню; Бельгія - 24,6% і 34,8%, відповідно; Швеція - 72,9%, Великій Британії - 71,8% працездатного населення (Середа, 2008).

Для західних країн характерний інтенсивний процес перерозподілу робочих місць на користь більш кваліфікованої праці при одночасному «вимиванні» місць для низькокваліфікованих працівників. У цих країнах щорічно оновлюється 10 - 15 % усіх робочих місць. Сектор кваліфікованої праці постійно зростає. Так, на менеджерів та кваліфікованих спеціалістів припадає 50-60 % усіх вакансій, що відкриваються. Причому, вимоги до робочої сили підвищуються не тільки в матеріальному виробництві, де питома вага кваліфікованих робітників традиційно вища, а й у сфері послуг. Йдеться, насамперед, про «інтелектуальні» сфери (наприклад, фінансово-банківська), а також торгівлю та обслуговування (Міжнародна організація з міграції (МОМ): Представництво в Україні, 2012, с.8).

В умовах глобалізації, наголошує професор Г. Старостенко (2015), міжнародний ринок праці являє собою новий рівень розвитку ринку робочої сили, який забезпечує посилення зв'язків між країнами світу. Значний процес розширення світового господарства спричинив активізацію участі країн у задоволенні потреб

економік світу в робочій силі, незалежно від місця проживання людини. Тому особливої актуальності набуває потреба вивчення сучасних тенденцій розвитку міжнародного ринку праці. Л. Корчевська доводить, що, «поряд із міжнародним ринком товарів, послуг і капіталів, значних масштабів набуває тепер і міжнародний ринок робочої сили, що є не просто сумою національних ринків, а системою, що базується на їх взаємозв'язках та взаємодоповненнях» (Корчевська, 2008).

Дослідження Д. Зоїдзе (2013, с. 62) визначає, що «в Україні загострюються структурні невідповідності між попитом на робочу силу та її пропозицією в розрізі окремих професій і спеціальностей. Найбільш актуальною при цьому є проблема незбалансованості за кваліфікаційним рівнем, оскільки значна частина незайнятих громадян не влаштовує роботодавців внаслідок особливих вимог щодо рівня кваліфікації та досвіду роботи.

Аналіз робіт вітчизняних та закордонних дослідників – Д. Зоїдзе (2013), М. Кривої (2012), О. Лаушкіна (2015), М. Семикіної (2015), Л. Шаульської – дає змогу виявити певні чинники, що зумовлюють диспропорції між попитом та пропозицією робочої сили, а саме: відсутність ефективної системи прогнозування майбутньої потреби у кваліфікованих фахівцях; відсутність балансу трудових ресурсів у складі державних програм економічного та соціального розвитку, стратегій регіонального розвитку; програм і стратегій розвитку окремих галузей суспільного життя.

До чинників, котрі впливають на виникнення диспропорції на ринку праці, науковці також відносять: демографічні (рівень народжуваності, смертності, тривалості життя тощо); низький рівень заробітної плати, що спонукає до масової міграції найактивнішої кваліфікованої робочої сили за кордон; недосконалість податкової політики щодо стимулювання попиту на робочу силу; неефективність заходів держави щодо сприяння малому та середньому бізнесу при створенні ним нових робочих місць; відсутність дієвої системи залучення інвестицій для модернізації галузей реальної економіки з умовою збереження робочих місць; недосконалість пенсійної системи (Зоїдзе,

2013, с. 62). Демографи прогнозують, що дефіцит кваліфікованих працівників триватиме приблизно до 2030 року, коли новітні технології уможливлять меншу залежність виробничого процесу від людей.

У науковій розвідці «Аналіз відповідності попиту та пропозиції на ринку праці в Україні» О. Теряник (2015, с. 64) досліджує впливи на попит робочої сили, зазначаючи, що «чим більш розвинуті суспільство й економіка, тим більша їхня потреба в кваліфікованій робочій силі». При цьому наголошується, що вплив на пропозицію зумовлюється постійним розвитком суспільства і зростанням чисельності населення, яке безпосередньо впливає на пропозицію робочої сили, а «зростання економіки покращує рівень заробітної плати, від якої, у свою чергу, залежить пропозиція на ринку праці» (Теряник, 2015, с. 64).

Науковці Л. Чвертко (2012) та Г. Швидка (2010) доводять, що регіональні ринки праці різних областей характерні подібними тенденціями, а саме: скорочення чисельності економічно активного населення; природне скорочення населення; кризові демографічні процеси; міграція робочої сили; зменшення чисельності штатних працівників; нерегламентована зайнятість.

Це підтверджується й висновками дослідження В. Черної (2016) про те, що міграційні потоки з України після Євромайдану стрімко активізувалися. Лише в Республіці Польщі право на постійне чи тимчасове проживання отримали 247 тисяч українців, що на 60% більше, ніж роком раніше. У середньому по країнах Європейського Союзу цей показник збільшився на 30%. Дослідниця зауважує, що «особливістю міграційної ситуації та міграційної політики в Україні є те, що наша держава виступає одночасно країною походження, призначення і транзиту мігрантів. Це спричиняє, з одного боку, численні проблеми, а з іншого – надає переваги й нові можливості, пов'язані з міграцією. Наслідки працеміграційних процесів можна умовно поділити на групи, залежно від характеру впливу й сфери їх прояву, окремо визначити, з одного боку, соціально-економічні, демографічні, морально-психологічні, культурно-освітні, політико-правові вигоди і втрати, а з іншого -

Література

1. Зоїдзе, Д. Р., 2013. Сучасний ринок праці: вивільнення найманих працівників як чинник структурної невідповідності між попитом та пропозицією. *Проблеми економіки*, 2, с.59-65.
2. Кабаченко, Г. С., 2017. *Регулювання ринку праці в умовах трансформації структури зайнятості*: Кандидат наук. Донец. нац. ун-т. (Вінниця).
3. Карпенко, О. А., 2001. *Економічний механізм формування ринку праці*: автореферат. Кандидат наук, Науково-дослідний економічний інститут Міністерства економіки України.
4. Корчевська, Л. О., 2008. Функціонування світового ринку праці на основі маркетингових досліджень. *Вісник Донецького національного університету: Економіка і право*, 2, с.94-103.
5. Кримова, М. О., 2012. *Забезпечення конкурентоспроможності молодих фахівців на ринку праці*. Кандидат наук. Донец. нац. ун-т.
6. Лаушкін, О. М., 2015. *Трансформація зайнятості в умовах нової економіки*. Кандидат наук. Донец. нац. ун-т. (Вінниця).
7. Міжнародна організація з міграції (МОМ): Представництво в Україні, 2012. *Міграція в Україні. Факти і цифри*. К.
8. Петренко, К. В. та Пігуль, В. В., 2015. Особливості формування та розвитку світового ринку праці. *Бізнес Інформ*, [online] 12, с. 37-42. Доступно: http://business-inform.net/export_pdf/business-inform-2015-12_0-pages-37_42.pdf [Дата звернення 2 Гудень 2018].
9. Інститут модернізації змісту освіти, 2018. *Професійна освіта та підготовка робітничих кадрів: сприяння соціально-економічному та регіональному розвитку України*. [online] (Останнє оновлення 10 Грудень 2018) Доступно: <https://imzo.gov.ua/2017/04/07/profesijna-osvita-ta-pidhotovka-robotnychyh-kadriv-spruyannya-sotsialno-ekonomichnomu-ta-rehionalnomu-rozvytku-ukrajiny> [Дата звернення 10 Грудень 2018].
10. Семикіна, М. В. та Іщенко, Н. А. 2015. *Механізми зайнятості в умовах інноваційних змін: мотиваційний аспект*: монографія. Кіровоград: Кіровоград. нац. техн. ун-т.
11. Серета, Г. В., 2008. Регулювання і розвиток ринків праці Євросхідних регіонів. В: *Регіональні соціально-економічні проблеми та шляхи їх вирішення: Міжнародна науково-практична конференція студентів і молодих вчених*. Херсон, Україна. Херсон: ХНТУ, с.170-173.
12. Старостенко, Г. Г. та Козар, В. В., 2015. Використання трудового потенціалу в умовах глобалізації світового ринку праці. *Інвестиції: практика і досвід*, 22, с. 21-27.
13. Теряник, О. А., 2015. Аналіз відповідності попиту та пропозиції на ринку праці в Україні. *Держава та регіони. Серія: Економіка та підприємництво*, 1 (82), с. 62-64.
14. 112.Ua, 2018. *Трудова міграція: Україна втрачає людей і майбутнє*. [online] (Останнє оновлення 1 Січень 2018). Доступно: <http://112.ua/mnenie/trudovayamigraciya-ukraina-teryayet-lyudey-i-budushhee-269408.html> (Дата звернення 10 Січень 2018).
15. Чвертко, Л., 2012. Сучасні тенденції попиту і пропозиції на ринку праці Черкаської області. *Україна: аспекти праці*, 3, с. 3-9.
16. Чорна, В.О., 2016. Специфіка та детермінанти трудової міграції у південному регіоні України. Кандидат наук. Запоріжжя: Класичний приватний університет.
17. Швидка, Г.Ю., 2010. Регіональні особливості ринку праці України. *Демографія та соціальна економіка*, 14, с.160-167.

KEY WORDS:

labour market,
labourforce market,
demand,
supply,
specialist,
employer

Abstract

Forming the modern labour market: analysis of request and proposal of the working force

Tatyana Stoychyk,

*The Candidate of pedagogical sciences,
Deputy Director for Educational and Production Work
Kryvyi Rih Professional Mining and Technology Lyceum*

The concept of the labour market as the most complex element of the market economy, where a worker's and an employer's interests are intertwined when determining the price of labour and the conditions of its functioning, are substantiated. It is proved that the labour market has constantly been in the state limelight as the reproduction of such product as workforce is the reproduction of

labour resources and in general of the productive forces of society.

The situation on the world labour market has been analyzed and the economic crises that have taken place all over the world have been identified that have led to an increase in unemployment.

The analysis of the labour market in Ukraine in the transition period was conducted and the deterioration of the age structure of the population, increase of demographic and economic load on the workers were revealed; as well as the employment conditions deterioration, and the weakening of incentives for high-performing labour.

Some factors causing labour force supply and demand imbalances have been identified, namely: the miss of an efficient system for predicting the future need for skilled specialists; the lack of labour resources balance in the state programs of economic and social development, regional development strategies; programs and strategies for certain public life sectors development.

The author analyzes the native scientists' vision and identifies additional factors that influence the emergence of labour market imbalances, in particular: demographic (birth rate, mortality, longevity, etc.); low wages causing the most active skilled labourforce mass migration; imperfect tax policy to stimulate demand for labour; ineffective state measures to promote small and medium-sized businesses in creating new jobs; lack of effective investment attraction system for modernization real economy sectors with the preservation of jobs; imperfection of pension system.

References

1. Zoidze, D. R., 2013. Suchasnyi rynek pratsi: vyvilnennia naimanykh pratsivnykiv yak chynnyk strukturoi nevidpovidnosti mizh popytom ta propozytsiieiu. *Problemy ekonomiky*, 2, s.59-65.
2. Kabachenko, H. S., 2017. *Rehuliuвання ринку праці в умовах трансформативної структури зайнятості*. Кандидат наук. Donets. nats. un-t. (Vinnytsia).
3. Karpenko, O. A., 2001. *Ekonomichnyi mekhanizm formuvannya rynku pratsi*: avtoreferat. Кандидат наук, Naukovo-doslidnyi ekonomichnyi instytut Ministerstva ekonomiky Ukrainy.
4. Korchevska, L. O., 2008. Funktsionuvannya svitovoho rynku pratsi na osnovi marketynhovyykh doslidzhen. *Visnyk Donetskoho natsionalnoho universytetu: Ekonomika i pravo*, 2, s.94-103.
5. Krymova, M. O., 2012. *Zabezpechennia konkurentospromozhnosti molodykh fakhivtsiv na rynku pratsi*. Кандидат наук. Donets. nats. un-t.
6. Laushkin, O. M., 2015. *Transformatsiia zainiatosti v umovakh novoi ekonomiky*. Кандидат наук. Donets. nats. un-t. (Vinnytsia), 2015.
7. Mizhnarodna orhanizatsiia z mihratsii (MOM): Predstavnytstvo v Ukraini, 2012. *Mihratsiia v Ukraini. Fakty i tsyfry*. K.
8. Petrenko, K. V. ta Pihul, V. V., 2015. Osoblyvosti formuvannya ta rozvytku svitovoho rynku pratsi. *Biznes Inform*, [online] 12, s. 37-42. Dostupno: http://business-inform.net/export_pdf/business-inform-2015-12_0-pages-37_42.pdf [Data zverenennia 2 Huden 2018].
9. Instytut modernizatsii zmistu osvity, 2018. *Profesiina osvita ta pidhotovka robitnychykh kadriv: spryannia sotsialno-ekonomichnomu ta rehionalnomu rozvytku Ukrainy*. [online] (Ostannie onovlennia 10 Hruden 2018) Dostupno: <https://imzo.gov.ua/2017/04/07/profesijna-osvita-ta-pidhotovka-robotnychykh-kadriv-spryannia-sotsialno-ekonomichnomu-ta-rehionalnomu-rozvytku-ukrajiny> [Data zvernennia 10 Hruden 2018].
10. Semykina, M. V. ta Ishchenko, N. A. 2015. *Mekhanizmy zainiatosti v umovakh innovatsiinykh zmin: motyvatsiinyi aspekt* : monohrafiia. Kirovohrad : Kirovohr. nats. tekhn. un-t.
11. Sereda, H. V., 2008. Rehuliuвання i rozvytok rynku pratsi Yevrorehioniv. V: *Rehionalni sotsialno-ekonomichni problemy ta shliakhy yikh vyrishennia: Mizhnarodna naukovo-praktychna konferentsiia studentiv i molodykh vchenykh*. Kherson, Ukraina. Kherson : KhNTU, s.170-173.
12. Starostenko, H. H. ta Kozar, V. V., 2015. Vykorystannia trudovoho potentsialu v umovakh hlobalizatsii svitovoho rynku pratsi. *Investytsii: praktyka i dosvid*, 22, s. 21-27.
13. Terianyk, O. A., 2015. Analiz vidpovidnosti popytu ta propozytsii na rynku pratsi v Ukraini. *Derzhava ta rehiony. Seriia: Ekonomika ta pidpriemnytstvo*, 1 (82), s. 62-64.
14. 112 Ua, 2018. *Trudovaia myhratsiia: Ukrayna teriaet liudei y budushchee*. [onlain] (Ostannie onovlennia 1 Sichen 2018). Dostupno: <http://112.ua/mnenie/trudovayamigraciya-ukraina-teryayet-lyudey-i-budushchee-269408.html> (Data zvernennia 10 Sichen 2018).
15. Chvertko, L., 2012. Suchasni tendentsii popytu i propozytsii na rynku pratsi Cherkaskoi oblasti. *Ukraina: aspekty pratsi*, 3, s. 3-9.
16. Chorna, V.O., 2016. *Spetsyfika ta determinanty trudovoi mihratsii u pivdennomu rehioni Ukrainy*. Кандидат наук. Zaporizhzhia: Klasychnyi pryvatnyi universytet.
17. Shvydka, H.Iu., 2010. Rehionalni osoblyvosti rynku pratsi Ukrainy. *Demohrafiia ta sotsialna ekonomika*, 14, s.160-167.

УДК 377-057.212:640.43]:005.336.2-027.561
<https://doi.org/10.32835/2223-5752.2018.17.106-114>.

МЕТОДИЧНА РОБОТА В ЗАКЛАДІ ПРОФЕСІЙНОЇ (ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНОЇ) ОСВІТИ СФЕРИ РЕСТОРАННОГО ГОСПОДАРСТВА ЯК ЗАСІБ ПІДВИЩЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙСТРІВ ВИРОБНИЧОГО НАВЧАННЯ

Ірина Дрозіч,

кандидат педагогічних наук, методист ДНЗ

«Хмельницький центр професійно-технічної освіти сфери послуг»,

ORCID: 0000-0002-8881-9314

e-mail: irina.drozich@ukr.net

Researcher ID: X-9635-2018 X-9635-2018

КЛЮЧОВІ СЛОВА:

майстер виробничого навчання, професійна компетентність, методична робота, заклад професійної (професійно-технічної) освіти

Реферат

Актуалізується необхідність удосконалення методичної роботи в закладі професійної (професійно-технічної) освіти (далі ЗП(ПТ)О) сфери ресторанного господарства з метою підвищення професійної компетентності майстрів виробничого навчання задля забезпечення якісної підготовки майбутніх кваліфікованих робітників цієї сфери. Охарактеризовано ключові положення нормативних вітчизняних документів щодо організації методичної роботи в ЗП(ПТ)О. Представлено результати аналізу наукових праць, у яких висвітлено значення методичної роботи для підвищення професійної компетентності педагогічних працівників. Визначено основні підходи, на яких має ґрунтуватися процес управління розвитком професійної компетентності майстрів виробничого навчання: акмеологічний, аксіологічний, андрагогічний, антропологічний.

Розкрито різні аспекти організації методичної роботи в ЗП(ПТ)О. Розглянуто можливості різних форм організації методичної роботи (традиційні, нетрадиційні) як засобу підвищення професійної компетентності майстрів виробничого навчання. Серед традиційних форм методичної роботи висвітлено колективні (педагогічна рада, інструктивно-методичні наради, методичні комісії, школи педагогічної майстерності, педагогічні читання) та індивідуальні (самоосвіта, індивідуальні консультації, наставництво). Охарактеризовано нетрадиційні форми організації методичної роботи: методичний бенефіс, методичний фестиваль, методичний ринг, ярмарок педагогічних ідей і знахідок.

За результатами діагностики якісних результатів професійної діяльності майстрів виробничого навчання, які здійснюють підготовку кваліфікованих робітників для сфери ресторанного господарства в ДНЗ «Хмельницький центр професійно-технічної освіти сфери послуг», диференційовано три групи майстрів виробничого навчання: які працюють творчо, зі сталим стилем роботи, які вимагають посиленої уваги. Наведено порівняльний аналіз динаміки якісних результатів професійної діяльності майстрів виробничого навчання за три роки завдяки здійсненню різних форм методичної роботи в ЗП(ПТ)О.

Виділено основні напрями методичної роботи: інформаційно-аналітичний, організаційно-методичний, діагностичний, консультаційний, інформаційний, науково-методичний, експериментально-інноваційний. Констатовано, що одним з основних чинників удосконалення рівня професійної компетентності майстрів виробничого навчання є їхня участь в усіх формах методичної роботи.

Постановка проблеми. Сучасні тенденції розвитку ресторанного господарства України, проектування і впровадження нових конкурентоспроможних технологій дозволяють стверджувати, що сьогодні запотребовані кваліфіковані робітники які дозволяють реалізовувати нові й модернізувати наявні проекти в цій сфері. Тому важливим стратегічним завданням на загальнодержавному рівні є кваліфікована підготовка кухарів, кондитерів, офіціантів, барменів, здійснювати

яку покликані ЗП(ПТ)О сфери ресторанного господарства. Підвищені вимоги до підготовки кваліфікованих робітників висувають не менш високі вимоги до рівня кваліфікації педагогічних працівників, які навчають майбутніх робітників, зокрема й до майстрів виробничого навчання (далі: в/н).

Майстер в/н є центральною фігурою в ЗП(ПТ)О, і саме він має забезпечити якісні результати професійно-практичної підготовки майбутніх кваліфікованих робітників.

Виходячи з цього, педагог повинен досконало володіти високою фаховою компетентністю та мати ґрунтовну педагогічну підготовку, вміти методично правильно побудувати та провести урок виробничого навчання, сформувані в учнів творче мислення та професійні якості.

Одними із головних чинників, що спрямовані на розвиток професійної компетентності майстрів в/н є всі форми організації методичної роботи в ЗП(ПТ)О. Розвиток професійної компетентності майстра в/н – це безперервний процес, саме тому необхідно постійно удосконалювати систему методичної роботи в ЗП(ПТ)О.

Аналіз останніх наукових праць. Питання методичної роботи, її функцій, змісту і форм, неодноразово і досить широко розглядалися як з теоретичних, так і з науково-практичних позицій у наукових працях вітчизняних і зарубіжних дослідників: Ю. Бабанського, С. Батишева, І. Васильєва, Р. Гуревича, С. Гончаренка, І. Зязюна, Г. Кругликова, Н. Кузьміної, В. Маркелової, Н. Ничкало, В. Радкевич, В. Скакуна, Л. Сушенцевої, О Щербак, О. Юртаєвої та ін.

В енциклопедії професійної освіти зазначено, що методична робота – заснована на досягненнях науки і педагогічного досвіду система взаємопов'язаних заходів, спрямованих на розвиток творчого потенціалу педагога, його професійної майстерності, а в кінцевому результаті – на зростання рівня освіченості, розвинутості та вихованості учнів закладів професійної освіти (Батишев, 1999, с. 739). Як наголошують в «Енциклопедії освіти» В. Пуцов і Л. Набока, – «Методична робота є особливою і важливою ланкою в системі післядипломної педагогічної освіти, яка має свої переваги у порівнянні з іншими формами підвищення кваліфікації педагогічних працівників, оскільки має відносно неперервний, поетапний, повсякденний характер» (Кремень, 2008, с. 497). Академік НАПН України Н. Ничкало (2014, с. 26), констатує, що методична робота є однією з найважливіших умов розвитку педагогічної майстерності педагога. Сьогодні не втратили також актуальності слова Ю. Бабанського (1992) про те, що «через методичну роботу здійснюється підготовка педагогів до впровадження нового змісту освіти, оволодіння інноваціями і прогресивними педагогічними

технологіями».

Аналіз наукових джерел, дозволяє зробити висновок про те, що в ХХІ столітті методичній роботі відводиться значна роль в осмисленні інноваційних ідей, у збереженні та зміцненні педагогічних традицій, у стимулюванні активного новаторського пошуку та розвитку професійної компетентності педагогічних працівників.

Мета статті – розкрити можливості методичної роботи в закладі професійної (професійно-технічної) освіти як засобу підвищення професійної компетентності майстрів виробничого навчання.

Виклад основного матеріалу: Методична робота в ЗП(ПТ)О здійснюється відповідно до Конституції України, Законів України «Про освіту» (2017), «Про професійно-технічну освіту» (1998), Концепції розвитку педагогічної освіти (2018), Концепції «Сучасна професійна освіта» (2018), «Положення про методичну роботу в ПТНЗ» (2000), Типового положення про атестацію педагогічних працівників (2010).

У ст. 59 Закону України «Про освіту» (2017) зазначено, що професійний розвиток педагогічних і науково-педагогічних працівників передбачає постійну самоосвіту, участь у програмах підвищення кваліфікації та будь-які інші види і форми професійного зростання. Заклади освіти, в яких працюють педагогічні та науково-педагогічні працівники, сприяють їхньому професійному розвитку та підвищенню кваліфікації.

Методична робота – це заснована на досягненнях науки та передового досвіду система аналітичної, організаційної, діагностичної, пошукової, дослідницької, науково-практичної, інформаційної діяльності з метою удосконалення професійної компетентності педагогічних працівників та підвищення ефективності навчально-виховного процесу (Положення про методичну роботу в ПТНЗ, 2000).

Участь майстра в/н у методичній роботі ЗП(ПТ)О стимулюється атестаційними вимогами Типового положення про атестацію педагогічних працівників (2010) в яких відображено активність педагогічного працівника в міжатестаційний період. Як зазначено у «Концепції розвитку педагогічної освіти в Україні» (2018), на шляху розвитку інформаційного суспільства якісна освіта

стає одним із головних чинників успіху, а педагог є одночасно і об'єктом, і провідником позитивних змін.

Метою методичної роботи в ЗП(ПТ)О є створення умов для розвитку професійної компетентності педагогічних працівників на основі їх освітніх потреб та виявлених труднощів у професійній діяльності. У зв'язку з цим, процес управління розвитком професійної компетентності майстрів в/н має ґрунтуватися на таких наукових підходах: *акмеологічному*, що передбачає орієнтацію педагога на власний професійний розвиток і високі досягнення в професійно-педагогічній діяльності; *аксіологічному*, що передбачає розуміння та затвердження в освітньому процесі цінностей свободи, прав, гідності, честі людини, бажання самоствердитися в професії; *андрагогічному*, заснованому на методичній діяльності, що допомагає педагогу засвоїти нові знання, інноваційні технології, сформувані життєві принципи; *антропологічному*, що передбачає системне використання даних різних наук про людину і їх облік при побудові і здійсненні педагогічного процесу.

Аналіз досвіду роботи з організації діяльності методичної роботи в ЗП(ПТ)О дозволяє зробити висновок про те, що вона стає затребуваною тільки тоді, коли задовольняє потреби педагогічних працівників. У зв'язку з цим ключові напрями методичної роботи у ДНЗ «Хмельницький центр професійно-технічної освіти сфери послуг» були розроблені на основі пропозицій, що надходили від педагогів, і системного аналізу діяльності освітнього закладу. Проведена нами діагностика зацікавленості в оволодінні професійними вміннями серед майстрів в/н ДНЗ «Хмельницький центр професійно-технічної освіти сфери послуг» дала наступні результати: 42% майстрів в/н мають професійну потребу вивчати педагогіку й опанувати основи педагогічної майстерності, 36% зацікавлені в цьому, у 22% респондентів відзначається допитливість.

Методичний супровід майстрів в/н обумовлений низкою факторів, серед яких провідне місце посідає неоднорідність педагогічного колективу за складом. У закладі освіти працюють майстри в/н з вищою технічною освітою (42%) та з неповною вищою освітою (58%). Від загальної кількості майстрів в/н лише 19% здобули педагогічну

освіту, більше половини майстрів в/н прийшли з виробництва та мають великий практичний досвід роботи, але не знають основ педагогіки, психології, методики. Варто зауважити, що середній вік майстрів в/н складає 47 років, а стаж педагогічної діяльності варіюється від 1 до 42 років. Водночас, методична робота майстра в/н планується у відповідності з поставленими цілями, залежить від організаційно-методичних вимог, запровадження різних форм методичної діяльності, які спрямовані на розвиток у нього професійної компетентності.

Ефективність методичної роботи майстра виробничого навчання визначається низкою вимог, а саме: науковістю її змісту та організації; цілеспрямованістю і систематичністю; творчою спрямованістю; раціональним співвідношенням індивідуальних та колективних форм; дієвістю роботи; активним впровадженням її результатів в педагогічну практику.

З урахуванням цього, методична робота у ДНЗ «Хмельницький центр професійно-технічної освіти сфери послуг» спрямована на підвищення творчого потенціалу педагогічного колективу, розвиток професійної компетентності педагогів, пошук нових підходів до організації навчальної діяльності з метою подальшого всебічного підвищення ефективності навчально-виробничого та навчально-виховного процесів, що відображається у навчальних результатах майбутніх фахівців і успішно реалізується через традиційні (колективні та індивідуальні) і нетрадиційні форми її організації.

Колективні форми методичної роботи використовуються з метою вироблення єдиного підходу до вирішення певних проблем, обговорення актуальних питань організації навчально-виховного процесу, аналізу результатів колективної діяльності, вивчення й поширення кращого педагогічного досвіду, науково-технічної та педагогічної інформації. Колективними формами методичної роботи є: педагогічна рада, методичні комісії, інструктивно-методичні наради, теоретичні та практичні семінари, школи професійної майстерності, передового досвіду, науково-практичні конференції, педагогічні читання тощо (Положення про методичну роботу в ПТНЗ, 2000).

Традиційною колективною навчально-методичною формою роботи є

засідання педагогічної ради, яка є колективним органом управління навчальним закладом і забезпечує колективне вирішення навчально-виховних завдань, координує питання навчально-виробничого процесу у ЗП (ПТ) О, стимулює розвиток творчого потенціалу педагогічного колективу, сприяє розвитку професійної майстерності педагогів тощо. Тематика і форми проведення педагогічних рад виходять із загальної науково-методичної проблеми освітнього закладу.

Метою інструктивно-методичних нарад є ознайомлення майстрів в/н з методичними рекомендаціями щодо: застосування та творчого використання інструктивно-плануючої документації; впровадження в навчальний процес передового педагогічного досвіду; вдосконалення методики навчання та виховання майбутніх кваліфікованих робітників тощо.

Методичні комісії – це основний масовий методичний орган, діяльність якого безпосередньо впливає на підвищення якості навчання й виховання учнів, ефективність застосування сучасних форм і методів навчання, сприяє професійному росту і методичній майстерності педагогічних працівників, упровадженню досягнень педагогічної науки і кращого досвіду в навчально-виховний процес. Одним із важливих завдань методичних комісій є організація роботи з питань вирішення методичної проблеми, над якою працює заклад освіти, з урахуванням специфіки предмета, циклу предметів, професії, яку отримують учні. На основі загальної методичної проблеми кожна комісія обирає свою. З метою забезпечення високого рівня фахової компетентності випускників, наприклад, у період 2015–2019 рр., робота педагогічного колективу ДНЗ «Хмельницький центр професійно-технічної освіти сфери послуг» спрямована на вирішення науково-методичної проблеми «Впровадження інноваційних виробничих та педагогічних технологій в навчально-виробничий процес». Методична комісія викладачів та майстрів в/н професій харчової промисловості та ресторанного господарства працює над методичною проблемою «Формування конкурентоздатного робітника через підвищення професійної компетентності педагогів у контексті сучасних технологій». Окрім того, кожен майстер в/н працює над

індивідуальною методичною проблемою, що пов'язана з науково-методичною проблемою всього колективу, методичної комісії, відповідає його професійним інтересам та спрямована на підвищення професійної компетентності.

План роботи методичної комісії розробляється на навчальний рік за результатами попередньої діяльності педагогічного колективу та на основі аналізу підсумків діагностичного вивчення професійної компетентності педагогічних працівників (Положення про методичну роботу в ПТНЗ, 2000). Наведемо приклади найбільш актуальних питань, які розглядаються на засіданнях методичної комісії майстрів та викладачів професій харчової промисловості та ресторанного господарства: розгляд, обговорення та затвердження навчально-плануючої документації; проблеми та перспективи впровадження інноваційних педагогічних та виробничих технологій у навчальний процес; забезпечення мотивації навчальної діяльності учнів; питання стану успішності та відвідування занять учнями тощо.

Члени методичної комісії аналізують відповідність змісту програм професійно-теоретичної та професійно-практичної підготовки кваліфікаційній характеристиці відповідної професії та наявній матеріально-технічній базі. Адже однією з головних умов якісного професійного навчання майбутніх кухарів, кондитерів, офіціантів, барменів є систематичне оновлення його змісту відповідно до змін у техніці, технологіях виробництва в галузі ресторанного господарства. Для досягнення цієї мети освітній заклад має добре налагоджені стосунки з підприємствами-замовниками робітничих кадрів. Проводяться анкетування роботодавців, пропозиції та зауваження яких враховуються в організації навчально-виробничого процесу. Щорічно в Центрі відбуваються спільні наради з працівниками підприємств ресторанного господарства, де обговорюються вимоги до випускників та приймаються рішення щодо внесення змін у робочі навчальні програми. На початку нового навчального року, на першому засіданні методичної комісії, у робочі навчальні програми вносяться зміни щодо введення регіонального компоненту з урахуванням інновацій у підприємствах ресторанного господарства.

Таким чином, головним змістом роботи методичних комісій є удосконалення змісту, організації і методики теоретичного й виробничого навчання з метою здійснення органічного зв'язку загальнопрофесійної, професійно-теоретичної та професійно-практичної підготовки. Діяльність методичних комісій безпосередньо впливає на підвищення якості навчання і виховання учнів, ефективність застосування сучасних форм і методів навчання, професійну компетентність педагогічних працівників, упровадження досягнень педагогічної науки й передового досвіду в навчально-виробничий процес.

Успіх діяльності педагога сьогодні визначається як рівнем професійної підготовки, так і його бажанням та можливостями поглиблювати теоретичні знання і вдосконалювати практичні вміння, тобто постійно самонавчатися, підвищувати власну професійну компетентність, формувати педагогічну позицію. В контексті розвитку самоосвітньої компетентності майстра в/н доцільно наголосити на важливості вивчення та впровадження передового педагогічного досвіду. Результативним засобом узагальнення й поширення кращого досвіду роботи педагогічних працівників є проведення тижня методичної комісії викладачів та майстрів в/н професій харчової промисловості та ресторанного господарства. В рамках тижня проводяться такі заходи: майстер-класи з інновацій у сфері ресторанного господарства, експериментальні уроки, олімпіади, конкурси, вікторини.

Школа педагогічної майстерності – це добровільне об'єднання педагогічних працівників із високою творчою активністю, власним баченням проблем навчально-виховного процесу, з високими результатами своєї практичної діяльності. Вони працюють із постійним складом учасників за певним навчальним планом і розкладом занять, з орієнтовною періодичністю засідань – один раз на місяць. Навчальний план занять складається керівником із урахуванням пропозицій майстрів виробничого навчання. Заняття мають науково-практичний характер. У ДНЗ «Хмельницький центр професійно-технічної освіти сфери послуг» працює школа педагогічної майстерності майстрів в/н «Формула успіху», в якій використовуються різні форми навчально-методичної роботи:

опрацювання наукової та методичної літератури з визначених проблем; знайомство з передовим досвідом роботи над розв'язанням поставлених проблем; практичні заняття з розроблення конспектів уроків, позаурочних заходів; взаємовідвідування педагогами уроків та позаурочних заходів; дискусії; розроблення рекомендацій, дидактичних матеріалів, тощо.

Школа педагогічної майстерності майстрів в/н початківців є однією з форм підвищення професійної компетентності молодих майстрів в/н, які мають педагогічний стаж роботи до трьох років. Вона покликана формувати компетентність, творчу індивідуальність молодих педагогів. За педагогом-початківцем закріплюється досвідчений педагог з даного фаху, який має досвід наставницької роботи. Основні форми навчально-методичної роботи в школі педагогічної майстерності майстрів в/н початківців: відвідування уроків і позаурочних заходів інших досвідчених педагогів; індивідуальні консультації; практичні заняття, на яких здійснюється моделювання та обговорення запропонованих моделей уроків, позаурочних заходів.

Поглиблений розгляд актуальних педагогічних проблем здійснюється на педагогічних читаннях. Питаннями, що стають предметом обговорення на заходах такого рівня, є: удосконалення системи діяльності освітнього закладу; досвід окремих педагогічних працівників; науково-теоретичні проблеми педагогічної теорії та практики; результати експериментальної і дослідницької роботи, яка здійснюється в освітньому закладі.

Майстру в/н надзвичайно важливо визначити характер своєї участі в колективних формах методичної роботи: з якою доповіддю він може виступити на конференції чи семінарі; на яку тему проведе відкритий урок; яку допомогу він бажає отримати на семінарах-практикумах, засіданнях школи педагогічної майстерності або яким досвідом він може поділитися на цих заняттях; що потрібно зробити згідно плану методичної комісії або відповідно до рішення педагогічної ради.

Індивідуальні форми методичної роботи використовуються для задоволення особистих потреб і конкретних запитів педагогічних працівників. Вони охоплюють наставництво, консультування, самоосвіту, стажування тощо. Їх вибір залежить від рівня освіти, професійної компетентності, специфіки діяльності,

індивідуальних можливостей та інших характеристик педагогічних працівників. Йдеться насамперед, про допомогу майстрам в/н у плануванні їх роботи, оформленні документації, підготовці до проведення уроків в/н та позаурочних заходів, у вдосконаленні методики їх проведення, у виборі форм та методів навчання й виховання учнів, у самоосвіті, підготовці доповідей і виступів на конференціях, педагогічних читаннях, проведенні експериментально-дослідницької роботи, впровадження у навчальний процес результатів наукових досліджень, передового педагогічного досвіду, інноваційних технологій тощо.

Серед нетрадиційних форм методичної роботи в освітньому закладі набули популярності такі: методичний бенефіс – групова форма роботи, яка передбачає комплексне ознайомлення з носієм ефективного прогресивного педагогічного досвіду (зміст досвіду, розроблені дидактичні матеріали, плани уроків, сценарії позаурочних заходів тощо); методичний фестиваль – багатопланова разова форма пропаганди передового педагогічного досвіду, метою якої є обмін досвідом роботи, впровадження нових педагогічних знахідок; ділові педагогічні ігри, у ході яких можливий вільний професійний самовияв педагогів, що реалізується шляхом розігрування педагогічних ситуацій, наближених до реальних; методичні ринги – форма методичної роботи, спрямована на пошук, розвиток, підтримку нових ідей, визначення оптимальних шляхів вирішення актуальних проблем навчально-виховного процесу; ярмарок педагогічних ідей та знахідок – форма роботи, основним призначенням якої є огляд та оцінка методичних здобутків педагогічних працівників;

Означений перелік не обмежується лише заявленими формами методичної роботи. Постійне виникнення педагогічних та фахових потреб педагогічних працівників актуалізує діяльність методичної служби в напрямі вдосконалення традиційних форм методичної роботи, їх поєднання з елементами нетрадиційних, а також пошук, вивчення та впровадження нових інноваційних підходів з метою підвищення якості методичної діяльності закладу освіти.

Організаційно-координаційну функцію в забезпеченні цілісності методичної роботи виконує методичний кабінет, що є центром

методичної роботи закладу освіти, де зосереджуються інформаційні, навчально-методичні, нормативні матеріали, матеріали кращого досвіду педагогічних працівників, зразки плануючої та звітної документації, дидактичних, наочних матеріалів тощо.

Основна увага в методичній роботі приділяється наданню допомоги кожному майстру в/н. Для того, щоб ця допомога була дієвою, методична робота будується на діагностичній основі з урахуванням вивчення запитів педагогів, результатів аналізу роботи за минулі роки й виявлених недоліків. Варто зазначити, що методи діагностування потрібно застосовувати в комплексі: анкетування, співбесіди, спостереження, аналіз уроків, вивчення документації тощо. Результати діагностичних досліджень визначають подальші напрями методичної роботи з педагогічним колективом. На їх основі плануються заходи з вирішення виявлених проблем: індивідуальна методична допомога, заняття в школах педагогічної майстерності за визначеною тематикою, практичні семінари, конференції, педагогічні читання, інструктивно-методичні наради тощо.

Діагностування якісних результатів професійної діяльності майстрів в/н, які здійснюють підготовку кваліфікованих робітників для сфери ресторанного господарства в ДНЗ «Хмельницький центр професійно-технічної освіти сфери послуг», дозволило виокремити три групи майстрів в/н: які працюють творчо (35,5%); зі сталим стилем роботи (45,2%); котрі вимагають посиленої уваги (19,3%).

Майстри в/н, які працюють творчо, працюють на довірі і самоконтролі. Це – педагоги-новатори, головні провідники нових методик, технологій. Вони проводять майстер-класи з упровадження інноваційних виробничих та педагогічних технологій для майстрів виробничого навчання міста й області. Групу майстрів в/н зі сталим стилем роботи утворюють педагоги з великим педагогічним досвідом. Зазвичай на них освітній заклад покладає великі надії. Особлива увага приділяється педагогам, які вимагають посиленої уваги.

Проведення різноманітних форм методичної роботи в ЗП(ПТ)О сприяє готовності педагогів до інноваційної діяльності; підвищенню рівня професійної компетентності майстрів

в/н; підвищенню рівня навчальних досягнень учнів; конкурентоспроможності закладу серед ЗП(ПТ)О області; мобільному управлінню педагогічним колективом; ефективному впровадженню сучасних освітніх технологій. Використання різнорівневого підходу, а також

врахування результатів аналізу та експертизи педагогічної діяльності педагогів, на нашу думку, сприяє підвищенню ефективності системи методичної роботи в освітньому закладі та професійному зростанню і творчій активності педагогів.

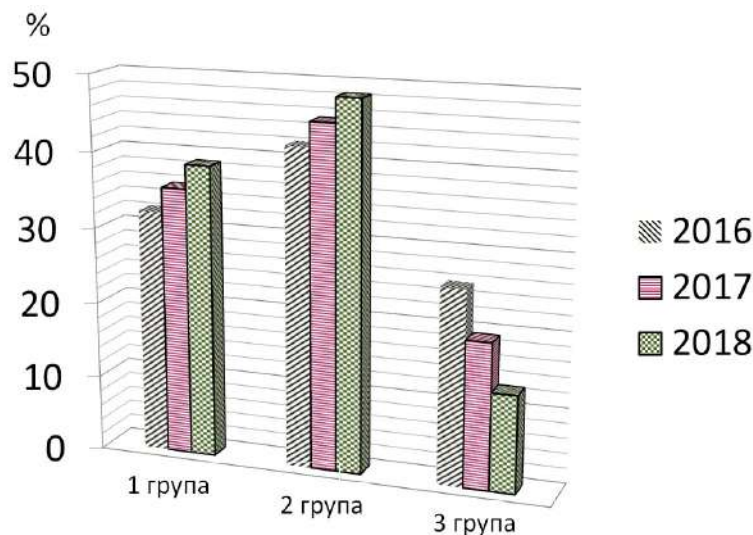


Рис. 1. Динаміка якісних результатів професійної діяльності майстрів в/н сфери ресторанного господарства в ДНЗ «Хмельницький центр професійно-технічної освіти сфери послуг» (2016-2018 рр.).

Порівняльний аналіз динаміки якісних результатів професійної діяльності майстрів в/н за 2016-2018 рр. показує, що чисельність педагогів, які відносяться до першої та другої групи зростає, а чисельність педагогів, що відносяться до третьої групи – зменшується (рис. 1).

Підсумовуючи вищевикладене можна зробити висновок про те, що методична робота в ЗП(ПТ)О повинна включати наступні напрями:

- *інформаційно-аналітичний* (аналіз стану й результатів методичної роботи в освітньому закладі, визначення напрямів з її удосконалення; вивчення, узагальнення та поширення інноваційного педагогічного досвіду; оброблення інформації і створення бази даних про результати роботи в закладі);

- *організаційно-методичний* (методичний супровід і надання практичної допомоги педагогічним працівникам в період підготовки до атестації і в міжатестаційний період; прогнозування, планування курсів

підвищення кваліфікації та стажування педагогічних працівників; підготовка і проведення педагогічних читань, семінарів, шкіл педагогічної майстерності, організація взаємодії і координація діяльності з внутрішніми структурами освітнього закладу та зовнішніми організаціями обласного, усеукраїнського, міжнародного рівнів);

- *діагностичний* (організація і проведення діагностики діяльності педагогічних працівників з метою виявлення труднощів дидактичного і методичного характеру; організація і проведення діагностики якості навчально-виховного процесу);

- *консультаційний* (консультування педагогічних працівників з питань навчально-виховної, навчально-виробничої, методичної, інноваційної, експериментальної діяльності);

- *інформаційний* (формування бази даних про основні напрямки розвитку сучасної професійної (професійно-технічної) освіти);

- *науково-методичний* (підготовка навчально-програмної, нормативної і розпорядчої

документації; огляд наукової літератури за різними напрямками освітньої діяльності; участь у наукових конференціях; взаємодія з іншими освітніми закладами, науковими установами); -експериментально-інноваційний (педагогічна підтримка педагогів, які здійснюють експериментальну діяльність; проведення заходів, спрямованих на поширення результатів дослідно-експериментальної та інноваційної діяльності).

Висновки. Методична робота з педагогічними працівниками ЗП(ПТ)О має бути спрямована на формування їх професійної компетентності, збереження та розвиток творчого потенціалу всього

колективу, вироблення інноваційного стилю роботи, підготовки педагогів до дослідницької та експериментальної діяльності з метою впровадження інноваційних технологій у навчально-виробничий процес, кінцевим результатом якого є якісна підготовка майбутніх кваліфікованих робітників. Одним із основних чинників удосконалення рівня професійної компетентності майстрів в/н є їхня участь у всіх формах методичної роботи. Подальші наукові розвідки за темою статті пов'язуємо з дослідженням вимог щодо ефективності методичної роботи майстрів в/н ЗП(ПТ)О.

Література

1. Бабанский, Ю.К., 1992. *Методическая работа в школе: организация и управление*. Москва: Просвещение.
2. Батышев С.Я. ред, 1999. *Энциклопедия профессионального образования*. Москва: Рос. акад. образования: Проф. образование.
3. Верховна рада України, 2017. *Закон України «Про освіту»*. [online] (Останнє оновлення 28 Вересень 2018) Доступно : <<http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>> [Дата звернення 28 грудень 2018].
4. Верховна рада України, 2010. *Про удосконалення методичної роботи в системі професійно-технічної освіти*. [online] (Останнє оновлення 12 Грудень 2000) Доступно : <<http://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0582290-00>> [Дата звернення 28 Грудень 2018].
5. Верховна рада України, 2010 *Типове положення про атестацію педагогічних працівників*. [online] (Останнє оновлення 8 Серпень 2013) Доступно: <<https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z1255-10>> [Дата звернення 28 Грудень 2018].
6. Кремень В.Г. ред., 2008. *Енциклопедія освіти*. Київ: Юрінком Інтер.
7. Міністерство освіти і науки, 2018. *Концепція розвитку педагогічної освіти*. [online] (Останнє оновлення 16 Липень 2018) Доступно : <<https://mon.gov.ua/ua/prp/pro-zatverdzhennya-koncepciyi-rozvitku-pedagogichnoyi-osviti>> [Дата звернення 28 Грудень 2018].
8. Ничкало, Н. Г., 2014. Українська наукова школа педагогічна майстерності скарбниця сьогодення і майбутнього. *Вища освіта України: Теоретичний та науково-методичний часопис. Педагогіка вищої школи: методологія, теорія, технології*, 3(54), с. 22-29.

Abstract

KEY WORDS:

masters of vocational training, professional competence, methodological work, professional (vocational) education school

Methodological work in professional (vocational) education schools of restaurant service profile as a further education tool for masters of vocational training

Iryna Drozich,
PhD in Pedagogy, teaching methodology expert
Khmelnyskyi centre for VET of service sector

It highlights the need to improve methodological work in professional (vocational) education (henceforth P(V)E) schools of restaurant service profile as a further education tool for masters of vocational training (henceforth VET masters) to ensure quality training for future qualified workers in this field. The key provisions of local state legislative and normative documents on organising methodological work in P(V)E schools are described. It represents t scientific papers insights those reflect methodological work importance for upgrading teaching employees' professional competence.

Flagship approaches have been determined, the core ones for managing the process of professional competence development for masters of vocational training: acmeological, axiological, andragogical, anthropological.

Various aspects of methodological work processes in P(V)E schools are revealed. The possibilities for managing methodological work in different ways (traditional, non-traditional) as a further education tool for VET masters are considered. To traditional forms of methodological work belong collective (pedagogical council, instructive and methodological meetings, methodological commissions, pedagogical skilling schools, pedagogical readings) and individual (self-education, individual consultations, mentoring). Non-traditional methodological work processes forms are characterised, they are methodological benefits, festival, price ring, fairs of pedagogical ideas and findings.

Based on quality diagnostics results on VET masters professional activity in Khmelnytskyi centre for VET of service sector with catering industry skilled workers, three groups of VET masters were differentiated: the ones who work creatively, the ones with a sound way of working and the ones who need heightened attention. The comparative analysis on quality results dynamics (thanks to using different methodological work forms in P(V)E schools) for VET masters 3-year professional activity is given.

References

1. Babanskiy, Yu.K., 1992. *Metodicheskaya rabota v shkole: organizatsiya i upravlenie*. Moskva: Prosvetshenie.
2. Batyishev S.Ya. red, 1999. *Entsiklopediya professionalnogo obrazovaniya*. Moskva: Ros. akad. obrazovaniya: Prof. obrazovanie.
3. Verkhovna rada Ukrainy, 2017. Zakon Ukrainy «Pro osvitu». [online] (Ostannie onovlennia 28 Veresen 2018) Dostupno : <<http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>> [Data zvernennia 28 Hruden 2018].
4. Verkhovna rada Ukrainy, 2010. *Pro udoskonalennia metodychnoi roboty v systemi profesiino-tekhnichnoi osvity*. [online] (Ostannie onovlennia 12 Hruden 2000) Dostupno : <<http://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0582290-00>> [Data zvernennia 28 Hruden 2018].
5. Verkhovna rada Ukrainy, 2010 *Typove polozhennia pro atestatsiiu pedahohichnykh pratsivnykiv*. [online] (Ostannie onovlennia 8 Serpen 2013) Dostupno: <<https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z1255-10>> [Data zvernennia 28 Hruden 2018].
6. Kremen V.H. red., 2008. *Entsyklopediia osvity*. Kyiv: Yurinkom Inter.
7. Ministerstvo osvity i nauky, 2018. *Kontseptsiia rozvytku pedahohichnoi osvity*. [online] (Ostannie onovlennia 16 Lypen 2018) Dostupno : <<https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-koncepciyi-rozvitku-pedagogichnoyi-osviti>> [Data zvernennia 28 Hruden 2018].
8. Nychkalo, N. H., 2014. Ukrainska naukova shkola pedahohichna maisternosti skarbnytsia sohodennia i maibutnoho. *Vyshcha osvita Ukrainy: Teoretychnyi ta naukovo-metodychnyi chasopys. Pedahohika vyshchoi shkoly: metodolohiia, teorii, tekhnolohii*, 3(54), s. 22-29

УДК 159.074:613.6

<https://doi.org/10.32835/2223-5752.2018.17.115-122>

ПРОФЕСІЙНЕ ВИГОРАННЯ ЯК ЧИННИК-ВИНИКНЕННЯ І РОЗВИТКУ ІПОХОНДРИЧНИХ РОЗЛАДІВ ОСОБИСТОСТІ

Інесса Візнюк,

кандидат психологічних наук,

доцент кафедри психології та соціальної роботи

Вінницького державного педагогічного університету

імені Михайла Коцюбинського

ORCID: 0000-0001-6538-7742

e-mail: innavisnyuk@gmail.com

КЛЮЧОВІ СЛОВА:

професійне вигорання,
психодіагностика,
іпохондричні розлади,
психосоматичні
порушення,
психодіагностичні
принципи

Реферат

У статті зосереджено увагу на обґрунтуванні механізмів виникнення й розвитку іпохондричних розладів під час професійного вигорання особистості та основних психодіагностичних підходах щодо вивчення даного феномена. Вказано перелік симптоматичних особливостей розладу в умовах диференційних подібностей і відмінностей контрольної та експериментальної груп. Використано загальнонаукові методи у вивченні різнопланових літературних джерел, що дало змогу відтворити реальні факти досліджуваної проблеми з урахуванням наукового доробку вітчизняних науковців. Проаналізовано етіологію і розвиток іпохондричних нозологій у групі досліджуваних під час виконання ними професійних обов'язків. Акцентовано увагу на трансформації їхніх життєвих цінностей і визначенні майбутніх пріоритетів у разі патогенетичної дії навіювання скарг на дисфункцію власного здоров'я.

Об'єктивність під час висвітлення теми забезпечувалася шляхом здійснення неупереджених, некон'юнктурних висновків з урахуванням поглядів попередніх дослідників і достовірної, перевіреної інформації з підібраних джерел. Водночас, ми не уникали критичних суджень і оцінок для реалістичного показу низки психосоматичних проблем у генезі іпохондричних розладів.

Використано комплексний підхід у висвітленні основних напрямів психодіагностики та лікування іпохондрії як механізму психологічного вигорання особистості. Комплексність висвітлення основних принципів діагностики характеризується мультимодальністю методів збору інформації щодо етіології захворювання. В її контексті враховувались уміння інтегрувати інформацію, отриману різними методами. Зокрема, акцентували увагу на виявленні низки детермінант розвитку цих патогенних явищ: біологічної (біохімічна, нейрофізіологічна, психофізіологічна сфери), психологічної (внутрішні індивідуальні переживання й поведінка людини), соціальної (специфіка міжособистісної взаємодії в соціумі) та екологічної (матеріальна забезпеченість, якість життя тощо).

Постановка проблеми. Проблема професійного вигорання в Україні є особливо актуальною, оскільки акцентує увагу на важливості вивчення чинників патологічних дисфункцій особистості в умовах виконання нею професійних обов'язків. До ускладнюючих чинників варто віднести: незадовільні соціально-економічні умови життя, воєнний стан, необхідність підвищеної мобілізації фізичних та емоційних ресурсів, відсутність доступу до ресурсів, що допомагають долати стрес. Аналіз таких чинників дає змогу стверджувати, що найбільш характерною ця проблема є для фахівців медичної, педагогічної,

психологічної та інших професій. Напружений професійний ритм життя, нерегламентований графік роботи, підвищена відповідальність за життя і здоров'я інших людей, постійне перебування в енергетичному полі негативних емоцій викликають підвищену дратівливість, пасивність, швидку втомлюваність, відсутність спокою, толерантності та внутрішньої гармонії, зайву сконцентрованість на власних переживаннях і навіюваність. Нехтування такими первинними ознаками сприяє зародженню та розвитку іпохондричних розладів особистості. Внаслідок спотворених ціннісних орієнтацій, ці люди виглядають

непривітними, упередженими до оточуючих, малокомунікативними та байдужими, однак насправді вони перебувають у фазі психологічного вигорання.

Аналіз останніх досліджень. Значення професійного вигорання у побудові успішної життєвої і професійної кар'єри у тій чи іншій формі були предметом наукової уваги багатьох сучасних дослідників (Асмолов, 2007; Кремень, 2009; Вільш, 2003; Менделевич, 2005; Пашенков, 1958; Ставицька, 2012). Багато дослідників відзначають також зв'язок між професійним вигоранням та іпохондричними розладами особистості. В аспекті психологічного вигорання, на думку науковців, причиною іпохондричних проявів є порушення діяльності вегетативної нервової системи та органів внутрішньої секреції. С. Суханов у книзі «Душевні хвороби» (1914) описував іпохондричні розлади та їх походження в розділі «Інволюційні психози». Виникнення нав'язливих ідей вчений пов'язував із недостатньою функцією органів внутрішньої секреції. За В. Бехтеревим, в основі іпохондричних станів лежить порушення діяльності вегетативної нервової системи та органів внутрішньої секреції, особливо наднирників. С. Харченко підкреслює, що іпохондричні розлади характерні для психічних порушень при захворюваннях ендокринної системи. З. Ізрайлович стверджує, що іпохондричний синдром характерний для клімактеричних розладів. Неможливо не погодитися з думкою авторів, які вважають, що виникнення іпохондричних ідей пов'язано з порушенням вегетативної нервової системи та ендокринними розладами. Проте вони не надають значення функціональним розладам кори головного мозку та патологічним інтероцептивним імпульсам, однак, саме ці розлади є первинними в патогенезі іпохондричних станів людей працездатного віку.

Мета статті полягає в обґрунтуванні механізмів виникнення та розвитку іпохондричних розладів, що з'являються внаслідок професійного вигорання особистості.

Методи та методики. На констатувальному етапі емпіричного дослідження проводилося психодіагностичне обстеження осіб контрольної (КГ) та експериментальної (ЕГ) груп за

комплексом методик, валідних виявленим показникам психосоматичного здоров'я. Було використано такий психодіагностичний інструментарій: «Вісбаденський опитувальник WIPPF» Н. Пезешкіана, призначений для оцінки характерологічних й особистісних особливостей та способів уникнення конфліктів, тест Д. Кейрсі для визначення соціального типу особистості, опитувальник «Адаптивність» (МЛЮ) А. Маклакова і С. Черм'яніна, що висвітлює можливості активного пристосування індивіда до умов фізичного і соціального середовища на всіх рівнях функціонування організму та формування особистості, тест смисложиттєвих орієнтацій (СЖО) Д. О. Леонтєва, що визначає систему смислової регуляції життєдіяльності особистості, «Багатофакторну особистісну методику 16-PF» Р. Кеттелла для визначення відмінності характерологічних профілів учасників, а також «Самоактуалізаційний тест» (САТ) Е. Шострома. У статті демонструємо їх значимість в аспекті психодіагностичного забезпечення й методичного аналізу.

Виклад основного матеріалу. В умовах сучасності акцентуємо увагу на вивченні патофізіологічних механізмів із використанням різноманітних психодіагностичних методик. Так, наприклад, В. Куликов, А. Пшоник, Ю. Сегаль, С. Коган за допомогою плетизмографії вивчали безумовні судинні реакції у хворих з іпохондричним симптомом. Вони стверджують, що судинні реакції у цих хворих змінені: вони то парадоксальні, то нечіткі, то взагалі відсутні. Ю. Козлов відзначав зміни функціонального стану кори головного мозку у кішок і собак при подразненні інтерорецепторів деякими фармакологічними речовинами. А. Чистович вказує, що іпохондричний синдром виникає внаслідок змін інтерорецепцій, обґрунтованих І. Павловим для фізіологічного розуміння марення – в патологічній інертності та ультрапарадоксальній фазі.

О. Кербиков також вважає, що порушення інтерорецепції є важливим аспектом у виникненні іпохондричних станів. На його думку, їх генезис зумовлений порушенням кіркової динаміки та патології внутрішніх органів (інтерорецепції). Остання зазвичай носить як умовний, так і безумовний

(конституційний) характер. Інтерпретуючи наукову спадщину І. Павлова про вищу нервову діяльність, вкажемо на можливість утворення умовних рефлексів при подразненні внутрішніх органів. Механізм утворення цих рефлексів такий же, як і умовних екстероцептивних рефлексів. Відмінність спостерігається лише в тому, що в низці випадків інтероцептивні умовні рефлекси формуються як тимчасові утворення і швидко згасають. Ця особливість має велике значення при виникненні іпохондричних станів.

Теоретично-методологічна основа дослідження базується також на принципах об'єктивності та науковості, системному та комплексному підходах. Об'єктивність під час висвітлення теми полягала у здійсненні неупереджених, некон'юнктурних висновків з урахуванням поглядів попередніх дослідників і достовірної, перевіреної інформації з підібраних джерел. Водночас, ми не уникали критичних суджень і оцінок для реалістичного показу низки психосоматичних проблем у генезі іпохондричних розладів.

Завдяки використанню принципу всебічності, нами враховано тогочасні тенденції в розвитку профілактики та охорони здоров'я, а також різноманітний спектр чинників, що впливали на результати, суть і значення змін у лікуванні іпохондричних розладів у людини. З-поміж них: культурологічні впровадження у педагогічний процес дисциплін професійно-профілактичних заходів, джерела збереження стану оптимального функціонування людини, в разі розвитку іпохондрії, рівень і механізми психологічного захисту, рівень і можливості засобів резистентності організму до іпохондричних стресорів, психосоматичні кореляти психологічної стійкості особистості у стані іпохондричної залежності.

Принцип системності дав змогу розкрити цілісність об'єкта дослідження з урахуванням впливу об'єктивних і суб'єктивних чинників, зокрема, внутрішньої картини хвороби, її психосоматичних особливостей в період дослідження. За цим принципом, загальна вибірка з номінативним маркером «психосоматичне здоров'я» була сформована за даними медичного професійно-консультативного висновку (форми № 086). За

допомогою авторського психодіагностичного опитувальника, шляхом використання кількісних і якісних критеріїв оцінки, було відібрано осіб із психосоматичними порушеннями та виділено їх у три групи: особи із серцево-судинними вадами (СС), з дисфункцією шлунково-кишкового тракту (ШКТ) та з недоліками шкірних покривів (ШП). Результати розподілу типів за психосоматичною ознакою з іпохондричним проявом відображені в таблиці 1.

Виявлені особливості психосоматичних порушень дали можливість отримати інформацію про чинники, що зумовлюють поведінку і прояви психічних властивостей осіб експериментальної групи, і сформувані психодіагностичний інструментарій для наступного етапу дослідження.

В експерименті, що проводився на базі кардіологічного центру Вінницької обласної клінічної лікарні ім. М.Пирогова, було задіяно 72 хворих віком від 18 до 65 років із психосоматичними захворюваннями, в основі яких виокремлювалася картина іпохондричної нозології (bronхіальна ядуха, виразковий коліт, есенціальна гіпертонія, нейродерматит, ревматоїдний артрит, виразка дванадцятипалої кишки, гіпертиреоз) та 32 здорові особи (контрольна група). Всім респондентам було проведено комплексне психоневрологічне обстеження. На основі аналізу наукових джерел та результатів власного дослідження встановлено взаємозалежність між творчою діяльністю і психосоматичними проявами. Склад експериментальної вибірки якісно і кількісно репрезентує генеральну сукупність, оскільки для її формування застосовано техніки моделювання і рандомізації. Використаний експериментальний план, методи статистичної обробки та інтерпретація результатів забезпечили внутрішню та зовнішню валідність.

Комплексність висвітлення основних принципів діагностики характеризується мультимодальністю методів збору інформації щодо етіології захворювання. В її контексті, враховують уміння інтегрувати інформацію, отриману різними методами. Зокрема, акцентують увагу на розкритті таких структур (Вільш, 2003, с. 36-53):

Таблиця 1

Загальна картина психологічних корелятів соматичних порушень

Психосоматичні порушення	Причини виникнення іпохондричних проявів
Серцево-судинні вади	Тривожність, ворожість, пригнічений гнів, відчуття провини, потреба в самоствердженні, інтровертованість, внутрішньоособистісні конфлікти, страх перед майбутнім, втрата віри, емоційні стреси, підвищена сентиментальність, демонстративність, істеричність, напружений життєвий ритм, прагнення до успіху, соціальної значущості
Дисфункція ШКТ	Акуратність, пунктуальність, педантичність, справедливість, ввічливість, егоцентричність, пригнічена агресивність, заздрощі, образливість, пасивність, відраз до оточуючого світу, ворожість
Недоліки шкірних покривів	Схильність до пасивної позиції у міжособистісних стосунках, висока сентиментальність із близькими, невпевненість у собі, втеча від ризику, відчуття меншовартості, соціальна ізоляція, негативізм, що супроводжується страхом, дратівливістю, розчаруванням, відчуттям провини, підозрливості й гніву

- біологічна передумова включає в себе біохімічну, нейрофізіологічну, психофізіологічну сфери; насамперед, враховано соматичні процеси, які можна зафіксувати фізичними чи хімічними способами;

- психічна (психологічна) передумова акцентована на внутрішньому індивідуальному переживанні й поведінці (включаючи діяльність) індивіда;

- соціальна передумова продукована міжособистісною взаємодією у соціумі (соціальні умови, сімейна ситуація);

- екологічна передумова: в цьому ракурсі розглядаються умови проживання, матеріальна забезпеченість, якість життя тощо.

Наразі існує безліч варіантів для системного аналізу проблеми. Зупинимося на найбільш відомих. Наприклад, мультимодальний профіль Лазаруса – це специфічно організований варіант системного аналізу, що проводиться у спрямованості за сімома показниками – BASIC – ID (behavior, affect, sensation, imagination, cognition, interpersonal relation, drugs – поведінка, афект, відчуття, уявлення, когніції, інтерперсональні відношення, ліки та біологічні фактори). Використання мультимедійного профілю дає змогу краще зрозуміти проблему хворого, на чому й ґрунтується диференційна діагностика психічних розладів, що уможливорює одночасно обрати варіанти

психотерапевтичної допомоги. У нашому випадку пропонуємо мультимедійний профіль хворого з іпохондричними розладами в аспекті психосоматичного захворювання (виразка duodenum) (табл. 2). Цей підхід рекомендований у разі першої бесіди з хворим під час збору детального анамнезу захворювання. Ще один мультимодальний підхід – Д. Оудехоорна – для використання під час сімейної психотерапії. Його представлено у вигляді «шестишарового пирога», із шести рівнів. Кожен рівень відображає відповідні біопсихосоціальні теорії, які слугують для підтвердження гіпотез і підбору психотерапевтичних втручань. Підхід Д. Оудехоорна є мультимодальним, і при його застосуванні використовуються психоаналітичні, поведінкові, когнітивні, комунікативні й системні сімейні теорії, що не суперечать одна одній.

У межах історичного підходу застосовано порівняльно-історичний, порівняльно-типологічний та проблемно-хронологічний методи дослідження. Так, для з'ясування досягнень і недоліків у сфері розкриття особливостей розвитку іпохондричних розладів для порівняння бралися середні статистичні дані серед респондентів загалом, а в окремих випадках – такі ж показники по кожному з досліджуваних закладів. Це дало змогу зробити висновки щодо досягнень і недоліків даної сфери та встановити їх причинно-наслідкові зв'язки.

Таблиця 2

Мультимедійний профіль хворого А. з іпохондричними розладами в аспекті психосоматичного захворювання (виразка duodenum)

Параметри	Характеристика	Можливі варіанти психотерапії
Поведінка	Сором'язливість	Поведінковий аналіз, застосування індивідуального тренінгу впевненої поведінки, групова психотерапія
Емоції	Образа на батьків, ненависть	Індивідуальні сеанси психотерапії
Відчуття	Скутість при розмові з незнайомими жінками	Вторинні тілесні прояви повинні зникати в ході проведеної психотерапії, прийоми індивідуальної психотерапії на окремих заняттях
Уявлення	Сон, що повторюється, про пережиту аварію чи травму про втрату друга	Корекція даної проблеми в гештальт-експериментах, клінічних рольових іграх
Когніції	Домінантна установка: «Помста за образу»	Заміна іраціональних установок на раціональні, позитивні
Міжособистісні відносини	Батько: негативне ставлення до попередньої дружини, створення із сином коаліції; сестра: конфлікти	Сімейні сесії з кожним членом сім'ї
Ліки	Антимікробні засоби, направлені на знищення helicobacter pylori	Відміна за мірою покращення фізичного стану і при негативних лабораторних пробах

Відтак, механізми адаптації і компенсації включаються в динаміку етіопатогенеза іпохондрії й типологічних особливостей, досліджуваних в умовах психологічного вигорання. В. Ананьєв стверджує, що візуально хворі часто демонструють механізми розвитку захворювання за типом істеричної конверсії. Це пов'язано з тим, що в таких людей домінує візуально-образний стиль мислення, катотимне мислення, яке відрізняється емоційною напруженістю у формуванні суджень й умовисновків. Такі перспективи, у свою чергу, сприяють дефіциту прагматичної стратегії опису подій, світоглядних теорій тощо. Цей тип розкриває суть емоційного рівня формування особистості.

На поведінковому рівні формування особистості з іпохондричними розладами відмітимо кінестетичне орієнтування в соціумі, що пов'язане з гіперчутливістю до сприйняття тілесних змін, різного виду відчуттів, що виникають у тілі і складають дефіцит образного мислення. Розвиток захворювання в даній категорії людей базується на зосередженні уваги

на змінах, що відбуваються в організмі.

Алекситимічний тип характеризується прагматичним (наочно-дійовим) мисленням, який за наявності обмеженого словникового запасу не здатен пояснити стан свого організму й охарактеризувати психосоматичну локалізацію проблем – конфлікти несвідомого. Мова йде про дискретний тип особистості, яка володіє незвичним лексичним репертуаром, але через відсутність тематичного мовлення, втрачає істинність вимірюваних реалій власного здоров'я. Часто інтерпретує надходження інформації від організму крізь призму алекситимічних образів мислення («бракує слів для вираження почуттів»), внаслідок чого емоційна невиразність створює конфліктну ситуацію в міжособистісній сфері.

Аудіальний тип дещо трансформується у дискретний тип і відрізняється домінуванням конвергентного мислення, заснованого на внутрішньому діалозі, абстрактно-вербальному трактуванні подій й спирається на закони формальної логіки. Отож, обидва типи

характеризуються свідомо-раціональним і чітко логічним описом реальності, що створює дефіцит внутрішнього сприйняття у двох сферах: образній і кінестетичній. Таким чином, описана типологія мисленнєвої інтерпретації подій в осіб з іпохондричними розладами зумовлена когнітивним рівнем на етапі формування особистості.

На відміну від властивої невротикам особистісної стагнації, здорова особистість ніколи не перестає рости. Якщо людина відкрита для творчості, то буде завжди накопичувати новий досвід, змінюватися, вдосконалюватися. Зберегти психосоматичне здоров'я може та особистість, яка досить вільна («Я» - надійне), щоб експериментувати з різними можливостями і бачити, які з них підтверджують свою валідність в лабораторії повсякденного життя.

Процес самореалізації визначає особистісну динаміку в широкому діапазоні та основні риси життєвого шляху людини. Збереження стійкого позитивного настрою, гармонія розвитку пов'язані з помірно напруженою, яка відповідає особистісним, індивідуальним ресурсам та можливостям.

Застосований нами для аналізу кількісних даних статистичний метод дав змогу вирахувати середні показники результатів-досягнень психотерапії, охорони здоров'я та культури організації праці упродовж періоду перебування у клінічному стаціонарі шляхом застосування планових тренінгів чи групової психотерапії.

Загальнонауковий статистичний метод розкрито в аспекті історико-порівняльного методу як наслідок з'ясування особливостей психодіагностики та інтерпретації результатів дослідження крізь призму подібності й відмінності індивідуальних та загальних показників у зазначених напрямках.

Значимість проблемно-хронологічного методу підкреслимо в розкритті причинно-наслідкових характеристик блоків і синхронному розгляді окремих подій в аспекті індивідуального підходу, що є визначальним у побудові нами структури дослідження. Постановка проблеми і розкриття її суті в контексті хронологічної послідовності забезпечили дослідження таких напрямів соціальної роботи (в аспекті експерименту), продукуюваної медичними, соціометричними і

психологічними параметрами.

Відзначимо, що сила і глибина іпохондричних розладів зумовлені індивідуальними психологічними характеристиками особистості, рівнем психологічного розвитку, поведінковими стереотипами й особливостями самоактуалізації, специфічною реакцією на ситуацію, способом переробки внутрішнього особистісного конфлікту, ступенем стресостійкості. За результатами нашого дослідження, зв'язок між нервово-психічною стійкістю і психічним здоров'ям існує, він значущий і прямий ($r_{xy} = 0,359$, $p \leq 0,01$). Це здійснювалося завдяки аналізу кількісних статистичних даних й усієї сукупності залучених джерел.

Іпохондрична поведінка формується внаслідок низки фізіологічних, особистісних та соціальних чинників. Аналіз отриманих даних за методикою Н. Пезешкіана свідчить про такі відхилення у поведінці хворих за межами норми: педантичність, пунктуальність, безпорадність, покірність, відчайдушність, замкнутість, вибагливість до себе та ближніх, нетерплячість, підозріливість, психологічну нестійкість, залежність від опікунства та настанов інших тощо. Соматичні порушення в таких хворих зумовлені песимістичним, іпохондричним, депресивним настроєм, самолікуванням і недовірою до лікарів. Встановлено, що найвагомим чинником психосоматичних порушень для 37 хворих (хв.) – 51 % був соціальний стрес: 19 хворих (26%) мали проблемні взаємини у професійній сфері, зокрема, професійна нереалізованість (робота не за фахом, вимушена діяльність, безробіття тощо), міжособистісні конфлікти з керівником та з колективом, 13 хворих (18%) – побутові проблеми.

Загалом, емпіричне дослідження виявило (таблиця 3) обернено кореляційний взаємозв'язок психологічної стійкості та досліджуваних соматичних порушень.

Встановлено, що середні показники психологічної стійкості жінок значно вищі, ніж у чоловіків ($11,13 \pm 0,32$ і $9,07 \pm 1,02$ відповідно). Аналіз отриманих даних критерієм χ^2 Пірсона засвідчує наявність достовірних різниць ($\chi^2 = 16,87$, $p \leq 0,01$) середніх показників психологічної стійкості КГ та ЕГ.

Таблиця 3

Взаємозв'язок між показниками психологічної стійкості (ПС) та соматичними порушеннями

Показники ПС	ШКТ	СС	ШП
Високі показники ПС	0,027	0,017	0,033
Низькі показники ПС	0,227**	0,257**	0,215**

** – кореляція є значущою на рівні $p \leq 0,01$

Висновки. Мета дослідження реалізувалася крізь призму сучасних досліджень про механізми розвитку іпохондричних станів та основні принципи діагностики. На основі стратегії зіставлення з'ясовано, щов умовах психологічного вигорання еталонна контрольна (психосоматично здорові особи) та експериментальна (особи з іпохондричною характеристикою) групи мають істотно різні значення та розподіл ознак психологічної стійкості. Виявлені якісні та кількісні відмінності стали основою формульованої стратегії, основним завданням якої було наближення показників членів ЕГ до показників учасників КГ-еталонної, тобто відновлення психосоматичного здоров'я.

Доведено, що стійкість у подоланні труднощів, збереження віри в себе, впевненості в собі, своїх можливостях, досконалість психічної саморегуляції – невід'ємна частина психічного життя кожного фахівця. Відчуття, сприйняття, переживання й оцінка власної життєвої позиції детермінують ступінь резистентності організму, його витривалість до психологічного дискомфорту та соматичних

порушень, визначають ресурси психологічної стійкості особистості.

Взаємозалежність дії кори головного мозку і внутрішніх органів пояснює уявлення про складні процеси, які підтримують цілісність організму. Продукований цією взаємодією дисбаланс між психікою і соматикою визначає рівень професійної підготовки особистості в генезі іпохондричних розладів. Концептуальною основою їх є психогенні соматоформного типу, з переважаючими вегетативними порушеннями, що пов'язано з психоаналітичною інтерпретацією неусвідомлюваного інтрапсихічного невротичного комплексу. Походження симптоматики, що імітує тілесну патологію, пояснюється механізмами конверсії в результаті відсутності адаптивного психологічного захисту та стійкості.

Перспективою подальших напрацювань на етапі дослідження психології іпохондричних розладів особистості є суб'єктивна інтерпретація особистістю внутрішньої картини своєї хвороби, особливостей поведінки та професійної діяльності.

Література

1. Асмолов, А. Г., 2007. *Психология личности: культурно-историческое понимание развития человека*. М. : Смысл: Изд. Центр «Академия».
2. Кремень, В. Г., ред., 2009. *Біла книга національної освіти України*. К.: Акад. пед. наук України.
3. Вільш І., 2003. Вибір професії: особистісний аспект. *Педагогічний процес: теорія і практика: Зб. наук. праць*. К.: ЕКМО, 1, с. 36–53.
4. StudFiles, 2018. Международная классификация болезней МКБ-10, [online]

(останнє оновлення 15 Лютий 2016) Доступно: <http://www.studfiles.ru/preview/5280773/page:5/> [Дата звернення 15 Грудень 2018].

5. Менделевич, В.Д., 2005. *Психология девиантного поведения*. Учебное пособие. Петербург : СПб.: Издательство «Речь».
6. Пашенков, С.З., 1958. *Ипохондрические состояния*. М. : Государственное издательство медицинской литературы МЕДГИЗ.
7. Ставицька, С.О., 2012. *Генеза духовності особистості: становлення та розвиток в юнацькому віці* : монографія. К. : НПУ імені М.П. Драгоманова.

KEY WORDS:

psychological burnout,
psycho diagnostics,
hypochondria disorders,
psychosomatic
disorders,
psycho diagnostic
principles

Abstract

Professional burnout as an origin and development factor for hypochondriacal personality disorders

Vizniuk Inessa,

*Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor
Department of Psychology and Social work,
Mykhailo Kotsiubynsky Vinnytsia State Pedagogical University,
Vinnytsia, Ukraine*

The article focuses on the essence of hypochondria disorders origin and development mechanisms while an individual's professional burnout and their basic psycho diagnostic approaches. The disorder symptomatic features list under control and experimental groups' differential similarities and differences conditions is indicated. Common scientific methods are used for studying diverse sources and literature following by recreating real facts of the studied problem taking into account native scientists' scientific works results. The hypochondria nosologies definition's etiology and development of the testing group in their professional activity is analysed. The attention is brought to their vital values and priorities for determining future priorities with pathogenetic suggestion of complaints on their own health dysfunction.

The credibility of the topic was provided by unbiased, non-populist conclusions, taking into account previous researchers' views and reliable and proven information from selected sources. At the same time, we did not give a wide berth to critical judgments and evaluations for realistic representing a number of psychosomatic problems in hypochondriac disorders genesis.

The complex approach is used for representing main hypochondria psycho diagnostics and treatment ways as an individual's psychological burnout mechanism. The diagnostics basic principles context complexity is characterized by methods multimodality for collecting information on disease etiology. In its context, account is taken to the ability of integrating the information obtained by different methods. Inter alia, the particular focus is put on detecting the range of development determinant for the following nosogenic phenomena: biological (includes biochemical, neurophysiologic, psychophysiological spheres), psychological (focused on the internal individual experience and human behaviour), social (produced by interpersonal interaction in society) and environmental (material security, quality of life).

References

1. Asmolov, A. G., 2007. *Psihologiya lichnosti: kulturno-istoricheskoe ponimanie razvitiya cheloveka*. M. : Smysl: Izd. Centr «Akademiya».
2. Kremen, V. H., red., 2009. *Bila knyha natsionalnoi osvity Ukrainy*. K.: Akad. ped. nauk Ukrainy.
3. Vilsh I., 2003. Vybir profesii: osobystisnyi aspekt. *Pedahohichni protses: teoriia i praktyka: Zb. nauk. prats*. K.: EKMO, 1, s. 36–53.
4. Mendelevich, V. D., 2005. *Psychology of Deviant Behaviour : Manual*. St. Petersburg : Publishing House «Rech».
5. StudFiles, 2018. *Mezhdunarodnaya klassifikaciya boleznej MKB-10*, [online] (ostannye onovlennya 15 Lyutij 2016) Dostupno: <http://www.studfiles.ru/preview/5280773/page:5/> [Data zvernennya 15 Gruden 2018].
6. Mendelevich, V.D., 2005. *Psihologiya deviantnogo povedeniya. Uchebnoe posobie*. Peterburg : SPb.: Izdatelstvo «Rech».
7. Pashenkov, S.Z., 1958. *Iphondricheskie sostoyaniya*. M. : Gosudarstvennoe izdatelstvo medicinskoj literatury MEDGIZ.
8. Stavvytska, S.O., 2012. *Heneza dukhovnosti osobystosti: stanovlennia ta rozvytok v yunatskomu vitsi : monohrafiia*. K. : NPU imeni M.P. Drahomanova.

РОЗДІЛ III

ЗАРУБІЖНІ ТА ІСТОРИЧНІ АСПЕКТИ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ І НАВЧАННЯ

УДК 377/378:341.16 ЄС

<https://doi.org/10.32835/2223-5752.2018.17.123-134>.

МОДЕЛЬ МЕРЕЖЕВОЇ ВЗАЄМОДІЇ В РОЗВИТКУ СИСТЕМИ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ І НАВЧАННЯ У КРАЇНАХ ЄС

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

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

Людмила Пуховська,

доктор педагогічних наук, професор,

провідний науковий співробітник лабораторії зарубіжних систем професійної освіти і навчання Інституту професійно-технічної освіти НАПН України

ORCID: 0000-0002-0313-77-61

ResearcherID: D-9008-2016

e-mail: puhovska@ukr.net

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

e-mail: mr.radkevich@gmail.com

Наталія Базелюк,

кандидат педагогічних наук,

старший науковий співробітник лабораторії зарубіжних систем професійної освіти і навчання Інституту професійно-технічної освіти НАПН України

ORCID iD: 0000-0001-6156-1897

ResearcherID: B-2547-2016

e-mail: nbazeliuk@ukr.net

Сніжана Леу,

молодший науковий співробітник лабораторії зарубіжних систем професійної освіти і навчання Інституту професійно-технічної освіти НАПН України

ORCID 0000-0001-8616-1005

ResearcherID: I-2465-2016

e-mail: sl-work@i.ua

КЛЮЧОВІ СЛОВА:

взаємодія,
мережева взаємодія,
модель мережевої
взаємодії,
професійна освіта і
навчання,
країни ЄС

Реферат

У статті обґрунтовано модель мережевої взаємодії в розвитку професійної освіти і навчання (ПОН) у країнах ЄС. Визначено, що взаємодія на індивідуальному та інституційному рівні вважається одним з найбільш дієвих інструментів розбудови системи ПОН у країнах ЄС. Зміст поняття «взаємодія в розвитку системи професійної освіти і навчання у країнах ЄС» визначено як певний вид взаємозв'язку між компонентами, спрямований на вирішення спільних завдань, що проявляється у їхній узгодженій діяльності та приводить до якісної зміни системи у порівнянні з їх первинним станом. З'ясовано, що зміст мережевої взаємодії зацікавлених сторін у системі професійної освіти і навчання являє собою погоджену діяльність суб'єктів мережі по забезпеченню високого рівня якості, доступності та ефективності освітніх послуг, що здійснюється у формах спільної колективної розподіленої діяльності (взаємонавчання, методичне і педагогічне проектування, проектна діяльність, експертиза, порівняльні тематичні дослідження, спільне проведення заходів тощо). Обґрунтовано, що мережева взаємодія в розвитку ПОН у країнах ЄС базується на принципах системності; синергетичності; безперервності; проектності; інноваційної проектної взаємодії; багатоманітності; поліцентризму. Визначено, що модель мережевої взаємодії в розвитку системи професійної освіти і навчання у країнах ЄС включає інформаційно-ресурсний компонент (спеціалізовані мережі, діяльність яких спрямована на надання інформації про роль, цілі, завдання, управління, діяльність регіональних та галузевих мереж), проектний компонент (проекти зі спільної діяльності, спрямовані на вдосконалення наукового, організаційного та управлінського супроводу розвитку професійної освіти і навчання), компонент взаємодії (включає різноманітні моделі взаємодії на інституційному та індивідуальному рівні, спрямовані на управління, обмін інформацією, моніторинг, покращення, забезпечення якості в системах професійної освіти і навчання). Зроблено висновок про те, що обґрунтована модель мережевої взаємодії має високий потенціал щодо її впровадження в Україні та сприятиме ефективному розвитку системи професійної (професійно-технічної) освіти. Схарактеризовано архітектуру та особливості функціонування кожного компонента запропонованої моделі.

Постановка проблеми. Необхідність модернізації сфери професійної освіти в Україні зумовлена існуванням низки системних проблем, що потребують негайного вирішення. Йдеться про проблеми низької привабливості та доступності професійної освіти, забезпечення освітнього процесу кваліфікованим і вмотивованим педагогічним та непедагогічним персоналом, невідповідності змісту навчання сучасним вимогам ринку праці щодо рівня професійної компетентності кваліфікованих робітників, формування сучасного освітнього середовища, системи внутрішнього та зовнішнього забезпечення якості професійної освіти тощо. Виконання задекларованої в Концепції реалізації державної політики у сфері професійної освіти «Сучасна професійна освіта» на період до 2027 року мети – проведення системної реформи професійної освіти – передбачає у тому числі й комплексне та системне вирішення завдань забезпечення якості освіти, децентралізації управління і фінансування, створення ефективних моделей публічно-приватного партнерства. Важливою детермінантою реалізації зазначених вище завдань є створення такої моделі мережевої взаємодії,

котра найбільш оптимально вирішувала б завдання розвитку сфери професійної освіти, що: відповідає тенденціям та вимогам планів регіонального розвитку та є важливою передумовою соціально-економічного розвитку регіонів; на індивідуальному рівні є привабливою альтернативою для початку професійної кар'єри; закладає основу для безперервного професійного та особистісного розвитку особистості впродовж життя; забезпечує формування цілісної особистості, висококваліфікованого фахівця та відповідального громадянина, який має високу затребуваність на ринку праці. У цьому контексті актуальним є вивчення продуктивного зарубіжного досвіду відповідної мережевої взаємодії у розвитку системи ПОН, а також обґрунтування теоретичної моделі такої взаємодії.

Аналіз останніх досліджень. Проблеми розвитку професійної освіти і навчання у країнах ЄС широко висвітлені в доробку українських та зарубіжних вчених. Так, концептуальні основи такого розвитку закладено у працях Г. Муді, В. Д. Грейнерта, Г. Хефлера, Дж. Марковича, Е. Венгера, А. Хейккінена, В. Ічхорста, Н. Родрігез-Планаса, Р. Шмідла,

К. А. Зіммермана, Г. Вольфом-Дітріха; проблемам забезпечення якості професійної освіти і навчання присвячено праці А. Вішера, Л. Пуховської, В. Радкевич, О. Бородієнко; питанням стандартизації ПОН у країнах ЄС – праці Г. Ханфа, Н. Ничкало, С. Леу; проблемам забезпечення безперервності ПОН – дослідження М. Сімонса, Н. Пазюри, В. Радкевич, О. Бородієнко; порівняльно-педагогічним дослідженням у сфері ПОН – праці Т. Дайсінгера, Л. Пуховської, В. Радкевич, О. Бородієнко; проблемам розбудови європейської політики у сфері ПОН – праці М. Мулдера, Дж. Веста, А. Лопеса-Фогса, Р. Харіса; питанням забезпечення якості підготовки педагогів професійного навчання – праці Н. Авшенюк, Н. Базелюк, К. Дяченко, К. Котун, Н. Пазюри, Л. Пуховської, Х. Гутрі, А. Джонса, С. Дарвіна, Г. Духа, К. Андерсен, М. Серафіні, К. де Паора. Водночас, процес європейської інтеграції України передбачає у тому числі й інтеграцію до єдиного європейського освітньо-наукового простору професійної освіти, що породжує необхідність вивчення та імплементації моделей мережевої взаємодії в розвитку сфери професійної освіти і навчання у країнах ЄС.

Таким чином, метою даної статті є обґрунтування моделі мережевої взаємодії в розвитку ПОН в країнах ЄС, визначення змісту та принципів її функціонування, характеристика основних компонентів, аналіз перспектив розвитку відповідної моделі мережевої взаємодії в Україні.

Виклад основного матеріалу. Результати аналізу низки документів, що репрезентують еволюцію спільної європейської політики у сфері професійної освіти і навчання (Брюгське комюніке «Про зміцнення європейського співробітництва у сфері професійної освіти і навчання на період на 2011-2020 роки» (The Bruges Communiqué on enhanced European Cooperation in Vocational Education and Training for the period 2011-2020, 2010), Копенгагенська декларація «Про розширення європейського співробітництва у сфері професійної освіти і навчання» (The Copenhagen Declaration, 2002), Ризькі рекомендації «Про нові середньострокові цілі у розвитку сфери ПОН на період 2015-2020 рр.» (Riga Conclusions, 2015) уможливають зробити висновок, що взаємодія різного рівня на індивідуальному та інституційному рівні вважається одним

з найбільш дієвих інструментів розбудови системи ПОН у країнах ЄС.

Для теоретичного обґрунтування моделі мережевої взаємодії в розвитку сфери професійної освіти і навчання у країнах ЄС використаємо метод моделювання, що: застосовується для пізнання явищ, які за своєю суттю є складними, багатоелементними та поліструктурними; дає змогу представити процеси та явища у вигляді системи, що дає можливість ідентифікувати чинники та умови її функціонування, а також фактори, які впливають на її результативність та ефективність; інкорпорує системний підхід, що передбачає аналіз закономірностей функціонування системи загалом, її окремих компонентів, зв'язків та залежностей між ними (Бородієнко, 2017) забезпечує стиснення інформації, відсів несуттєвих фактів, що дає змогу сконцентруватися на значиміших елементах та способах їх взаємодії – тих елементах системи, від яких більшою мірою залежить її якісний стан та перспективи розвитку (Тарський, 2004).

Обґрунтування моделі мережевої взаємодії в розвитку сфери професійної освіти і навчання у країнах ЄС значною мірою залежить від тлумачення поняття «взаємодія». Аналіз визначень поняття, представленого в довідковій літературі (Філософський енциклопедический словарь, 1983; Ильичев та ін., 1993) дає змогу визначити його істотні ознаки, а саме: процес впливу одних об'єктів на інші, взаємозумовленість процесів, зміна стану об'єктів у результаті взаємного впливу, об'єднання розрізнених частин у єдине ціле. Таким чином, процес взаємодії в розвитку системи професійної освіти і навчання у країнах ЄС ми тлумачимо як певний вид взаємодії між компонентами, спрямований на вирішення спільних завдань, що проявляється у їхній спільній узгодженій діяльності та приводить до якісної зміни системи, у порівнянні з первинним станом. Результатом такої взаємодії має стати: приваблива та інклюзивна професійна освіта (включаючи кваліфікований викладацький персонал, інноваційні методи навчання, високоякісну інфраструктуру, високу відповідність ринку праці та адекватні шляхи подальшої освіти й навчання), якісна базова професійна освіта (як приваблива альтернатива загальній освіті, що має озброїти учнів ключовими компетентностями

та спеціальними професійними вміннями і навичками), гнучка професійна освіта, базована на навчальних досягненнях (гнучкі освітні траєкторії завдяки проникності між різними освітніми підсистемами та визнання результатів неформальної й інформальної освіти), загальноєвропейський освітній простір (з прозорими системами кваліфікацій та підтримкою міжнародної мобільності), якісна інформація, управління і консультування упродовж життя (що формує цілісну мережу та надає можливість громадянам Європи керувати власним навчанням і професійною діяльністю, приймаючи виважені рішення) (Пуховська та ін., 2017).

Зміст мережевої взаємодії зацікавлених сторін у системі ПОН являє собою погоджену діяльність суб'єктів мережі по забезпеченню високого рівня якості, доступності та ефективності освітніх послуг, що здійснюється у формах спільної колективної розподіленої діяльності (взаємонавчання, методичне і педагогічне проектування, проектна діяльність, експертиза, порівняльні тематичні дослідження,

спільне проведення заходів тощо). Вважаємо, що модель мережевої взаємодії в розвитку ПОН в країнах ЄС базується на таких *принципах*: системності; синергетичності; безперервності; проектності; інноваційної проектної взаємодії; багатоманітності; поліцентризму.

Модель мережевої взаємодії в розвитку системи професійної освіти і навчання у країнах ЄС (рис. 1) включає: інформаційно-ресурсний компонент (спеціалізовані мережі, діяльність яких спрямована на надання інформації про роль, цілі, завдання, управління, діяльність регіональних та галузевих мереж), проектний компонент (проекти зі спільної діяльності, спрямовані на вдосконалення наукового, організаційного та управлінського супроводу розвитку професійної освіти і навчання), компонент взаємодії (включає різноманітні моделі взаємодії на інституційному та індивідуальному рівні, спрямовані на управління, обмін інформацією, моніторинг, покращення, забезпечення якості в системах професійної освіти і навчання). Схарактеризуємо кожен з компонентів.



Рис. 1. Модель мережевої взаємодії в розвитку системи професійної освіти і навчання у країнах ЄС

Інформаційно-ресурсний компонент включає професійні мережі, метою яких є надання інформаційних, довідкових, просвітницьких послуг та ресурсне забезпечення розвитку системи ПОН. За охопленням та тематичним спрямуванням цей компонент доцільно диференціювати на глобальні, регіональні, національні та галузеві ресурси. Як головний механізм інформаційного обміну, мережева взаємодія дає змогу реалізувати її синергетичні ефекти в колективній освітньо-науковій діяльності, генерувати спільний інформаційний простір, створювати єдине інформаційне середовище ПОН та ринку праці, сприяти об'єднанню всіх ресурсів щодо розвитку системи ПОН.

Прикладом інформаційно-ресурсного центру *регіонального (європейського) рівня* може бути Європейська експертна мережа в сфері професійної освіти і навчання (Cedefop, 2002-2018). ReferNet – це мережа установ, створених Європейським Центром розвитку професійної освіти і навчання (CEDEFOP) в 2002 р. для надання інформації про національні системи та політику в сфері професійної освіти і навчання (ПОН) в державах-членах ЄС, Ісландії і Норвегії. За допомогою мережі надається інформація про роль, цілі і завдання, управління та структуру національних систем ПОН. Мережа уможливорює передачу інформації про події і тенденції розвитку відповідної політики, що сприяє у проведенні поглибленого аналізу просування кожної країни-члена ЄС в реалізації загальних цілей європейської політики. Доступними є Щорічні національні звіти «ПОН в Європі» (VET in Europe reports), (в яких надається інформація про національні системи ПОН, системи кваліфікацій і навчальні програми), «Тематичні перспективи на майбутнє» (Thematic perspectives) (у яких представлено порівняльний аналіз розвитку найбільш актуальних явищ у професійній освіті в країнах ЄС), ранній відсів з професійної освіти і навчання (Early leaving from vocational education and training), учнівство і структуровані навчальні програми на базі продуктивної діяльності (Apprenticeship-type schemes and structured work-based learning programmes), інновації в сфері професійної освіти і навчання (Innovation in vocational education and training), підтримка вчителів і тренерів в успішних реформах і забезпеченні якості ПОН (Supporting teachers and trainers for successful reforms and quality of VET), ключові компетентності у сфері професійної освіти і навчання (Key competences in vocational education and training), керівництво

для воїнів запасу та безробітних (Guidance and outreach for inactive and unemployed).

Прикладом інформаційно-ресурсного центру *національного рівня* може бути Федеральний інститут професійної освіти та підготовки (BIBB) (Federal Institute for Vocational Education and Training, 2018), визнаний центром передового досвіду для професійних досліджень та прогресивного розвитку ПТО в Німеччині. BIBB працює над визначенням майбутніх викликів у сфері ПОН, стимулює інновації у національних та міжнародних системах та розробляє нові практико-орієнтовані рішення як для початкової, так і для подальшої ПОН. У своїй роботі з досліджень, розробок та консультативної діяльності BIBB дає змогу забезпечити людей відповідними компетентностями, що сприятиме їх працевлаштуванню, а також забезпечити міжнародну конкурентоспроможність німецького бізнесу та промисловості.

Прикладом інформаційно-ресурсного центру *галузевого спрямування* може бути Експертна мережа Європейського Центру розвитку професійної освіти і навчання щодо аналізу вмінь і прогнозування (Cedefop's network of experts on skills analysis and forecasting – Skillsnet) (Cedefop, 2004-2018). Мережа Skillsnet призначена для дослідників і експертів, які працюють над попередньою ідентифікацією потреб в уміннях, прогнозуванням майбутніх вимог до умінь для трансферу результатів цих досліджень в політику і практику професійної освіти і навчання. Мережа офіційно заснована в 2004 р. Члени мережі беруть участь у заходах CEDEFOP щодо ідентифікації умінь: прогнозуванні, опитуванні, галузевому аналізі, управлінні уміннями, дослідженні невідповідності умінь тощо, отримуючи привілейований доступ до цієї інформації. Іншою професійною мережею є Мережа Європейського Центру розвитку професійної освіти і навчання для консультування і розвитку кар'єри упродовж життя (Cedefop's network for lifelong guidance and career development- CareersNet) (Cedefop, 2017-2018). Ця мережа була створена для збору й аналізу достовірної порівняльної інформації у відповідній сфері на теренах ЄС. Інформаційно-ресурсний центр націлено на: надання доступу до порівняльних даних; детальної інформації про відповідні практики, а також сприяння їх передачі і адаптації; інформування про розробку і впровадження інструментів Cedefop у сфері консультування й розвитку кар'єри упродовж життя; сприяння міжнаціональному

порівняльному аналізу національних систем та ініціатив; підтримки розвитку національних політик країн-членів тощо.

Проектний компонент мережевої взаємодії включає такі складові: дослідницькі проекти, проекти з міжнародної мобільності, проекти з професійного розвитку фахівців, метою яких є формування проектної культури працюючих та майбутніх фахівців у сфері професійної освіти і навчання, знайомство з кращими практиками, нарощення аналітичного потенціалу і формування мережної людини в цілому.

Прикладом успішної мережі є Програма Європейського Союзу Erasmus+ у проектному форматі (Erasmus+ – European Commission, 2018a). Архітектура цієї мережі формується за моделлю вертикальної інтеграції, що дає змогу інституціям різних рівнів освіти, включаючи шкільну, професійну, вищу освіту та освіту дорослих тощо, співпрацювати у стратегічному європейському партнерстві. Партнерство сприяє розвитку інноваційних підходів до освіти та обміну знаннями і кращими практиками в міжнародних мережах. Цей тип проектів допомагає покращити якість, зміцнює міжнародні мережі, збільшує спроможність закладів професійної освіти і навчання працювати на транснаціональному рівні. Важливим пріоритетом Програми Erasmus+ є підтримка професійного розвитку фахівців, які працюють у сфері ПОН, за допомогою навчання за кордоном за напрямками: студентська мобільність для навчання; студентська мобільність для стажування; мобільність викладацького персоналу; мобільність педагогічного персоналу для тренінгів.

У європейському просторі широко використовуються спільні дослідницькі проекти, здебільшого в рамках програм ЄС Еразмус+ та Горизонт 2020 за підтримки відповідних урядових інституцій країн ЄС та дослідницьких установ, як, наприклад, Cereq (Франція). Аналіз платформ таких проектів свідчить про значну підтримку навчання на засадах продуктивної діяльності (InnoVal, Fostering WBL in Bosnia and Herzegovina, Work-based learning in B&H, CBA calculator, DualVET, Erfolgsfaktoren der dualen Ausbildung, Success factors for the Dual VET System), розвиток малих і середніх підприємств (AC4SME, Cap4App), визнання результатів інформального та неформального навчання (EffectVPL, NQF-IN, InnoVal, ECVET im nicht-formalen Bildungsbereich), освіти дорослих та їх ефективного працевлаштування (DEMAL,

EmployID, EDUWORKS, ECVAET – ECVET in der Veranstaltungstechnik, ECVAET II), професійного розвитку викладачів (ITE-VET, ReCall) та студентів (EMPLOY, TITA, QYCGuidance), вироблення засад екологічної освіти (EcoVET, Eco BRU), мобільності викладачів та студентів (MOVE, ErasmusPro), тощо (Erasmus+. Creating opportunities for the UK across Europe, 2018; WIFO Gateway to research on education in Europe, 2004-2017; Erasmus+ – European Commission, 2018; Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft, 2018).

Наприклад, одним із проектів стратегічного партнерства є проект програми Erasmus+ «Звертаючись до професійної компетентності» ComProCom (ComProCom – Communicating Professional Competence, 2016) (2015-2017 pp.). Проект спрямований на проведення теоретичних та прикладних досліджень у п'яти професійних чи галузевих секторах Австрії, Греції, Ірландії, Німеччини, Об'єднаного королівства Великої Британії та Північної Ірландії й Польщі. У результаті проекту розроблено методичний посібник, програму курсу для розробників баз даних та результати наукових досліджень щодо обговорення результатів проекту в контексті нових теорій та практик, що стосуються професійної компетентності та маршрутів подальшого розвитку. Особливу увагу з-поміж проведених в рамках проекту науково-практичних розвідок привертає дослідження «Компетентність» та професійні стандарти: результати спостережень з шести європейських країн» («Competence» and occupational standards: observations from six European countries), який мав на меті ґрунтовний огляд використання категорії «компетентність» за загальним шаблоном у кожній із шести країн дослідження.

У контексті нашого дослідження, привертає увагу політична ініціатива від 2016 року ErasmusPro, спрямована на підвищення довгострокової мобільності за кордоном для здобувачів та випускників і педагогічного персоналу сектора ПОН. Ініціатива є відповіддю на заклики Європейського Парламенту, а також компаній та інших зацікавлених сторін у системі ПОН щодо підвищення якості, привабливості та можливостей працевлаштування учнів за рахунок надання довгострокових робочих місць за кордоном. Мобільність є дуже важливим чинником та показником для системи ПОН, адже наявність таких можливостей сприяє розкриттю світобачення молоді, розширенню соціальних меж, поглибленню професійних

умінь, розвитку хисту до інновацій та ініціативної діяльності та виробленню громадянської позиції. ErasmusPro вважається ефективним інструментом покращення загальної ефективності організацій, залучених до такої практики, шляхом розроблення стабільних стратегій інтернаціоналізації, а також допомагає підприємствам вчасно визначити відповідні й необхідні вміння для підвищення їх конкурентоспроможності. Перспективи довгострокового працевлаштування за кордоном є цінними та привабливими для учнів як з позиції професійного вдосконалення – вироблення та розвитку специфічних вмінь для виконання визначеної професійної діяльності – так і з позиції соціальної інтеграції – знайомство з іноземною мовою, культурою та робочим середовищем тощо (Erasmus+ – European Commission, 2018).

Програми мобільності викладацького персоналу, працівників підприємств передбачають їхню професійну діяльність у партнерській організації за кордоном. Однією з основних передумов є стратегічний характер діяльності компанії чи навчального закладу, що передбачає модернізацію та створення чи розширення шляхів інтернаціоналізації діяльності. Установа також повинна мати чітке уявлення про потреби розвитку персоналу та відповідний план відбору, підготовки і подальших заходів професійного розвитку відповідних працівників. Важливим є й розуміння відповідності результатів навчання персоналу їх подальшого використання в організації, компанії чи навчальному закладі. Ще одним не менш важливим компонентом ініціативи є надання супроводу особам з так званим негативним досвідом, тобто мігрантам (політичним включно) та біженцям. Тому значну підтримку отримують проекти для навчання чи підвищення кваліфікації педагогічного персоналу для роботи з представниками таких верств населення, а саме: навчання дітей-біженців, міжкультурні класи, навчання молоді другій мові, вироблення толерантності та поваги до багатомовного й багатокультурного різноманіття.

У контексті нашого дослідження доцільно згадати про значну проектну діяльність, яка здійснюється в Інституті професійно-технічної освіти НАПН України. Так, з метою підвищення рівня екологічної освіченості учнівської молоді і дорослих науковці Інституту брали участь у реалізації програми Європейського Союзу Tempus «Екологічна освіта в Білорусії, Росії, Україні». За підсумками проекту було підготовлено низку навчальних ресурсів екологічного

спрямування: «Культура екологічної безпеки професійної діяльності в будівельній галузі», «Енергоефективна компетентність педагогічних працівників ПТНЗ будівельного профілю», «Еко-орієнтовані педагогічні технології».

Значний інтерес науково-практичний становлять також результати українсько-німецького проекту (GTZ) «Підтримка реформи професійно-технічної освіти в Україні», що реалізовувалася працівниками Інституту упродовж 2006-2005 рр. Йдеться про розроблення методики укрупнення існуючих і створення нових, затребуваних ринком праці професій, на засадах адаптації змісту професійної освіти до потреб виробництва і сфери послуг. Із використанням означеної методики було сформовано та здійснено апробацію таких професій, як: «майстер ресторанного господарства», «оператор телекомунікаційних послуг», «монтажник будівельний», «оператор з обробки інформації та програмного забезпечення». У ході цієї роботи склалися партнерські відносини з Департаментом ПТО Міністерства освіти і науки, Міністерством соціальної політики, Федерацією роботодавців, закладами професійної освіти (Радкевич, 2016). У співпраці з німецьким товариством технічного співробітництва (GTZ) науковцями Інституту ПТО НАПН України розроблено та впроваджено в педагогічну практику два навчальні курси: «Основи енергоефективності» з відповідним навчально-методичним комплексом для його вкладання і «Формування здорового способу життя та профілактика ВІЛ/СНІДу».

Забезпеченню довгострокової активності особистості фахівців у професійній сфері слугують результати дослідницького проекту «Підготовка учнівської молоді до вибору й реалізації професійної кар'єри», що здійснювався науковцями Інституту ПТО НАПН України. Серед них педагогічні технології: формування уявлень про професійний успіх, підготовки учнівської молоді до вибору й реалізації професійної кар'єри; методика формування соціально-професійної компетентності майбутніх кваліфікованих робітників; методичні рекомендації щодо створення Центрів консультування професійної кар'єри на базі ВПУ №25 м. Хмельницького та Колківського ВПУ Волинської області тощо. Цінними також є результати наукового дослідження з теми «Теоретико-методологічні засади розроблення державних стандартів професійно-технічної освіти нового покоління». До них належать методики створення професійних

і освітніх стандартів на основі компетентнісного підходу, згідно з якими зміст професійної освіти формується з орієнтацією на здобуття відповідних кваліфікацій, структурується у блоки і модулі, забезпечуються різні траєкторії професійного навчання та присвоєння кваліфікацій.

Компонент взаємодії включає: управління, соціальне партнерство та професійне консультування, що в сукупності спрямовується на формування необхідної координації і ефективної взаємодії. Передусім, має розвиватися дієва система моніторингу, який доцільно орієнтувати як на сканування ситуації в системі ПОН, так і на аналіз роботи механізмів, інституцій (та їх складових), а також зовнішніх і внутрішніх умов здійснення діяльності з метою прогнозування подальшого розвитку системи.

Соціальне партнерство є вагомим компонентом організації мережевої взаємодії в розвитку системи ПОН. На національному рівні соціальні партнери (роботодавці, профспілки, державні та місцеві/регіональні органи влади) відіграють консультативну роль у формуванні політики професійної підготовки і встановленні професійних стандартів для різних секторів економіки, тоді як на регіональному та місцевому рівнях їх участь може полягати в аналізі тенденцій ринку праці з метою перенесення цієї інформації до навчальних та практичних програм (Inform, 2013). Беручи до уваги такі критерії, як функції соціальних партнерів, кінцеву мету партнерства, способи взаємодії між партнерами можна визначити три основні моделі: модель співробітництва в процесі навчання та тренування, дорадчо-консультативна модель, модель законодавчого регулювання. Метою партнерства, яке здійснюється за моделлю співробітництва в процесі навчання та тренування, є співробітництво задля ефективної реалізації навчання учнів, працівників підприємств, безробітних на робочому місці (задля отримання практичного досвіду та перепідготовки та підвищення кваліфікації). У межах цієї моделі визначаємо такі способи співробітництва: *навчання на замовлення* (коли деякі частини програми навчання реалізуються за межами базового підприємства на основі замовлення і відшкодування витрат), модель *навчального консорціуму* (коли декілька малих та середніх підприємств інтегрують зусилля для реалізації програм практичної підготовки (принцип ротації), модель *навчальної асоціації* (коли окремі підприємства з метою проведення

навчання створюють організацію, яка й бере на себе виконання функції організації процесу професійної підготовки, тоді як виключною функцією підприємств є реалізація навчання).

Дорадчо-консультативна модель передбачає, що в рамках політики проведення консультацій з соціальними партнерами та іншими стейкхолдерами у багатьох країнах створено економічні та соціальні ради, ради з питань професійної і технічної освіти, ради із зайнятості тощо, що дає можливість визначати політику в розвитку сфери ПОН у відповідності з актуальними соціально-економічними викликами. Модель участі в законодавчому регулюванні втілюється у постійному трьохсторонньому процесі, в якому також беруть участь органи державної влади. Практичне співробітництво базується на залученні підприємств. Державні органи також запрошують окремих експертів або підприємства брати участь у розробленні кваліфікацій або стандартів.

Процес *управління* системою ПТО у країнах ЄС здійснюється на наднаціональному, національному та регіональному рівнях. Модель управління системою ПТО на макrorівні включає: постійний моніторинг поточного контексту функціонування загальноєвропейського простору та поточних викликів (у тому числі, з'ясування потенціалу системи ПОН щодо вирішення конкретних завдань соціально-економічного розвитку), визначення відповідних перспективних потреб спільного ринку (а також декомпозиція їх на перспективне бачення системи ПОН), вироблення спільної європейської політики (включаючи її принципи, інструменти реалізації, стрижневі напрями, інфраструктуру). Національний рівень управління системою ПОН визначається його відповідальністю за гармонізацію до загальноєвропейських підходів, забезпечення якості (у тому числі й за рахунок діяльності незалежних акредитаційних центрів), створення умов для міжнародної мобільності учнів та викладачів, стимулювання індивідуальної та інституційної участі у проєктах.

У політичних документах визначено пріоритети ЄС щодо модернізації системи ПОН та представлено рекомендації щодо їх реалізації. Їх структура, як правило, має багаторівневий характер, оскільки реалізується на наднаціональному (відповідальність ЄС, ЄК, міжнародних професійних організацій) та національному (відповідальність національних міністерств освіти, соціальної політики, праці й

зайнятості). Для прикладу наведемо фрагмент Брюгського Комюніке (The Bruges Communiqué on enhanced European Cooperation in Vocational Education and Training for the period 2011-2020, 2010), в якому сформульовано завдання щодо вдосконалення якості та ефективності ПОН та підвищення її привабливості. Реалізація такого стратегічного завдання на рівні ЄС здійснюється через: розроблення європейських документів щодо ролі професійної майстерності для постійного і безперервного розвитку; європейську підтримку заходів стимулювання привабливості ПОН, включаючи діяльність так званого Євробарометра; заохочення конкуренції та змагальності у сфері професійних умінь на європейському і світовому рівнях; управління і технічну підтримку запровадження Європейської рамки забезпечення якості професійної освіти та навчання; постійний моніторинг стану запровадження національних рамок забезпечення якості ПОН; створення тематичної мережі оцінювання якості в рамках програми «Леонардо да Вінчі»; розроблення європейського посібника щодо успішних моделей навчання на виробництві (разом із CEDEFOP); створення Європейської Ради вмій; розвиток спільного діалогу, спрямованого на об'єднання світу освіти і навчання та світу праці, з урахуванням інших інструментів ЄС, таких, як Європейська рамка кваліфікацій; аналіз кращих практик та керівних принципів з урахуванням зміни профілів роботи викладачів і майстрів професійної освіти і навчання (разом з CEDEFOP).

З іншого боку, вирішення означених вище стратегічних завдань реалізується шляхом запровадження на рівні ЄС окремих інструментів (Європейської рамки кваліфікацій (European qualification framework/EQF), Європас (Europass), Європейської кредитно-трансферної системи для професійної освіти і навчання (European Credit transfer system for VET/ECVET), Європейської системи забезпечення якості професійної освіти і навчання (European Quality Assurance system for VET/EQAVET), Європейського довідника вмій, компетентностей та видів діяльності (European skills, competences and occupations/ESCO), які є вагомими елементами інфраструктури розвитку ПОН.

Компонент «Консультування» включає різноманітні моделі взаємодії на інституційному та індивідуальному рівні, метою яких є взаємний обмін інформацією. Прикладом консультування на індивідуальному рівні може бути процес

створення творчим колективом лабораторії зарубіжних систем професійної освіти і навчання монографії «Сучасні моделі професійної освіти і навчання в країнах Європейського Союзу: порівняльний досвід» (Радкевич та ін., 2018). У процесі роботи було здійснено низку консультацій та отримано оригінальні аналітичні матеріали із різних аспектів розвитку сфери ПОН у країнах ЄС від іноземних колег: доктора Томаса Дайсінгера, професора Університету Констанц (Німеччина) – з методології порівняльних досліджень у сфері професійної освіти; доктора філософії Фернандо Мархуенди, професора Університету Валенсії, професора Джоана Ромеро Апарізі, директора департаменту навчання Університету Валенсії – з характеристики особливостей розвитку системи професійної освіти і навчання в Іспанії; доктора Річарда Фортмюллера, професора Інституту бізнесу (Відень, Австрія) – з компаративного аналізу сучасних систем професійної освіти і навчання в Австрії та Німеччині), доктора Беттіні Сікер, професора Університету прикладних наук (Дюссельдорф, Німеччина) – з підготовки педагогічного персоналу для системи професійної освіти і навчання).

У процесі здійснення дисертаційного дослідження С. Леу на тему «Особливості стандартизації професійної освіти і навчання у Великій Британії» уточнення й проблемні запитання були з'ясовані листуванням з експертами Департаменту освіти та Інституту учнівства і технічної освіти, а також із зарубіжними експертами з питань ПОН у процесі спільної роботи з ними в рамках різних дослідницьких проектів та співробітництва, а саме: Крістіане Еберхардт – дослідник Федерального інституту професійної освіти Німеччини, Томас Блек – незалежний міжнародний експерт з питань ПОН (Шотландія, проект ДЕСУ), Кіт Корніш – незалежний міжнародний експерт з питань фінансування, освіти, зокрема (Англія, проект ДЕСУ), Арам Авагян – незалежний міжнародний експерт з питань ПОН, директор UNESCO-UNEVOC у Вірменії, Президент ліги навчання впродовж життя (Арменія-Греція, проект ДЕСУ), Емануель Гальвін Аррібас – експерт ЄФО з питань децентралізації ЄФО, Ар'єн Дей – експерт ЄФО з питань стандартизації та кваліфікацій, Маргарета Ніколовська – експерт ЄФО з питань ПОН, В'ячеслав Нікітін – менеджер міжнародного проекту ЄС програми ТЕМПУС «Екологічна освіта в Білорусі, Росії та Україні» (Німеччина,

проект ЄС ЕкоБРУ).

Висновки. Здійснене дослідження дало змогу зробити такі висновки: взаємодія різного ступеня на індивідуальному та інституційному рівні вважається одним із найбільш дієвих інструментів розбудови системи професійної освіти і навчання у країнах ЄС; зміст мережевої взаємодії зацікавлених сторін у системі ПОН являє собою погоджену діяльність суб'єктів мережі по забезпеченню високого рівня якості, доступності та ефективності освітніх послуг, що здійснюється у формах спільної колективної розподіленої діяльності (взаємонавчання, методичне і педагогічне проектування, проектна діяльність, експертиза, порівняльні тематичні дослідження, спільне проведення заходів тощо); модель мережевої взаємодії в розвитку ПОН у країнах ЄС базується на таких *принципах*: системності; синергетичності; безперервності; проектності; інноваційної/проектної взаємодії; багатоманітності;

поліцентризму; модель мережевої взаємодії в розвитку системи професійної освіти і навчання у країнах ЄС включає інформаційно-ресурсний компонент (спеціалізовані мережі, діяльність яких спрямована на надання інформації про роль, цілі, завдання, управління, діяльність регіональних та галузевих мереж), проектний компонент (проекти зі спільної діяльності, спрямовані на вдосконалення наукового, організаційного та управлінського супроводу розвитку професійної освіти і навчання), компонент взаємодії (включає різноманітні моделі взаємодії на інституційному та індивідуальному рівні, спрямовані на управління, обмін інформацією, моніторинг, покращення, забезпечення якості в системах професійної освіти і навчання); обґрунтована модель мережевої взаємодії має високий потенціал щодо її впровадження в Україні та сприятиме ефективному розвитку системи професійної (професійно-технічної) освіти.

Література

1. Бородієнко, О. В., 2017. *Теорія і практика розвитку професійної компетентності керівників структурних підрозділів підприємств сфери зв'язку*. Київ: ПТТО НАПН України.
2. Ильичев, Л. Ф., Федосеев, П. Н., Ковалев, С. М. та Панов, В. Г. ред., 1993. *Философский энциклопедический словарь*. Москва: Советская энциклопедия.
3. Пуховська, Л. П., Бородієнко, О. В., Леу, С. О., Мельник, О. В., Шимановський, М. М. та Кравець, Ю. І., 2017. *Професійні навчальні заклади в країнах Європейського Союзу*. Київ: ПТТО НАПН України.
4. Радкевич, В. О., 2016. Теоретичні та методичні засади розвитку професійної освіти і навчання: результати, проблеми, перспективи. *Науковий вісник Інституту професійно-технічної освіти НАПН України. Професійна педагогіка*. 11, с. 5-22.
5. Радкевич, В. О., Пуховська, Л. П., Бородієнко, О. В., Радкевич, О. П., Базелюк, Н. В., Корчинська, Н. М. та Леу, С. О., 2018. *Сучасні моделі професійної освіти і навчання в країнах Європейського Союзу: порівняльний досвід*. Київ: ПТТО НАПН України.
6. Тарский, Ю. И., 2004. Методология моделирования в контексте исследования образовательных систем. В А. К. Колесников, ред. *Моделирование социально-педагогических систем: материалы регион. науч.-практ. конф.* (16-17 сент. 2004 г.). Пермь: Пермский государственный педагогический университет, с. 22-37.
7. *Философский энциклопедический словарь*, 1983. Москва: б.в.
8. Cedefop, 2002-2018. *ReferNet*. [online] Available at: <<http://www.cedefop.europa.eu/en/events-and-projects/networks/refernet>> [Accessed 21 December 2018].
9. Cedefop, 2004-2018. *Skillsnet. Cedefop's network of experts on skills analysis and forecasting*. [online] Available at: <<http://www.cedefop.europa.eu/en/events-and-projects/networks/skillsnet>> [Accessed 15 December 2018].
10. Cedefop, 2017-2018. *CareersNet. Cedefop's network for lifelong guidance and career development*. [online] Available at: <<http://www.cedefop.europa.eu/en/events-and-projects/networks/careersnet>> [Accessed 15 December 2018].
11. ComProCom – Communicating Professional Competence, 2016. [online] Available at: <<http://comprocom.eu/>> [Accessed 15 December 2018].
12. Erasmus+ – European Commission, 2018. *Mobility project for VET learners and staff*. [online] Available at: <https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/programme-guide/part-b/three-key-actions/key-action-1/mobility-vet-staff_en> [Accessed 15 December 2018].
13. Erasmus+ – European Commission, 2018a.

Vocational education and training. [online] Available at: <https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/opportunities/vocational-education-and-training-0_en> [Accessed 15 December 2018].

14. Erasmus+. Creating opportunities for the UK across Europe, 2018. *VET projects*. [online] Available at: <<https://www.erasmusplus.org.uk/vet-projects>> [Accessed 15 December 2018].

15. *Federal Institute for Vocational Education and Training (BIBB)*, 2018. [online]. Available at: <<https://www.bibb.de/en/>> [Accessed 16 December 2018]

16. Inform, 2013. Social partnership in vocational education and training. [online] Available at: <https://www.etf.europa.eu/sites/default/files/m/45A9C75B6AA860E1C1257B6C0056EB64_INFORM_15_Social%20partners.pdf> [Accessed 15 December 2018].

17. Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft, 2018. *VET in Europe and other international projects*. [online] Available at: <<https://www.ibw.at/en/vet-in-europe-and-other-international-projects>> [Accessed 15 December 2018].

18. *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, 2015. [online] Available at: <http://www.izm.gov.lv/images/RigaConclusions_2015.pdf> [Accessed 15 December 2018].

<http://www.izm.gov.lv/images/RigaConclusions_2015.pdf> [Accessed 15 December 2018].

19. *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, 2010. [online] Available at: <https://www.eqavet.eu/Equavet2017/media/Documents/brugescom_en.pdf> [Accessed 15 December 2018].

20. *The Copenhagen Declaration*. Declaration of the European Ministers of 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, 2002. [online] Available at: <http://www.cedefop.europa.eu/files/copenhagen_declaration_en.pdf> [Accessed 15 December 2018].

21. WIFO Gateway to research on education in Europe, 2004-2017. *European research projects in VET and HRD (current)*. [online] Available at: <<http://www.b.shuttle.de/wifo/vet/th-pro.htm>> [Accessed 15 December 2018].

Abstract

The networking interaction model in the development of VET in the European Union countries

KEY WORDS:

interaction,
networking,
networking model,
vocational education and
training,
EU countries

Valentyna Radkevych,

DSc in Education, Professor, Full Member (Academician) of NAES of Ukraine, Director of the Institute of Vocational Education and Training of NAES of Ukraine

Oleksandra Borodiyenko,

DSc in Education, Associate Professor, Head of the Foreign VET Systems Laboratory of the Institute of Vocational Education and Training of NAES of Ukraine

Liudmyla Pukhovska,

DSc in Education, Professor, Leading Researcher of the Foreign VET Systems Laboratory of the Institute of Vocational Education and Training of NAES of Ukraine

Oleksandr Radkevych,

PhD in Law, Senior Researcher of the Foreign VET Systems Laboratory of the Institute of Vocational Education and Training of NAES of Ukraine

Nataliia Bazeliuk,

PhD in Education, Senior Researcher of the Foreign VET Systems Laboratory of the Institute of Vocational Education and Training of NAES of Ukraine

Snizhana Leu,

Junior Researcher of the Foreign VET Systems Laboratory of the Institute of Vocational Education and Training of NAES of Ukraine

The model of network interaction in the development of VET in the EU countries is grounded. It is determined that the different level interaction at the individual and institutional level is considered to be one of the most effective tools to develop the VET systems in the EU countries. The concept of “interaction in the development of the VET systems in the EU countries” is defined as a kind of interaction between the components aimed at solving common problems; it manifests itself in their joined coordinated activity and leads to a qualitative change of the system comparing with the initial state. It is clarified that the content of the stakeholders’ networking in the VET system is an agreed activity of network subjects to ensure a high level of quality, accessibility and effectiveness of educational services, which is conducted in the common distributed activity (mutual learning, methodical and educational designing, project activity, expertise, comparative case studies, common events organising, etc.). It is grounded that networking in the VET development in the EU countries is based on the systems principle, principle of synergy, continuity, project-based, innovative project interaction, diversity, and polycentrism. It is defined that the model of network interaction in the development of the VET systems in the EU countries includes information and resource component (specialized networks aimed at providing information about the role, goals, tasks, administration, regional and branch networks’ activities); project component (joint activities projects aimed at improving the research, organisational and administrative support of the VET development); component of interaction (includes different models of interaction at the institutional and individual levels, aimed at administration, information exchange, monitoring, improvement, quality assurance in the VET systems). It is concluded that the grounded model of network interaction has a high potential concerning the implementation in Ukraine and will contribute to the effective development of the Ukrainian vocational education and training. The architecture and functioning features of the proposed model’ each component are characterised.

References

1. Borodiienko, O. V., 2017. *Teoriia i praktyka rozvytku profesiinoi kompetentnosti kerivnykh strukturnykh pidrozdiliv pidpriemstv sfery zv'iazku*. Kyiv: IPTO NAPN Ukrainy.
2. Il'ichev, L. F., Fedoseev, P. N., Kovalev, S. M., Panov, V. G. red., 1993. *Filosofskij jenciklopedicheskij slovar'*. Moskva: Sovetskaja jenciklopedija.
3. Pukhovska, L. P., Borodiienko, O. V., Leu, S. O., Melnyk, O. V., Shymanovskyi, M. M., Kravets, Yu. I., 2017. *Profesiini navchalni zaklady v krainakh Yevropeiskoho Soiuzu*. Kyiv: IPTO NAPN Ukrainy.
4. Radkevych, V. O., 2016. *Teoretychni ta metodychni zasady rozvytku profesiinoi osvity i navchannia: rezultaty, problemy, perspektyvy. Naukovyi visnyk Instytutu profesiino-tekhnichnoi osvity NAPN Ukrainy. Profesiina pedahohika*. 11, c. 5-22.
5. Radkevych, V. O., Pukhovska, L. P., Borodiienko, O. V., Radkevych, O. P., Bazeliuk, N. V., Korchynska, N. M. ta Leu, S. O., 2018. *Suchasni modeli profesiinoi osvity i navchannia v krainakh Yevropeiskoho Soiuzu: porivnialnyi dosvid*. Kyiv: IPTO NAPN Ukrainy.
6. Tarskij, Ju. I., 2004. *Metodologija modelirovanija v kontekste issledovanija obrazovatel'nyh sistem*. V A. K. Kolesnikov, red. *Modelirovanie social'no-pedagogicheskikh sistem: materialy region. nauch.-prakt. konf.* (16-17 sent. 2004 g.). Perm': Permskij gosudarstvennyj pedagogicheskij universitet, s. 22-37.
7. *Filosofskij jenciklopedicheskij slovar'*, 1983. Moskva: b.v.

УДК 37.091.12.011.3-051:33]:37.015.31(4)
<https://doi.org/10.32835/2223-5752.2018.17.135-141>.

ІНДИКАТИВНІ ВИМІРИ ТВОРЧОЇ ДИФУЗІЇ ВИКЛАДАЧА ЕКОНОМІКИ (ЄВРОПЕЙСЬКИЙ ДОСВІД)

Вікторія Чужикова,

кандидат педагогічних наук, доцент,

доцент кафедри педагогіки та психології

ДВНЗ «Київський національний економічний університет імені Вадима Гетьмана»

ORCID: 0000-0002-3314-4997

Researcher ID: Y-5558-2018:

e-mail: victory.post@ukr.net

Катерина Лещенко,

кандидат економічних наук,

доцент кафедри європейського бізнесу та економіки

ДВНЗ «Київський національний економічний університет імені Вадима Гетьмана»

ORCID: 0000-0003-2030-5840

Researcher ID: Y-5565-2018

e-mail: kateryna.leshchenko@gmail.com

КЛЮЧОВІ СЛОВА:

креативізація
освітнього простору,
інтелектуальна дифузія,
творчість викладача,
функціональна модель
особистості,
європейська модель
ідентифікації

Реферат

Проаналізовано особливості трансферу сучасного модерну в освітній системі країн Європейського Союзу. Підкреслено, що викладач поступово перестає бути єдиним модератором процесу формування компетенцій, а технологічна складова в організації освітнього процесу збільшується рік від року. Визначено фундаментальні напрями модерну економічної освіти, що базуються на концепціях М. Спенсера, Дж. Д'юї, аналізі космополітичної моделі У. Бека, соціально-економічної турбулентності М. Фезерстоуна і С. Леша, культурній дифузії Я. Пітерзе. Особливу увагу звернено на формування новітніх парадигм розвитку суспільства Homo Urbanus та Homo Creativus, які вже найближчим часом визначатимуть трендовість освітньої сфери та регуляторну домінуючість «суперкреативного ядра», до якого, за Р. Флоридою, відносяться творчі викладачі. Проведений аналіз європейської моделі викладача в межах його творчої ідентифікації, що, на думку авторів, носить поліструктурний характер просвітництва, це дало змогу максимально оптимізувати критеріальну основу структуризації М. Генсона. Проведений аналіз ідентифікаційних підходів щодо творчої особистості викладача уможливив визначити типові для ЄС риси: розуміння потреби в розширеному інвестуванні в освіту, психолого-педагогічний професіоналізм, ступінь конвергенції освітніх систем, селективне опанування наукової і дидактичної інформації, вплив багаторівневих програм (зокрема «Еразмус+») на стан академічної мобільності, а також характер міжнародної інституалізації освітнього менеджменту. Розроблена модель трансформаційної дифузії європейської креативізації, дала змогу визначити мікс-сприйняття та індикативно-дифузне поле процесів взаємодії «викладач-учень», що охоплюють креативізацію, демократизацію, гібридизацію, біохевіризацію, креолізацію, корпоративізацію, космополізацію, національну стандартизацію. Зазначене дає змогу з прагматичних і, водночас, творчих позицій розробити індикативні виміри творчої дифузії викладача економіки.

Постановка проблеми. Серед багатьох проблем сучасних педагогічних досліджень чільне місце посідає процес диференціації підготовки такого викладача економіки, якому були б притаманні творчі здібності і який був би здатним перетворювати формування компетенції в модель ефективної співпраці того, хто викладає, і того, хто навчається. Водночас, важливим аспектом сучасної системи

педагогічної діяльності викладача є виявлення особливостей, характерних рис, критеріальної основи, а також креативної активності всіх учасників освітнього процесу. Тим часом, істотною залишається проблема творчої дифузії викладача і студента, визначення змістових рамок якої породжує чимало дискусій як в межах психолого-педагогічних наук, так і економічних дисциплін, викладачі яких прагнуть до

досконалості й конкурентоспроможності тих, яких вони готують до роботи на глобальних ринках товарів та послуг. З огляду на це, доволі важливим є досвід країн ЄС, які прагнуть, з одного боку, до гармонізації відносин в освіті країн-учасниць, а з іншого – до об'єктивного оцінювання творчих здобутків усіх учасників освітнього процесу.

Метою статті є обґрунтування індикативних вимірів творчої дифузії викладача економіки в процесі розширення європейського освітнього простору та поглиблення якісних змін у системі викладання в країнах ЄС.

Аналіз останніх досліджень. Потрібно зазначити, що заявлена проблематика, а також її різні аспекти активно обговорюються в сучасній науковій літературі, насамперед, в західній. Зокрема, проблему валідизації навчання та зумовлені цим підходи щодо оцінювання розглядає Дейвід Гопкінз, рівень компетенцій у процесі формування світової освітньої політики активно досліджують Фернандо Раймерз та Ноел Мак –Гімм, керування освітою та організаційну поведінку вивчають Марк Генсон (2002), проблему демокративізації освіти – Б. Саймон (1989) і П. Фрейре. Проте галузева скерованість підготовки викладача економіки залишається поки що мало дослідженою, так як потребує системних знань.

Виклад основного матеріалу. *Теоретичний «бекграунд» освітнього модерну в Європі.* Тривалий час фігура педагога була однією з головних в освіті. Він викладав матеріал з певного предмета, пояснював складні питання й оцінював, наскільки сформовані у студентів наявні знання, уміння та навички. Так тривало століттями. Ефективність в тодішніх прагматичних моделях освіти нерідко визначалася так званою конвергенцією сформованих модератором компетенцій, натомість успіх визначався за формулою: чим ближчими були знання студента до викладацьких, тим кращим вважався результат. Однак невдалі (зокрема авторитарні) методики викладання нерідко призводили до дивергенції спільної діяльності того, хто навчає і того, хто навчається. Подібного виду спільна діяльність визначала формування глобальних трендів як в економічній, що доволі вдало зробив М. Спенсер (2017), так і в психолого-педагогічній сферах, на чому свого часу

наполював американський педагог і психолог Дж. Д'юї (2003). Тим часом, вже на зламі тисячоліть ситуація почала істотно змінюватись. Виявилося, що самої лише національної освіти задля успішної (міжнародної) кар'єри вже недостатньо (першими це відчули юристи та економісти), адже ефект «служіння власному народові» в умовах швидкого «трансферу інтелекту» та інформаційної глобалізації далеко не завжди спрацьовував. Все частіше отриманою працівниками освітою та здобутими внаслідок цього компетенціями в одній країні користувалися компанії, розташовані в зовсім інших державах. Унаслідок цього виникло так зване «інтелектуальне донорство». Відтак, нерівності, що посилювалися в глобальній економіці та в освіті, соціологи почали диференціювати, за У. Беком (2015, с. 65), як національні, так і космополітичні моделі. Цілком зрозуміло, що, з огляду на це, у світовій практиці заговорили про нову модерність світових (освітніх, культурних, соціальних, економічних) процесів турбулентності, яку британські дослідники М. Фезерстоун і С. Леш (2008, с. 22) вже пізніше назвали сучасним модерном, найважливішими змістовими блоками якого виявилися «глобальна пам'ять» та «глобальне поле». Зовсім інше «наповнення» так званої освітньої глобалізації – гібридизації запропонував Я. Пітерзе (2008). На його думку, вони містять два важливі блоки, перший з яких ототожнює процеси гомогенізації (культурний імперіалізм, культурна залежність, культурна гегемонія, автономія, модернізація, вестернізація, культурна синхронізація, світова цивілізація), а другий визначає, швидше за все, параметральну основу глобалізації / диверсифікації (культурна планетаризація, культурна взаємозалежність, культурне взаємопроникнення, синкретизм, гібридність, креолізація) (Пітерзе, 2008, с. 97). Неважко спрогнозувати, що наведені вище процеси з різною інтенсивністю впливають на ту чи іншу освітню модель, результатом чого стає її неминуча модернізація. Проте подібного виду методологічна гібридизація може давати доволі різні, іноді навіть суперечливі результати.

До зазначеного вище варто додати декілька суттєвих моментів, що визначають сучасний стан і поведінку особистості в міжнародній системі освітніх відносин. Відомий латиноамериканський науковець Н. Канкліні

(2016) зауважує, що в умовах сьогодення відбувається процес істотного посилення мультикультурності, що призвело до так званої глобальної адсорбції ринків товарів, послуг, інформації (Канкліні, 2016, с. 67-68). З огляду на це, інший вчений, нідерландець Йелле Роймер (2017) всебічно обґрунтовує формування нової парадигми розвитку – Homo Urbanus, яка базується на припущенні про неповторність кожної людини, творча діяльність якої є, на його думку, доволі важливим компонентом еволюції всього суспільства. Водночас, в американського дослідника канадського походження Р. Флориди (2018) панівною парадигмою XXI ст. є Homo Creativus (людина креативна), творчий потенціал якої вимірюється її позитивною суперактивністю. До того ж, фактично всі професії в галузі освіти та фахової підготовки віднесені автором до «суперкреативного ядра» (Флорида, 2018, с. 365), вплив якого на майбутні покоління, на думку автора, буде посилюватися з року в рік. Наведені вище теоретичні пропозиції є надзвичайно важливими й для встановлення індикативних вимірів творчої діяльності педагога, який в глобальному креативному процесі виконує домінуючу роль.

Європейська модель творчої ідентифікації викладача. Глобалізаційні процеси сьогодення істотно змінили наше уявлення про характер, структуру і, головне, зміст навчання, адже сучасний рух у світі освітньо-інноваційних продуктів є доволі динамічним і таким, що повною мірою визначає теперішні й майбутні перспективи розвитку не лише у цій сфері, а й в економіці в цілому. Тобто ми маємо справу з практично новим цивілізаційним вибором людства, в межах якого освітня система має дистанціюватися від класичної теорії, котра, як відомо, тривалий час базувалася на статичній моделі «учитель, як єдине джерело інформації». Відтак, варто, на нашу думку, говорити про нову відкриту поліструктурну систему просвітництва, котра, за М. Генсоном (2002, с. 150) та окремими власними авторськими уточненнями, охоплює: поєднані цикли всередині та між системами; інтегрування влади в підсистемах; врахування потреб довілля; високий ступінь комунікативності; оцінювання ефективності зв'язків; домінування творчих підходів за умов неможливості уникнення конфліктів;

зростаюча відкритість дій щодо освітнього середовища; динамізація загальних відносин; досягнення рівноваги в інформаційному та організаційному середовищах.

Зауважимо, що ідея підготовки викладачів нової генерації є домінуючою в багатьох дослідженнях, адже, з одного боку, вона базується на освітніх традиціях, водночас, з другого – на прагматизмі глобального суспільства, вплив якого на свідомість людей важко переоцінити. Тож не випадково, що, окремі дослідники, такі як Г. Драйтен та В. Джаннетт (2011, с. 47-48), в одній частині своєї в цілому епатажної книги «Революція в навчанні» стверджують, що сучасний світ є світом без економічних кордонів, проте в іншій частині цього ж твору вони висловлюють своє переконання у тому, що в окремих країнах-лідерах поступово утворюватиметься так званий культурний націоналізм (Драйтен та Джаннетт, 2011, с. 75). Відтак, освіта стає автономною, адже базується як на відповідних національних традиціях, так і на глобальних трендах розвитку культурного середовища. Суперечливість між цими позиціями авторів є очевидною, і доволі контрастно може бути проілюстрована на прикладі країн Європейського Союзу. Дослідження сучасних ринків освітніх послуг на європейському континенті дало змогу встановити, що творча особистість викладача може бути ідентифікована в таких національних координатах:

- розуміння потреби в розширеному інвестуванні творчої особистості викладача, на продуктивній діяльності якого базуватиметься благополуччя майбутніх поколінь;
- психолого-педагогічний професіоналізм. Надзвичайно важливим є не лише викладання окремого предмета (у нашому випадку, системи економічних дисциплін) а й уміння розвивати особистість, її мислення та креативну функцію, що забезпечуватиме в подальшому високий рівень конкурентоспроможності фахівців нової генерації на глобальних ринках праці;
- ступінь конвергенції освітніх систем, дидактичних підходів, світосприйняття тих глобальних процесів, що вирують у сучасному суспільстві;
- селективне опрацювання й усвідомлення інформації, що отримується з різних джерел, та вміння викладача здійснювати

її структурування з метою кращого засвоєння матеріалу студентами;

- здатність викладача та освітньої системи у цілому до модернізації (Artis and Nixson, 2001, с. 153-186) та саморегулювання, що забезпечуватиме творчу активність викладачів, студентів, керівників (staff) різних підрозділів навчальних закладів. Цю важливу функцію в сучасному ЄС виконує глобальна програма «Еразмус+» з відповідними рівнями міжнародної взаємодії КА – 1, КА – 2, КА – 3. Усі вони орієнтовані на підвищення академічної мобільності;

- міжнародна інституалізація освітнього менеджменту та формування континентальних фондів стимулювання творчої активності (COMET, Higher Education Innovation Fund).

Трансформаційна дифузія європейської креативізації. Важливою особливістю сучасної моделі трансформації вищої економічної освіти є її гібридизація, під якою слід розуміти системну різнорівневу еkleктику гармонійного поєднання найсуттєвіших елементів національної освіти (як правило, йдеться про жорсткі індикативні моделі вимірювання якості: стандарти, зміст, рівень, акредитації, кадрове забезпечення, та про м'які, котрі передбачають так зване «визнання» кредитів, дипломів, успішності та довіри до виставлених оцінок) з міжнародними підходами щодо інтернаціоналізації та мобільності освітнього процесу, у нашому випадку вжито термін «космополізація». Відтак, ми отримуємо нову оцінювальну шкалу, котра дасть змогу встановити відповідний рівень креативізації викладача і студента. Водночас, доволі проблематичним залишатиметься розроблення шкали градулювання пропонованої факторної селективної моделі ідентифікації, адже визначення суто прагматичних позицій не завжди виглядатиме як єдина критеріальна основа.

Природньо, що важливим елементом сучасного оцінювання творчої доміанти закладу вищої освіти, школи, викладача, студента є ступінь їх демократизації, що охоплює процес верифікації характеру креативності усієї моделі освіти у процесі створення нового типу партнерських відносин між усіма учасниками «навчання/викладання», і, що дуже важливо, національно-інституційного розуміння важливості такого тренду зі сторони усього суспільства. Принагідно

зауважимо, що прихильником першого підходу так званої кількісної ідентифікації творчої якості викладача є український педагог І. Підласий (1989, с. 157), котрий свого часу запропонував ідею прогностичної лінійки вчителя. Натомість апологетом іншого, так би мовити, демократичного підходу, виступив – британець Б. Саймон (1989), який замислився над проблемою економічної відповідальності суспільства за освіту та можливості її фінансування у кризові й посткризові часи, що є доволі значущим для сучасної турбулентної економіки.

Важливою ознакою сьогодення варто вважати проблему корпоративізації, адже підприємство в освітній сфері, у т. ч. міжнародне, мало чим відрізняється від аналогічного бізнесу в інших секторах економіки. Бажання закріпити за собою конкурентні успіхи того чи іншого навчального закладу нерідко підштовхує їх до принципово нового рівня позиціонування власних переваг: рейтингування, оцінювання рівня заробітної плати випускників, кадрового складу, який зазвичай включає певну кількість лауреатів Нобелівської та інших премій, спеціальних відзнак, а також кількості мов, на яких ведеться викладання, технічну інфраструктуру тощо. Яскравим прикладом усього переліченого можна вважати рейтинги FT (Financial Times), які визначають рівень привабливості закладів вищої освіти ЗВО економічного і бізнес профілю, їх престижність та цінову доступність.

Сучасний університет являє собою складну поліструктурну систему підрозділів, факультетів, інститутів, відділів, центрів та консолідованих елементів мережного суспільства, вплив яких на формування майбутніх фахівців, у багатьох випадках, є вирішальним. Водночас, сучасний ЗВО є місцем, де взаємодіють та зазнають модерністського впливу різні культури, етнічні норми, ментальні установки тощо. Такий своєрідний мікс веде до креолізації студентського середовища, провідне місце в якому посідатиме культура (країна, регіон) місцезнаходження університету і, нарешті, біхевіоризація, в основі якої лежить трансформована під впливом обставин і конкретного оточення поведінка студентів. Доволі важливим є також формування колективної поведінки певних домінантних груп з нечіткими або ситуативними цілями

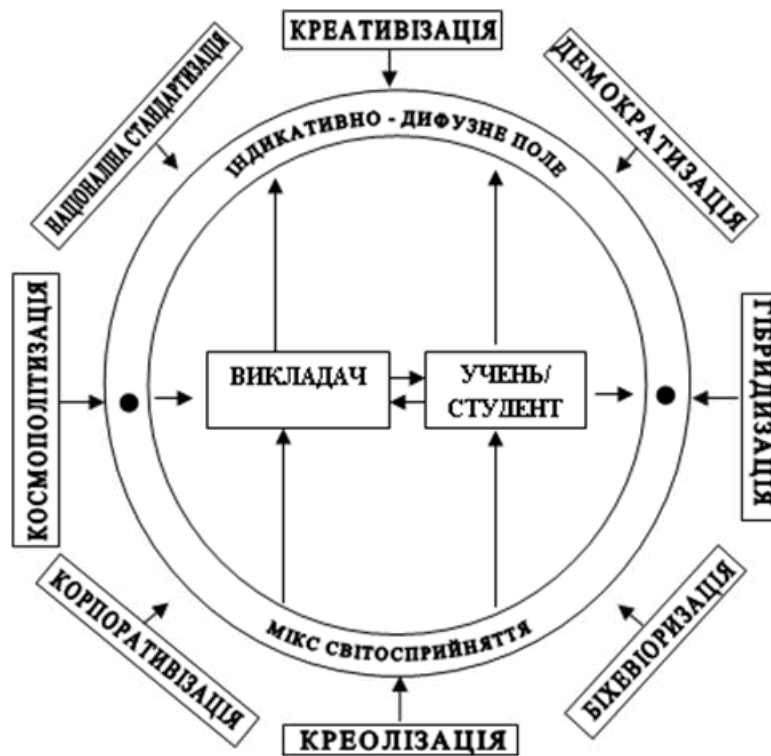


Рис. 1. Функціональна модель розвитку творчої особистості (авторське бачення)

(наприклад, міленіалів), вплив яких на суспільство постійно зростатиме. Загальна модель описаного вище тренду розвитку особистості представлена на рис. 1

Описані вище процеси є, на нашу думку, важливим фундаментом нового світосприйняття, освіта та її трансфер в якому зумовлюють формування певного рівня глобальної конкурентоспроможності викладача /вчителя, учня /студента, а також навчального закладу, держави в цілому. Він не може вимірюватися лише економічними індикаторами – ВВП на душу населення, що витрачаються на освіту, вартість освіти, рейтинги університетів тощо, основою його можуть слугувати дифузні процеси взаємозбагачення, які, за Е. Rogers (2003), й визначають ступінь проникнення інновацій у глобальне академічне середовище, котре, відповідно до запитів суспільства, з кожним роком має ставати мобільнішим, більш системним, відкритішим для творчих особистостей.

Висновки. Сучасний процес розвитку

глобального суспільства багато в чому базується на тих освітніх здобутках, котрі вже найближчим часом будуть визначати основні тренди світу, моделі світових ринків товарів, послуг, інформації, поведінку споживачів. Відтак, зростатиме інтерес до отримання якісної освіти та попиту на креативних людей, основою діяльності яких є творчий процес. У першу чергу, це визначатиме тренд підготовки економістів, які, в силу специфіки своєї професії, дотримуються як прагматичних, так і емоційно-креативних підходів, що й зумовлює різноступеневу й різношвидкісну дифузю компетентностей. Певних успіхів у процесі ідентифікації так званих творчих переваг досягли країни ЄС, які впродовж багатьох років формували гомогенний освітній простір, залишаючи при цьому значні автономні права університетам. Ступінь виміру ефективності гармонізації відносин «викладач-студент» має охоплювати таку індикативну основу: креативізація, демократизація, гібридизація, біохевіризація, креолізація, корпоративізація, космополізація, національна стандартизація.

Література

1. Спенсер, М., 2017. *Нова конвергенція*. К.: Темпера.
2. Д'юї, Дж., 2003. *Демократія і освіта*. Львів: Літопис.
3. Бек, У., 2015. *Влада і контр влада у добу глобалізації. Нова світова політична економіка*. Переклад з німецької О. Юдіна. – К.: Ніка-Центр.
4. Фезерстоун, М. та Леш, С., 2008. *Глобалізація, модерність і спростування суспільної теорії: вступ*. В.: *Глобальні модерності*. Фезерстоун, М., Леш, С., Робертсон, ред. Переклад з англійської Т. Цимбала. К.: Ніка-Центр, с.17-47.
5. Пітерзе, Я., 2008. *Глобалізація як гібридизація*, В.: *Глобальні модерності*. Пітерзе, Ян Недервен. Фезерстоун, М., Леш, С., Робертсон, ред. Переклад з англійської Т. Цимбала. К.: Ніка-Центр, с.73-105.
6. Канкліні, Н., 2016. *Уявлена глобалізація*. Переклад з іспанської. К.: Ніка-Центр.
7. Роймер, Й., 2017. *Номо Urbanus. Парадокс еволюції*. Переклад з нідерл. К.: Вид-во Жупанівського.
8. Флорида, Р., 2018. *Номо Creativus. Як новий клас завойовує світ*. /Переклад з англійської Яковлева М. К.: Наш формат.
9. Генсон, М., 2002. *Керування освітою та організаційна поведінка*. Переклад з англ. Х. Проців – Львів: Літопис.
10. Драйтен, Г., Джаннетт, В., 2011. *Революція в навчанні*. Переклад з англ. М. Товкало. Львів: Літопис.
11. Mike, Artis and Frederick, Nixson, ed., 2001. *The Economics of European Union. Policy and Analysis*. Oxford: Oxford University press.
12. Підласий, І., 1989. *Як підготувати ефективний урок*. К.: Рад. шк.
13. Саймон, Б., 1989. *Общество и образование*. М.: Прогресс.
14. Rogers, E., 2003. *Diffusion of innovations*. New York: Free press.

Abstract

KEY WORDS:

educational space
creativization,
intellectual diffusion,
teacher's creativity,
functional personality
model,
European model of
identification

Professional burnout as an origin and development factor for hypochondriacular personality disorders

Viktoria Chuzhykova,

*PhD in Pedagogics, Associated Professor,
Pedagogy and psychology department*

Kyiv National Economic University named after Vadym Hetman

Kateryna Leshchenko,

*PhD in Economics Associated Professor
European business and economics department*

Kyiv National Economic University named after Vadym Hetman

The transfer specific nature of modern arts in the European Union countries educational system is analysed. It is emphasised that a teacher gradually ceases to be only a process moderator to form competencies, and the technological component of educational process organisation is increasing year after year. Fundamental directions of modern economics education based on M. Spencer, J. Dewey concepts, the analysis W. Beck cosmopolitan model, M. Featherston and S. Lees socio-economic turbulence, and J. Pieters cultural diffusion have been determined. Special attention is paid to new paradigms formation for developing the society of Homo Urbanus and Homo Creativus, in the near future will determine educational sphere trend and regulatory dominance of the "supercreative core" where creative teachers belong to by R. Florida. The analysis of the European model of a teacher in the framework of his/her creative identification, to authors' opinion, has a multidisciplinary character of enlightenment, that allowed improving M. Henson structuring criteria basis. The analysis of identification approaches on a teacher's creative personality has allowed to identify typical features of the EU: understanding the need for expanded investment in education, psychological and pedagogical professionalism, the convergence degree of educational systems, selective mastering of scientific and didactic information, multilevel programs impact (in particular, Erasmus +) for academic mobility, as well as the nature of the educational management international institutionalization. The developed model of European creativeness transformational diffusion has made it possible to determine the mix of perceptions and the indicative-diffusive field of student-student interaction processes that encompass creativity-based processes, democratisation, hybridisation, bio-evolution, creolization, corporatisation, cosmopolisation, and national standardization. The above allows to develop indicative measurements of an economy teacher's creative diffusion from the pragmatic, and at the same time, creative points of view.

References

1. Spenser, M., 2017. *Nova konvergenciya*. K.: Tempera.
2. Diui, Dzh., 2003. *Demokratia i osvita*. Lviv: Litopys.
3. Bek, U., 2015. *Vlada i kontr vlada u dobu hlobalizatsii. Nova svitova politychna ekonomika*. Pereklad z nimetskoi O. Yudina. – K.: Nika-Tsentr.
4. Fezerstoun, M. ta Lesh, S., 2008. *Hlobalizatsiia, modernist i sprostuvannia suspilnoi teorii: vstup*. V: *Hlobalni modernosti*. Fezerstoun, M., Lesh, S., Robertson, red. Pereklad z anhliiskoi T. Tsymbala. K.: Nika-Tsentr, s.17-47.
5. Piterze, Ya., 2008. *Hlobalizatsiia yak hibrydzatsiia*, V: *Hlobalni modernosti*. Niterze, Yan Nederven. Fezerstoun, M., Lesh, S., Robertson, red. Pereklad z anhliiskoi T. Tsymbala. K.: Nika-Tsentr, s.73-105.
6. Kanklini, N., 2016. *Uiavlena hlobalizatsiia*. Pereklad z ispanskoi. K.: Nika-Tsentr.
7. Roimer, Y., 2017. *Homo Urbanus. Paradoks evoliutsii*. Pereklad. z niderl. K.: Vyd-vo Zhupanivskoho.
8. Floryda, R., 2018. *Homo Creativus. Yak novyi klas zavoiovuie svit*. Pereklad z anhliiskoi Yakovlieva M. K.: Nash format.
9. Henson, M., 2002. *Keruvannia osvitoiu ta orhanizatsiina povedinka*. Pereklad z anhli. Kh. Protsiv – Lviv: Litopys.
10. Draiten, H., Dzhanet, V., 2011. *Revoliutsiia v navchanni*. Pereklad z anhli. M. Tovkalo. Lviv: Litopys.
11. Mike, Artis and Frederick, Nixon, ed., 2001. *The Economics of European Union. Policy and Analysis*. Oxford: Oxford University press.
12. Pidlasyi, I., 1989. *Yak pidhotuvaty efektyvnyi urok*. K.: Rad. shk.
13. Saimon, B., 1989. *Obshchestvo y obrazovanye*. M.: Prohress.

УДК 373:1-053.6 «652»

<https://doi.org/10.32835/2223-5752.2018.16.141-147>.

ДУХОВНО-МОРАЛЬНЕ ЗОРІЄНТУВАННЯ ПІДРОСТАЮЧОГО ПОКОЛІННЯ В ФІЛОСОФСЬКИХ ШКОЛАХ СТАРОДАВНЬОГО КИТАЮ

Валентин Іванченко,
старший викладач кафедри педагогіки
та психології ДВНЗ «Київський національний
економічний університет імені
Вадима Гетьмана»
ORCID: 0000-0003-2023-0914
e-mail: valentyn.ivanchenko@kneu.edu.ua

Реферат

КЛЮЧОВІ СЛОВА:

духовно-моральні цінності, філософська школа, ідеал цюнь-цзи, конфуціанська етика, філософ-мудрець, інноваційне ретроведення

Проаналізовано психолого-педагогічні засади духовно-морального зорієнтування підростаючого покоління в філософських школах Стародавнього Китаю чжоуського періоду (6-4 ст. до н.е.) у контексті стратегічних завдань, що стоять перед українським суспільством щодо формування високодуховної та морально-зорієнтованої особистості. На прикладі Стародавнього Китаю показано специфічну модель філософської школи, що досить тривалий час визначала параметри духовного життя чжоуського Китаю. Описано розроблену Конфуцієм модель достойної людини, шляхетного, високоморального, досконаломудрого цзюнь-цзи, а також роль педагога-наставника у формуванні ціннісної складової світогляду учнів. Розкрито цілі й завдання конфуціанської етики, постульованої тези Мен-цзи про «вроджену доброту людини», раціоналізм Сюнь-цзи (як історичні заощадження) у справі формування ціннісних орієнтацій юнацтва.

Доведено вагомість історичної спадщини (на прикладі філософських шкіл Піднебесної), що виступає інноваційним ретроведенням (у якості джерел ідей для успадкування в сучасній школі). Показано зв'язок системи конфуціанської освіти з духовно-моральними детермінантами. Визначено шляхи сформованості духовно-моральної ціннісної складової особистості у запроваджених Лао-цзи, Мен-цзи, Сюнь-цзи філософських школах відповідно

до постульованих ними зразків цюнь-цзи. Описано зміст теоретичних положень, що були впроваджені у виховний процес філософами. Наведено застосовані давньокитайськими мудрецами соціальні механізми усвідомлення, що проявлялися в соціальній пам'яті та соціальному мисленні. Показано, що внутрішньо самосвідомий давньокитайський філософ-мудрець у запропонованій нам філософській школі гідно і плідно виконував своє призначення щодо формування ціннісного єства молоді. Водночас визначено, що ця проблема потребує більш досконалого психолого-педагогічного дослідження. Окреслено важливість вивчення історичної спадщини світових освітньо-виховних систем, що пройшли багатотисячолітній шлях розвитку.

Дослідження історичних заощаджень психолого-педагогічної думки, зокрема, Стародавнього Китаю, дозволяє використати накопичений досвід у сучасному навчально-виховному процесі формування ціннісної складової світогляду молоді, відродити той духовно-моральний потенціал українського народу, що визначено його пареміологією.

Постановка проблеми. В непростих сучасних умовах трансформації українського суспільства від тоталітаризму до демократії, правової держави, громадського суспільства, набувають актуальності цінності, зокрема духовно-моральні, що мають фактичну значущість для держави, народу, особистості (Іванченко, 2006, с. 287). У статті 35 Закону України «Про освіту» наголошено на важливості формування загальнонародської моралі й забезпечення всебічного розвитку дитини як особистості (Законодавчі акти України з питань освіти, 2004, с. 31). Розробка теоретичної моделі формування духовних і ціннісних орієнтацій, виявлення їх психологічних особливостей ґрунтується на результатах аналізу існуючих у філософсько-історичних, психолого-педагогічних наукових підходах щодо розуміння зв'язку між категоріями «духовність», «моральність», «ціннісні орієнтації», «навчання», «виховання», «особистість учня», «особистість педагога» та ін. Це свідчить про необхідність вирішення тих напрямів дослідження цього процесу, що мають вагому значущість у сьогоденній проблемі духовно-морального зорієнтування підростаючого покоління.

Головною умовою формування духовності і моральності, про що свідчать результати вивчення надбань у філософських школах чжоуського Китаю, є соціально-професійна компетентність особистості вчителя. На прикладі Стародавнього Китаю, саме соціальна спрямованість, система провідних ставлень і потреб, соціально-професійний досвід, зміст інтелектуального самовиховання і здібностей, емоційно-вольові якості філософа-мудреця здатні були вирішити нагальну проблему правильного виховання тих, хто в майбутньому забезпечував процвітання держави. Одним із ключових елементів процесу виховання постає формування духовно-моральних цінностей молоді. Отже, актуальним є історичний

пошук способів вирішення проблеми духовно-морального зорієнтування підростаючого покоління, зокрема, в Стародавньому Китаї.

Виходячі з того, що категорії духовності і моральності є компонентами ціннісної системи, важливим є уточнення понять «цінність», «духовність», «моральність». Так, слово «цінність» – це поняття, що використовується в філософії соціології для визначення об'єктів і явищ, що виступають як значущі в життєдіяльності суспільства, соціальних груп і окремих індивідів» (Філософський словарь, 1987, с. 534). Найбільше загальними є «загальнолюдські цінності», що відображають загальні риси, притаманні життєдіяльності людей різноманітних історичних епох. З найвагоміших компонентів цінностей у структурі світогляду особистості чільне місце займають моральність і духовність. Духовність постає як властивість особистості усвідомлювати своє «Я» і місію свого земного існування, натомість, моральність – як способи і прийоми передачі зовні свого внутрішнього духовного світу. Ця стаття присвячена проблемі духовно-морального зорієнтування на прикладі філософських шкіл Стародавнього Китаю.

Мета статті – обґрунтування цілей і змісту значущості процесу формування духовно-моральних цінностей молоді на прикладі філософських шкіл Стародавнього Китаю.

Аналіз останніх досліджень. Проблема використання досвіду попередніх поколінь у справі виховання підростаючого покоління сьогодні привертає увагу багатьох дослідників. Питанням духовного оновлення, моральної зорієнтованості та гуманізації системи освіти, виявлення психолого-педагогічних особливостей формування духовно-моральних цінностей молоді присвячені праці І.Д. Бежа, П.П. Блонського, М.Й. Боришевського, Є.М. Власової, І.А. Зязюна, В.О. Киричука, Е.О. Помиткіна, В.В. Рибалки

та ін. Водночас, дослідники, незважаючи на велике розмаїття джерел з проблеми формування духовно-моральних цінностей учнів в умовах шкільної освіти, недостатньо приділяють уваги вивченню психолого-педагогічної спадщини давніх цивілізацій Сходу, що негативно відбивається на порівнянні моделей процесу формування ціннісної складової світогляду особистості. Отже, проблема духовно-морального зорієнтування підростаючого покоління на прикладах різноманітних підходів, зокрема філософських шкіл Стародавнього Китаю, ще не отримала достатнього наукового обґрунтування.

Виклад основного матеріалу. Боротьба і єдність філософських напрямів, що першочергово виникають на Сході, дають нам можливість обміркувати загальні закономірності формування ціннісного компоненту світогляду особистості підростаючого покоління. Так, у Давньому Китаї теоретична форма післяродової свідомості відображалася в колективній мудрості, що шукала моральні зв'язки, духовне єство в історії поколінь, плекаючи моральні категорії зв'язків «верхів» і «низів» (моральну космогонію і моральну космологію). Але в умовах розкладу родової формації і розвитку особистісної самосвідомості колективне моралізаторство потерпіло кризу, і світоглядне завдання гармонізації природно-людського успадковувалося новим теоретичним суб'єктом-мудрецем (Лук'янов, 1989, с. 107-108).

Ставши видатною особистістю свого часу, будучи відповідальним перед людьми внутрішньо самосвідомий філософ-мудрець сприймав своє призначення як всесвітній обов'язок, що наданий «зверху» природою і першопредками. Відчуваючи нагальну потребу у спілкуванні, філософи об'єднувалися, створювали власні філософські школи, де виховували учнів, прищеплюючи їм духовно-моральні цінності (Лук'янов, 1989, с. 107-108).

Одну з таких перших шкіл започаткував Лао-цзи, що жив близько 6 ст. до н.е. У народі йому приписують авторство відомої філософсько-літературної пам'ятки – «Дао – де цзин», у якій висвітлювалися засади формування ідеалу досконаломудрої, морально зорієнтованої особистості:

«Досконаломудра людина не має постійного серця.

Тобто, серця ста родів робить Вона (своїм) серцем.

Хто добрий, Я до того відношусь з добром –

Хто недобрий, Я до того також відношусь з добром –

В цьому доброта Де...» (Лук'янов, 1989, с. 113).

Звідси, «дао-де» набуває сенсу життєвого шляху людини, перетворюючись на поняття «етична норма» (Лук'янов, 1989, с. 113), а доброта й довіра до людини сягають світової широчини. Керуючись у спілкуванні з людьми такими «дорогоцінностями» як любов, простота і шана, Лао-цзи прагне прищепити своїм вихованцям на власному прикладі такі поціновувані моральні якості, як мудрість, щедрість, завзятість.

Засновник іншої філософської школи – Конфуцій (551-479р.р. до н.е.), який наслідував традиції, закладені ще Чжоу-гуном, передусім, у давності вбачав еталон досконаломудрості: «Передаю, а не створюю, вірю в давнє і кохаю його» (Васильєв, 1989, с. 66-67). Народ справедливо вважає його першим у Китаї вчителем, котрий сам обрав для навчання 72 дитини. Головними умовами відбору були бажання вчитися й наявність здібностей. Високо цінував Кун-цзи природжену кмітливість, наполегливість (Васильєв, 1989, с. 66-67).

Розвиваючи інтенції, закладені ще в епічному творі «Шуцзин», що зводилися до обов'язку мудрих і здібних допомагати правителю в адміністративній діяльності, філософ виробив програму дій і приступив до її реалізації. Кращими вважав тих, хто незалежно від свого соціального походження був добропорядним і талановитим, хто бажав наполегливо вчитися, був здатним до самовдосконалення. Реанімуючи уславлений в «Шуцзині» принцип мерітократії, Конфуцій проголошує тезу про гідну людину, шляхетного чоловіка, високоморального і досконаломудрого – «цзюнь-цзи» (дослівно «син правителя», тобто «досконалошляхетний»). На протигагу «сяо-женю» (дослівно «нікчемний чоловігя»), в пасажах трактату «Луньюй» цзюнь-цзи постає як свята постать перед волею Неба, великими людьми і мудрецами давнини, завжди вчиняє відповідно до справедливості, піклується про своє добре ім'я, не сперечається, не свариться, не поступається пристрастям, не прагне суперництва. Завжди гуманний і сміливий; суворий, але справедливий і, головне, безпристрасний; вимогливий до себе, стійкий до нестатків, доброзичливий. Допомагає людям стати кращими, прагне оберігати їх від поганого. Його визначає надвитримка: прагне спочатку думати, потім казати; поціновує справу

вище слова.

(Васильєв, 1989, с. 50-56). Охарактеризований ідеал цзюнь-цзи відповідає майже недосяжному еталону. Але, на думку Кун-цзи, яку він прагнув прищепити своїм учням, саме така особистість, наділена всіма можливими досконалостями, напутливим комплексом добродішностей, повинна і навіть зобов'язана керувати іншими.

Цзюнь-цзи завжди прагне до власного вдосконалення і до знань. Але головна його мета – гармонія в суспільстві, втихомирення людей. Він ніколи не вступає в обурювання, але зате відрізняється вмінням правильно використовувати людей відповідно до їх здібностей. Повно в нього й інших достоїнств: в юності прагне запобігати хтивостям, у зрілому віці – сварок, у старості – скнарства; навіть подумки ніколи не дозволяє собі нічого зайвого, щоб не відповідало його високому статусу (Васильєв, 1989, с. 50-56).

У кінцевому результаті мова йшла про виховання тих, кому в майбутньому потрібно було вміти управляти Піднебесною. Від того, якими будуть майбутні управителі залежало все інше. Суттєво, що Конфуцій аж ніяк не обмежувався теорією. Натомість, він тісно переплітав її з практикою, прагнучи у своїх учнях сформувати постульовані ним якості й чесноти.

Апелюючи до мудрості давніх у якості гідного наслідування еталону, Конфуцій прагне затвердити розхитану в період кланових усобиць моральну норму, звеличити принцип етичного детермінанту і тим самим закласти надійну основу майбутнього існування країни як у межах сім'ї (культ предків і синівська шанобливість – «сяо»), так і на рівні суспільства й держави. Першооснову всього він вбачав у Дао, що тісно пов'язане з самокультивацією особистості. Для самовдосконалення головним є знати норми моралі, правила – «лі», ритуал – «лі». Термін «лі» ґрунтовно розроблений філософом. На думку Кун-цзи, без «лі» шанобливість перетворюється на втому, обережність – на боягузтво, сміливість стає смутою, а відвертість – грубістю. Правила «лі» – найважливіший організуючий, дисциплінуючий, інтегруючий і водночас суворо за ієрархією диференціюючий людей принцип» (Васильєв, 1989, с.72-73).

Надавав значущості Конфуцій і ідеалу «сяо», тобто «синівній шанобливості». Розтлумачуючи учням, що таке «сяо», Вчитель зауважував про необхідність піклування, щоб не спричинити хвилювання батьків (передусім, слідкувати за своїм здоров'ям, бо рідні завжди занепокоєні

здоров'ям дітей). Головним проголошувалося дотримання у ставленні до батьків і рідних необхідного пієтету, що особливо зростає після їх смерті (соціальна пам'ять).

Відомий дослідник Стародавнього Китаю Д. Мунро, розглядаючи в літературній спадщині Конфуція проблему Людини, звернув увагу на те, як філософ поєднує тезу про природну рівність людей з соціальним порядком, запропоновуючи в якості детермінанти три основні елементи цього порядку: домінування рольової структури, суворої соціальної ієрархії та формалізованого кодексу, що регулює порядок взаємовідношень людини з собою (правила «лі»).

Конфуцій вірив у безмежні можливості людини, прагнучи реалізувати їх сам і навчаючи інших у своїй філософській школі. На його думку, реалізація їх залежала від учіння, тобто оволодіння знаннями: «Багато слухаю, відбираю те, що годиться, і слідую цьому; багато спостерігаю, тримаю все у пам'яті» (Васильєв, 1989, с.68). Як вважав мудрець, знати – добре, ще краще – любити знання й залучатися до них, а краще за все – отримувати радість від пізнання.

Багато уваги приділяє Кун-цзи і психологічним аспектам формування моральних засад засобами і змістом знань. Так, перша заповідь справжнього знання – його свободи від релігійно-міфологічних нашарувань, відповідність реальності (принципи об'єктивності та науковості). Друга заповідь – це моральність знання. Дуже важливо взагалі, щоб отримуючий знання умів думати над тим, що він вивчає: «Вчення без роздумів марне, а роздуми без вчення небезпечні, бо тільки об'єднання вчення з розміркуванням плідне» (принцип єдності свідомості і діяльності) (Васильєв, 1989, с.69-70).

Могутнім континуальним потоком, що вабив людину від рівня «сяо-жень» до ідеалу «цзюнь-цзи», зорієнтовував учнів у духовно-моральному зростанні постає етика Конфуція, що не завжди ототожнюється з Євангельським всепрощенням. Головним постулатом її є те саме золоте правило, яке можна зустріти в етиці різних країн і народів: не роби іншим того, чого не хочеш робити собі. Ще одним постулатом виступає справедливість, тобто те, що покликане охороняти чесноти людини, берегти її від приниження і тим самим охороняти її самоповагу. Правда, в ім'я утвердження соціальної гармонії, етика Конфуція була суворо ієрархічна, на сторожі чіткості якої стояли ритуал і церемоніал.

З-поміж зведеної дефініції основних категорій етичного стандарту, розробленого Кун-цзи,

особливо відзначимо ту, яку Вчитель прагнув прищепити своїм учням і вважав її матрицею моральності підростаючого покоління. Так, етична категорія «жень» ідеографічно складена з двох знаків («людина» і «двоє», «два»). Це поняття звичайно співвідноситься в європейських перекладах зі словами «гуманність», «людяність», хоча семантичне коло його ширше. Це та категорія соціальної етики, що заснована на відпрацюванні належних взаємних зв'язків між людьми. «Жень» – це справжня, внутрішня цінність, наявність якої передбачає постійне самовдосконалення, накопичення знань (Васильєв, 1989, с.71-75).

В одному з пасажів трактату «Луньої» визначено набір тих якостей і чеснот сума яких і визначає категорію «жень». Це – «чемність, великодушність, чесність, серйозність і доброта: «Якщо ви чесні, до вас не будуть звертатися неповажно; якщо ви великодушні, то ви всіх переможете; якщо ви чесні, то вам будуть довіряти; якщо ви серйозні, то досягнете успіхів; якщо ж добрі, то зможете використати послуги інших» (Васильєв, 1989, с.71-75).

Ще один важливий психологічний аспект «жень» – його значний вплив на формування витончених рис характеру особистості. В кінцевому результаті «жень» – це прагнення і можливість стати Людиною з великої літери, зорієнтовувати до цього інших і щонайменше – слугувати людям. На думку відомого дослідника філософії Конфуція Г. Фінгарета, визначені категорії конфуціанської етики «лі» і «жень» – є двома аспектами одного феномену: «лі» – норми поведінки, а «жень» – особистість, що прагне досконали реалізувати їх (Васильєв, 1989, с.75). Виходячи з вище означеного можна констатувати, що запроваджений Конфуцієм ідеал «цзюнь-цзи» й розроблені етичні категорії багато в чому сприяли моральному самовдосконаленню і духовному зорієнтуванню підростаючого покоління.

З-поміж послідовників Конфуція в справі духовно-морального зорієнтування підростаючого покоління в філософських школах варто відзначити Мен-цзи і Сюнь-цзи. Саме Мен-цзи (372 – 289 р.р. до н.е.) належить обґрунтована ідея про природжену доброту людини та її значення. На його думку, доброта – ество людини, її вроджена якість. Людина ж за природою справедлива й добра; у неї від народження є почуття сорому і співчуття, які в ній необхідно розвивати й усіяло заохочувати. Зло ж – явище соціальне, викликане негараздами життя й поганим вихованням (Васильєв, 1989, с. 137).

Головною властивістю людського серця філософ саме визначав доброту і співчуття: «та не людина, у якої не має серця, повного співчуття» (Васильєв, 1989, с. 137). У трактаті «Мен-цзи», що став основою його теоретичних положень, упроваджених у виховний процес його філософської школи, він зазначав, що головне – не загубити надане людині природою серце; не дати людині втратити своє вроджене почуття сорому і співчуття: «повне співчуття серце – основа «жень»; серце наповнене самозреченням і поступливістю – основа «лі»; серце, здатне відчувати сором – основа справедливості – «і»; серце, що знає істину і неправду – основа мудрості – «чжі». Ці чотири основи властиві всім людям, як володіння чотирма кінцівками. Маючи ці чотири властивості, людина повинна надати їм новий простір для розвитку подібно тому, як із іскри займається полум'я. І якщо надати їм повний простір для розвитку, цього буде досить, щоб зберегти весь світ. Якщо ж не надати їм розвитку, то не можна буде слугувати навіть батькам» (Васильєв, 1989, с. 137-139).

Як вважає мудрець, людина не тільки відчуває серцем, але і знає, розуміє з його допомогою. І абстрактна, далека від реальної дійсності рефлексія, і, автоматично, рефлексорна реакція, – все від серця. Підкреслюючи, що будь-яка думка і всіляка мудрість може й повинна бути етичною, тобто пов'язаною з добром, Мен-цзи прагнув це реалізувати у філософській школі. Гармонійне суспільство, як і гармонійні взаємні стосунки Вчителя й учня він вбачав у соціальній справедливості і чистому серці добродійних і добрих. Мудрець учив зосереджуватися на головному. Тоді серце й думка будуть жити в унісон.

У найвидатнішого чжоуського мислителя-конфуціанця Сюнь-цзи (313–238 р.р. до н.е.) людина постає ганебною за своєю природою. Філософ прагнув у створеній ним власній філософській школі обґрунтувати певні цілеспрямовані зусилля, необхідні для становлення людини, серед яких – виховання і навчання, а також вплив норм – «лі» зовнішнього примусу. На його думку, успіху можна досягнути лише в тому випадку, якщо під впливом всіх цих імпульсів людина зрозуміє, що її інстинкти необхідно подолати і що досягнення нею вищих ідеалів доброчесності – безумовне благо. Важливим, на думку філософа, є стійке внутрішнє переконання: «Силоміць доброчесним нікого не зробиш! Проте впевненість і прагнення здатні здійснювати чудеса» (Васильєв, 1989,

с.200-206). У світлі цієї кардинальної тези Сюнь-цзи серйозно розглядає питання про освіту і духовно-моральне вдосконалення людини. У перших розділах свого трактату «Сюнь-цзи» він зазначав: «Щоб стати моральнозорієнтованою і досконалою людиною необхідно багато вчитися, оволодівати мудрістю попередників і практикою ритуалів; постійно вдосконалювати свої знання, причому не на показ; необхідно спілкуватися з рівними собі; усвідомити отримані знання розумом, серцем, результатом чого повинні стати відповідна мова, вчинки, манери. Важливий також постійний контакт із Учителем, чия мудрість завжди гідна наслідування» (Васильєв, 1989, с.201-202). Кінцеву мету самовдосконалення

й моральної зорієнтованості Сюнь-цзи вбачав в умінні стримуватися, досягненні «золотої середини», мистецтві приборкувати норов (темперамент), тренуваннях(медитації).

Висновки. Вивчення досвіду філософських шкіл Стародавнього Китаю у справі духовно-морального зорієнтування підростаючого покоління демонструє важливість його досягнень у формуванні духовно-моральних компонентів структури світогляду особистості. Водночас необхідно поглиблювати використання й інших психолого-педагогічних здобутків Стародавнього світу, ширше використовуючи багаті матеріально-письмові джерела.

Література

1. Васильєв, Л.С., 1989. *Проблеми генезиса китайської мисли (формирование основ мировоззрения и менталитета)*. – М.: «Наука» Главная редакция восточной литературы.
2. Ніколаєнко, С.М. ред., 2004. *Законодавчі акти України з питань освіти станом на 1.04.2004 р.*: офіційне видання. К.: Парламентське видавництво.
3. Іванченко, В.В., 2006. Психологічні особливості формування духовності і ціннісних орієнтацій гімназистів як чинники взаємодії

навчання і виховання в системі середньої освіти. В: *Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами: тези доповідей 7 міжнародної науково-практичної конференції*. Київ, Університет «Україна».

4. Лукьянов, А.Е., 1989. *Становление философии на Востоке (Древний Китай и Индия): монография*. М.: Изд-во УДН.
5. Фролова, И.Т. ред., 1987. *Философский словарь*. 5-е издание. М.: Политиздат.

Abstract

KEY WORDS:

inner and moral values, philosophical school, Tsiun-uzi's ideal, Confucian ethics, a philosopher-sage, innovative retro-integration

The younger generation's inner-mental guidance in philosophical schools of Ancient China

Valentyn Ivanchenko,

*Senior lector of Pedagogy and psychology department
Kyiv National Economic University named after Vadym Hetman*

Psycho-pedagogical landscapes for the younger generation's inner-mental guidance in philosophical schools of Ancient China of chouzshkiy period (6-4 century B.C.) in the context of strategic tasks the Ukrainian society is facing on forming a highly spiritual and morally-orientated personality.

Following the example of Ancient China we represent the specific model of a philosophical school that determined spiritual life parameters of chouzshkiy period China for long time. It describes the Confucius' model of a decent man, noble, generous, high-minded tsiun-tsi, and also a teacher-tutor's role in forming a valued part of a student's view of life. Confucian ethics aims and tasks are represented via Men-tsi's thesis about «a man's untaught kindness», Siyun-tsi's rationalism (as a historical "deposit") for dealing with the youngsters' value-guidance formation.

The historical heritage significance has been proved (by the example of the Middle Kingdom philosophical schools), that serves as an innovative retro-integration (as a ideas inheritance sources for modern school). The Confucian education system connection with spiritual and moral determinants is shown. A personality's spiritual-moral value component formation way in the Lao-Tzu, Men-Tzu, Syuk-Tzu philosophical schools is introduced in accordance with the postulated Tsun-Tzu models. The theoretical concepts content introduced by philosophers into the educational process are described. The ancient Chinese sages applied social consciousness mechanisms are manifested in social memory and social thinking. It is shown that the internally self-conscious ancient Chinese philosopher and sage in the philosophical school offered us own adequately and fruitfully fulfilled mission on shaping the youth's valuable essence. At the same time, it has been established that this problem requires more advanced psychological and pedagogical research. The importance of studying the historical heritage of the world educational systems has been

determined, and they have passed a centuries-old path of development.

The study of the historical heritage on psychological and pedagogical thought, in particular, of Ancient China, makes it possible to use the accumulated experience in the modern educational process to form the value component for the young people's view of life, to revive the Ukrainians' spiritual and moral potential that defined via its paremiology.

References

1. Vasilyev, L.S., 1989. *Problemy genezisa kitajskoj mysli (formirovanie osnov mirovozreniya i mentaliteta)*. – M.: «Nauka» Glavnaya redakciya vostochnoj literatury.
2. Nikolaienko, S.M. red., 2004. *Zakonodavchi akty Ukrainy z pytan osvity stanom na 1.04.2004 r.: ofitsiine vydannia*. K.: Parlamentske vydavnytstvo.
3. Ivanchenko, V.V., 2006. *Psykhologichni osoblyvosti formuvannia dukhovnosti i tsinnisnykh oriiantatsii himnazystiv yak chynnyky vzaiemodii navchannia i vykhovannia v systemi serednoi osvity*. V: *Aktualni problemy navchannia ta vykhovannia liudei z osoblyvymy potrebamy: tezy dopovidei 7 mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi konferentsii*. Kyiv, Universytet «Ukraina».
4. Lukyanov, A.E., 1989. *Stanovlenie filosofii na Vostoke (Drevnij Kitaj i Indiya): monografiya*. M.: Izd-vo UDN.
5. Frolova I.T. red., 1987. *Filosofskij slovar*. 5-e izdanie. M.: Politizdat.

УДК 378.147:37.011.3-051:62 “18”/“19”

<https://doi.org/10.32835/2223-5752.2018.16.147-152>

ПІДГОТОВКА ВЧИТЕЛІВ ТРУДОВОГО НАВЧАННЯ І ТЕХНОЛОГІЙ В УКРАЇНІ: ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНИЙ АСПЕКТ

Любов Павлюк,

кандидат педагогічних наук,

докторант кафедри теорії і методики технологічної освіти,

креслення і комп'ютерної графіки,

Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова

ORCID: 0000-0003-0607-824X

lubov-vp@ukr.net

Реферат

КЛЮЧОВІ СЛОВА:

підготовка майбутніх учителів трудового навчання, професійна освіта, трудові ресурси, народна освіта, трудове навчання, навчальні програми

Показано особливості підготовки майбутніх учителів трудового навчання в Україні у кінці XIX – XX столітті. Встановлено, що необхідність започаткування підготовки вчителів трудового навчання була зумовлена бурхливим розвитком науково-технічного прогресу у кінці XIX – на початку XX ст. Виокремлено етапи підготовки майбутніх учителів трудового навчання в Україні в зазначений період, виділено й охарактеризовано провідні тенденції, проаналізовано освітні нормативно-правові документи, що визначали пріоритети в галузі освіти. Особливу увагу приділено аналізу нормативно-правових документів, що не тільки окреслювали шляхи формування трудових ресурсів, а й регламентували результативно-цільову гуманістичну і практичну спрямованість освітнього процесу на забезпечення професійного розвитку фахівців із трудової підготовки. Розглянуто й охарактеризовано навчальні плани та програми в різні історичні етапи. Проведено історико-педагогічний аналіз підготовки вчителів України до викладання трудового навчання у загальноосвітніх закладах у 1930–1980 роках; Акцентовано увагу на 1950–1957 роках як часі інтенсивного розвитку трудової та техніко-технологічної підготовки педагогів, що відповідало соціально-економічним та політичним орієнтирам формування трудових ресурсів УРСР. Підкреслено зростаючу актуальність вивчення проблеми підготовки в Україні педагогічних кадрів для реалізації трудового навчання учнівської молоді в різні історичні періоди для сучасної педагогічної науки і практики.

Постановка проблеми. Нова українська школа, як ключова шкільна реформа Міністерства освіти і науки України, що передбачила виокремлення професійного напрямку підготовки учнівської молоді в старших класах, актуалізує інтерес вітчизняних науковців до історії підготовки вчителів трудового навчання в Україні в різні історичні періоди.

Аналіз останніх досліджень. На значимість і необхідність теоретико-методичної підготовки вчителів трудового навчання (технології) неодноразово у своїх працях вказували відомі вчені: П. Агутов, В. Казакевич, О. Коберник, В. Поляков, В. Сидоренко, В. Симоненко, В. Стешенко, М. Пригодій, Г. Терещук, Д. Тхоржевський та інші. У створення відповідних навчальних планів свій внесок зробили В. Гусєєв (1988, с. 121), В. Помагайба (1963, с. 45), М. Скаткін (1950, с. 10), С. Шаповаленко (1952, с. 8). Водночас актуальними залишаються питання, пов'язані з вивченням особливостей становлення в Україні професійної підготовки вчителів праці.

Метою статті є ретроспективний аналіз особливостей підготовки вчителів трудового навчання в закладах освіти України у кінці XIX – XX столітті.

Виклад основного матеріалу. Введення у 1866 році в школах уроків ручної праці зумовлене бурхливим розвитком у промислово розвинених країнах світу машинної індустрії та технології виробництва. Державні та освітні діячі вже тоді усвідомили, що професійна підготовка молоді до виробничої діяльності повинна починатися з початкової школи. Її реалізації сприяли вчительські семінарії (Фінляндія, Швеція, Німеччина, США), народні вчительські школи (Франція), учительські коледжі (Великобританія) та інші заклади освіти. Навчальні плани викладачі могли складати самостійно, враховуючи досягнення нових наук.

Відомо, що перший методичний посібник із ручної праці був виданий в Україні у 1889 році. Його автором був В. Г. Фармаковський, відомий діяч освіти, педагог, фахівець із трудового навчання. Його методика базувалася на ідеях шведського педагога О. Саломона і призначалася для використання в початкових і середніх школах. Причому автор диференційовано підходив до визначення змісту й методів застосування ручної праці в різних типах шкіл, пропонував розвивати творчі здібності учнів та винахідництво.

Помітне місце в громадсько-політичному житті, в розвитку освіти другої половини XIX – на початку XX ст. посідали земства – органи місцевого самоврядування, створені в 1864 р. Вони відігравали значну роль і в розвитку освіти, зокрема – трудового навчання, впровадження ручної праці в школах та їх методичному забезпеченні. За оцінками сучасників, саме земства були найбільш зацікавленими в поширенні навчання з ручної праці: земські органи відкривали майстерні при школах, допомагали в їх оснащенні, асигнували

кошти на трудове навчання. Земства дбали про навчання ремеслам, які задовольняли б потреби господарства, готували кваліфікованих робітників, а також спонукали до розвитку кустарно-художніх промислів.

Варто визнати, що починаючи з 1918 року, становленню трудового виховання підростаючого покоління радянська влада надавала особливого значення. Зокрема, було прийнято положення «Про єдину трудову школу РРФСР» та «Декларацію про єдину трудову школу», що сприяло закладенню основ єдиної трудової політехнічної школи. Завдання такої школи полягало в тому, щоб підготувати якнайбільше кваліфікованих та ідеологічно загартованих робітників для відбудови країни після громадянської війни та побудови нового соціального устрою. Для здійснення трудового навчання й виховання в цих школах потрібні були вчителі, підготовлені професійно та ідеологічно. Відомо, що в Україні на той час вищу педагогічну освіту мали 5% учителів, а середню спеціальну – 29%. Саме ж трудове навчання здійснювалося здебільшого у примітивних столярних, пошивних, палітурних майстернях та в процесі екскурсій на виробництво (Стешенко, 2004, с. 152).

У навчальних програмах початку 30-х рр. ще можна простежити й інший напрям політехнізації – загальну політехнічну спрямованість змісту загальноосвітніх предметів. Так, програма з фізики для 7 класу за 1933 р. була перевантажена відомостями про технічне застосування фізичних законів і певною мірою співвідносилася з програмою з політехнічного навчання. Наприклад, при вивченні теми «Електрика» у 7 класі передбачалися, залежно від конкретних умов, екскурсії в електричні майстерні, електрозварювальний цех, на електростанцію, телеграф, телефонну станцію тощо (Програми середньої школи, 1933, с. 12). Програмою з математики при вивченні теми «Найпростіші виміри» у п'ятому класі передбачалась екскурсія в механічні майстерні чи на завод.

У програмах навчальних предметів основ наук на початку 30-х рр. можна простежити пошуки підходів до структурування навчального матеріалу. Так, у 1933 р. побудову змісту шкільної хімічної освіти було повністю переглянуто. За основу структурування було взято природну систему елементів і порядок розподілу матеріалу за роками навчання. Основним завданням курсу було забезпечити систему знань, потрібних для розуміння основних проблем (Програми

середньої школи, 1932, с. 8). У новій програмі значна кількість часу відводилася не на проекти, а на екскурсії та спостереження. Однак основу змісту, як і в попередній програмі, складала відомість технологічного характеру (Програми середньої школи, 1933, с. 14).

До середини 1930-х рр. провідним принципом побудови навчальних програм був принцип поєднання навчання з продуктивною працею. На його основі склалися програми з усіх загальноосвітніх дисциплін, готувалися підручники та навчальні посібники. Проте перший досвід побудови стабільних програм трудового політехнічного навчання середньої семирічної школи виявився невдалим. Через відсутність узгодженості з програмами інших загальноосвітніх дисциплін (з хімії, фізики, географії, біології) вперше введена в Україні програма з трудового політехнічного навчання (1932) виявилася надзвичайно складною для реалізації.

Починаючи з 1931/1932 навчального року, на підготовку вчителів праці в педагогічних інститутах звертається особлива увага: у вищих навчальних закладах було запроваджено принципово нові навчальні плани. Вони відзначалися збільшенням кількості годин на технічні та педагогічні дисципліни, виділенням групи політехнічних дисциплін і збільшенням часу на практичну підготовку в майстернях та лабораторіях. Політехнічні дисципліни охоплювали такі курси: організація та раціоналізація виробництва, історія техніки, машинознавство з основами графіки, електротехніка та електрифікація СРСР, технологія матеріалів, економіка (Гусев, 1988, с. 38).

Тривалий час була актуальною проблема обґрунтування змісту та вибору шляхів і методів переходу до загальної середньої політехнічної освіти. Так, у педагогічній періодиці середини та другої половини 50-х рр. ХХ століття виникла дискусія щодо переліку основних галузей виробництва, на які варто було орієнтуватися в процесі формування змісту політехнічної освіти (Помагайба, 1963, с. 44; Скаткин, 1950, с. 8; Шаповаленко, 1952, с. 9). Процеси політехнізації школи, що відбувалися за відсутності теоретичного обґрунтування та продуманої системи реформування, призвели до зростання обсягу змісту освіти в 1956/58 н. р. шляхом простого вилучення одних та розширення змісту інших навчальних предметів. У 1957/58 н. р. практично всі школи в Україні перейшли на нові

навчальні плани, згідно з якими передбачалася підготовка учнів старших класів до праці на підприємствах та в колгоспах.

Видатні педагоги досліджуваного періоду виділяли низку підходів до визначення змісту політехнічної освіти. Наприклад, С. Шаповаленко, вважав за необхідне виходити з аналізу потреб чотирьох провідних галузей народного господарства: енергетичної, хімічної, сільськогосподарської та механічної. Це повинно було дати учням інформацію про основи індустрії взагалі – тобто знання з енергетики, біології, техніки (знарядь праці) та організації промислового виробництва» (Шаповаленко, 1952, с. 12). Таким чином, у навчальному плані 1957/58 н. р., з якого були вилучені логіка, психологія і каліграфія (сумарно 8 год. на тиждень), з'явилися праця і практичні заняття, практикуми з електротехніки, агрохімії тощо (сумарно 18 год. на тиждень). Новий навчальний план вносив деякі зміни в порядок проходження та систему побудови окремих навчальних предметів (рідної мови, конституції, географії, біології, іноземних мов). Найбільш принциповою зміною стало введення уроків праці в 1–4 класах, практичних занять у майстернях та на дослідних ділянках у 5–7 класах і практикумів з машинознавства, електротехніки та сільського господарства у 8–10 класах. Передбачалася підготовка учнів старших класів до праці на підприємствах та в колгоспах. Так, на виробниче навчання у 8–10-х класах відводилося 6 год. на тиждень (2 год. теорії і 4 год. практики). Літня виробнича практика на базі промислового чи сільськогосподарського підприємства становила: у 8-х класах – 100 год.; 9-х – 150 годин (Учебные планы школ системы Министерства просвещения УССР на 1957/58 учебный год, 1957, с. 38).

Відповідно, у педагогічній періодиці розглядалися такі теоретичні питання: що потрібно розуміти під основами наук; чим керуватися при відборі знань навчальних предметів зі змісту сучасної науки; якими знаннями найважливіших галузей виробництва і як озброювати учнів; які трудові та політехнічні навички формувати в них у процесі навчання; як пов'язувати навчання з продуктивною працею (Маркушевич, 1961, с. 29; Мозонсон, 1961, с. 31; Народицький, 1959, с. 42). Ця тенденція набула загальнодержавного значення. Вона чітко проявилася і в програмах середньої школи 1961/1962 н. р. Наприклад, у курсі фізики передбачалося вивчення таких питань, як: фізика атома, ультразвук, напівпровідники, фізичні властивості пластмас і їх використання

в техніці тощо (Программы средней школы на 1959/1960 уч. г. 1959, с. 118).

Активно працювали над реформуванням змісту шкільної освіти і українські науковці. Так, співробітники Українського науково-дослідного інституту педагогіки розробили принципи побудови навчальних планів і програм з виробничого навчання сільськогосподарського профілю, що були покладені в основу директивних документів на 1960/1961 н. р. Відповідно до цих документів, у 9–11-х класах загальноосвітніх шкіл на суспільно-корисну працю та виробниче навчання відводилася майже третина навчального часу. Вже в 9-х класах планувалося дати учням початкову професійну підготовку, щоб наступні два роки вони її вдосконалювали, працюючи по кілька годин на тиждень на промислових та сільськогосподарських підприємствах.

На початку 70-х рр. в Україні активізувалося питання підготовки фахівців із трудової підготовки, зокрема, затвердження постанови колегії Міністерства освіти УРСР від 15 жовтня 1969 року «Про затвердження заходів по дальшому поліпшенню роботи з професійної орієнтації та трудового виховання учнів у загальноосвітніх школах УРСР», оновлення змісту, вдосконалення форм і методів роботи з педагогами в педучилищах, педвузах і в системі післядипломної освіти. Учителів трудового навчання у школах не вистачало, а тому в руслі вирішення цієї проблеми, Міністерство вищої освіти і середньої спеціальної освіти СРСР ухвалило рішення: передбачити в річних і перспективних планах прийом студентів на денні, вечірні й заочні педагогічні навчальні заклади у відповідності до потреби шкіл у вчителів на 1966–1970 рр. та забезпечити підготовку вчителів праці й виробничого навчання в педагогічних, технічних і сільськогосподарських вищах країни. Ще одним кроком стало звернення Міністерства освіти УСРС за дозволом до Міністерства освіти СРСР щодо започаткування в Дрогобицькому, Криворізькому, Слов'янському, Херсонському й Чернігівському педінститутах підготовки вчителів зі спеціальності № 2120 – «Загальнотехнічні дисципліни і фізика». В архівних документах є інформація про те, що в зазначених вищах велася підготовка вчителів зі спеціальності 2105 «Фізика і загальнотехнічні дисципліни»; була відповідна матеріальна база та досвід підготовки вчителів трудового навчання (Центральний державний архів вищих органів України та управління

України, 1969, арк.20).

З 1970 року вводиться новий навчальний план зі спеціальності 2120 «Загальнотехнічні дисципліни і праця з додатковою спеціалізацією». Серед дисциплін були, наприклад, такі: «Основи взаємозамінності і технічні вимірювання», «Основи технічної етики і художнього конструювання», «Електротехніка з основами промислової електроніки» (146 год.), «Радіотехніка» (140 год.). Про розширення бази підготовки та кількісного набору на дану спеціальність також свідчать архівні документи (Центральний державний архів вищих органів України та управління України, 1969).

Таким чином, затвердження МВССО СРСР 25 лютого 1972 року спеціальності № 2120 – «Загальнотехнічні дисципліни і праця» зумовило те, що поступово по всій Україні при педінститутах стали відкриватися загальнотехнічні факультети. З 1972/1973 навчального року було введено новий навчальний план зі спеціалізацією за напрямом «технічне креслення і конструювання» для студентів перших курсів спеціальності «загальнотехнічні дисципліни і праця». Цього навчального року для студентів другого та третього курсів було введено перехідні навчальні плани.

Названі зміни, безумовно, ставили перед викладачами й нові орієнтири щодо формування освітньої складової фахівців із трудової підготовки, зокрема, при викладанні нових дисциплін професійно-орієнтованого циклу: «Теоретична механіка», «Нарисна геометрія і креслення», «Практикум в навчальних майстернях», «Основи взаємозамінності і технічні вимірювання», «Методика викладання трудового навчання», «Методика викладання креслення», «Загальна електротехніка», «Машинознавство: опір матеріалів», «Машинознавство: теорія механізмів і машин», «Машинознавство: гідравліка і гідравлічні машини» та ін. (Центральний державний архів вищих органів України та управління України, 1968, арк. 20).

У листопаді 1976 року в прийнятій постанові «Про заходи з подальшого покращення трудового навчання, виховання та профорієнтації учнів загальноосвітніх шкіл» актуалізувалися питання трудового виховання молоді, її профорієнтації та розвитку педагогічної культури вчителів. Реформа була націлена на фахівців із трудової підготовки, особливо на майстрів виробничого навчання міжшкільних навчально-виробничих комбінатів,

яких не вистачало найбільше.

Так, академік С. Батишев (1977, с. 8) зауважував, що у справі покращення профорієнтаційної роботи зі шкільною молоддю необхідно: ввести в навчальні плани педінститутів спеціальний курс із професійної орієнтації; переглянути програми загальних курсів (педагогіки, психології, шкільної гігієни, а також соціально-економічних дисциплін) в аспекті підготовки вчителів до профорієнтаційної роботи, звернувши особливу увагу на питання трудових відносин, трудового права, підготовки молоді до вибору життєвого (професійного) шляху відповідно до потреб суспільства; видати необхідні доповнення до існуючих методик викладання в усіх класах середньої школи; організувати спеціальний курс лекцій і семінарів у інститутах підвищення кваліфікації вчителів для здійснення допомоги з профорієнтації; передбачити розробку курсу

методики складання професіограм, принципів і методів профорієнтації в школі

Висновки. Упродовж усього досліджуваного періоду зміст професійної підготовки майбутніх учителів трудового навчання постійно вдосконалювався. Однак у цей період не вдалося створити цілісну концепцію побудови науково-обґрунтованого змісту професійної підготовки майбутніх учителів трудового навчання. Не було також чітко визначено його мету і структуру. На основі аналізу історичного досвіду організації в Україні професійної підготовки майбутніх педагогів трудового навчання в подальших дослідженнях планується розробити сучасну Концепцію підготовки учителів трудового навчання та технологій з урахуванням основних положень Концепції розвитку педагогічної освіти в Україні, Концепції профільної старшої школи та Концепції нової української школи.

Література

1. Батишев, С. 1977. Профориентация учащихся – важнейшая социальная проблема. *Школа и производство*, 7, с. 7-11.
2. Гусев, В., 1988. *Совершенствовани есодержания политехнической підготовки учителей труда в пединституте*. Київ: Вища школа.
3. Маркушевич, А., 1961. Содержание образования в средней школе. *Советская педагогика*, 11, с. 28-33.
4. Мозонсон, Э., 1961. Содержание образования в средней школе. *Советская педагогика*, 10, с. 30-39.
5. Народицький, О., 1959. Деякі питання політехнізму у курсі математики восьмирічної школи. *Радянська школа*, 11, с. 41-49.
6. Помагайба В., 1963. Проблема законов, принципов и правил обучения. *Народное образование*, 8, с. 43-46.
7. Програми середньої школи, 1933. *Фізика. 5–7 рр. (I концентр)*. Харків: Радянська школа.
8. Програми середньої школи, 1932. *Хімія*. Харків: Радянська школа.
9. Програми середньої школи, 1933. *1. Хімія неорганічна. 2. Хімія органічна*. Харків: Радянська школа.
10. *Программы средней школы на 1959/1960 уч. г.*, 1959. Москва: Учпедгиз.
11. Скаткин, М. 1950. О принципах обучения в советской школе. *Советская педагогика*, 1, с. 5-12.
12. Стешенко, В. 2004. *Теоретико-методичні засади фахової підготовки майбутнього вчителя трудового навчання в умовах ступеневої освіти*. Слов'янськ: СДПУ.
13. *Учебные планы школ системы Министерства просвещения УССР на 1957/58 учебный год*, 1957. Київ: Радянська школа.
14. Центральний державний архів вищих органів України та управління України, м. Київ, 1969. *Ф. 166 Документи міжвідомчих установ*, оп. 15, спр. 6964.
15. Центральний державний архів вищих органів України та управління України, м. Київ, 1969. *Ф. 166 Документиміжвідомчихустанов*, оп. 15, спр. 6977.
16. Шаповаленко, С., 1952. О политехническом обучении в средней общеобразовательной школе. *Советская педагогика*, 11, с. 7-15.

Abstract

KEY WORDS:

future handicraft teachers training, vocational education, labourforce recourses, popular education, labour and professional training, training programs

Handicraft teachers training in Ukraine: history-pedagogical aspect

Liubov Pavliuk,

*PhD in Pedagogy, postdoctoral student
Department of methodology theory for*

*technological education, technical drawing and computer-generated graphics
National Pedagogical Dragomanov University*

The special aspects of future handicraft teachers training in Ukraine in the end of the XIX-XX centuries are shown. It was established that the need for beginning handicraft teachers training was attributed to rapid development of scientific and technological progress in the late XIX-early XX century. The stages of future handicraft teachers training in Ukraine during the specified period are outlined, leading tendencies are highlighted and characterized, educational legislation and normative documents determining the priorities of education field were analyzed. The special attention was paid to legislation and normative documents analysis, the ones not only determining labourforce recourses formation ways but also regulating the results-aimed humanistic and practical orientation of educational process to ensure handicraft specialists professional development. The curricula and programs are considered and described in different historical stages. Historical and pedagogical analysis of teachers training of Ukraine for teaching labour in general educational institutions in 1930-1980 was conducted. The attention was paid to 1950-1957 as a time of intensive development of handicraft teachers technical and technological training aligned with socio-economic and political orientations of labourforce recourses formation in the USSR. It emphasizes the growing relevance on studying the problem of handicraft teachers training in Ukraine for implementing vocational training for young students in various historical periods of modern pedagogical science and practice.

References

1. Batishev, S. 1977. Proforientatsiya uchashihhsya – vazhneyshaya sotsialnaya problema. [Vocational guidance of students – the most important social problem]. *Shkola i proizvodstvo*, 7, s. 7-11 [in Russian].
2. Gusev, V. 1988. *Sovershenstvovanie sodержaniya politekhnicheskoy podgotovki uchitelej truda v pedinstitute*. [Improving the content of the polytechnic training of teachers of labor in the teacher' scollege] Kiev: Vysha chashkola [in Russian].
3. Markushevich, A., 1961. Soderzhanie obrazovaniya v srednej shkole. [The content of education in high school]. *Sovetskaya pedagogika*, 11, s. 28-33[in Russian].
4. Mozonson, E., 1961. Soderzhanie obrazovaniya v srednej shkole. [The content of education in high school]. *Sovetskaya pedagogika*, 10, s. 30-39 [in Russian].
5. Narodyt'skiy, O., 1959. Deiaki pytannia politekhnizmu u kursi matematyky vosmyrichnoi shkoly. [Some questions of polytechnics in the course of mathematics eight-years school]. *Radianska shkola*, 11, s. 41-49 [in Russian].
6. Pomagajba V., 1963. Problema zakonov, principov i pravil obucheniya. [The problem of laws, principles and rules of education]. *Naodnoe obrazovanie*, 8, s. 43-46 [in Russian].
7. Prohramy serednoi shkoly, 1933. [High school programs]. *Fizyka. 5 – 7 rr. (I kontsentri)*. Kharkiv: Radianska shkola [in Russian].
8. Prohramy serednoi shkoly, 1932. [High school programs]. *Khimiia*. Kharkiv: Radianska shkola [in Russian].
9. Prohramy serednoi shkoly, 1933. [High school programs]. 1. *Khimiia neorhanichna*. 2. *Khimiia orhanichna*. Kharkiv: Radianskashkola [in Russian].
10. *Programmy srednej shkoly na 1959/1960 uch. g.* [Programs of high school for 1959/1960 uch. year], 1959. Moskva: Uchpedgiz [in Russian].
11. Skatkin, M., 1950. O principah obucheniya v sovet'skoy shkole. [About the principles of education in the Soviets school], *Sovetskaya pedagogika*, 1, s. 5-12 [in Russian].
12. Steshenko, V., 2004. *Teoretyko-metodychni zasady fakhovoi pidhotovky maibutnoho vchytelia trudovoho navchannia v umovakh stupenevoi osvity*. [Theoretical and methodical principles of professional training of the future teacher of laboreducation in conditions of graduate education]. Sloviansk. SDPU [in Ukrainian].
13. *Uchebnye plany shkol sistemy Ministerstva prosveshcheniya USSR na 1957/58 uchebnyj god*, 1957. [The curricula of schools of the Ministry of Education of the Ukrainian SSR for the 1957/58 school year]. Kiiv: *Radianska shkola* [in Russian].
14. Tsentralnyi derzhavnyi arkhiv vyshchyykh orhaniv Ukrainy ta upravlinnia Ukrainy, m. Kyiv. 1969. F. 166. *Dokumenty mizhvidomchykh ustanov* [Documents of interdepartmental agencies], op. 15. Sp. 6964 [in Ukrainian].
15. Tsentralnyi derzhavnyi arkhiv vyshchyykh orhaniv Ukrainy ta upravlinnia Ukrainy, m. Kyiv. (1969). F. 166. *Dokumenty mizhvidomchykh ustanov* [Documents of interdepartmental agencies], op. 15, spr. 6977 [in Ukrainian].
16. Shapovalenko, S., 1952. *O politekhnicheskoy obuchenii v srednej obshcheobrazovatel'noy shkole*. [About polytechnic education in secondary school]. *Sovetskaya pedagogika*, 11, s. 7-15 [in Russian].

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

Науковий Вісник

ІНСТИТУТУ ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНОЇ
ОСВИТИ НАПН УКРАЇНИ.
ПРОФЕСІЙНА ПЕДАГОГІКА

WWW.IFTB.KIEV.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. Стефаника, 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 встановить заборону «висячих» 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_posyliannya.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 містить загальних слів), змістовним (відобразити 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_posyliannya.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://jrnl.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 ПТОО».

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_infomaciya).

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 (Print)

ISSN 2617-1759 (Online)

Scientific Herald

OF THE INSTITUTE OF VOCATIONAL EDUCATION AND TRAINING OF THE NATIONAL
ACADEMY OF PEDAGOGICAL SCIENCES OF UKRAINE. VOCATIONAL PEDAGOGY

№ 17'2018

Part I

THEORY AND METHODOLOGICAL FUNDAMENTALS OF VOCATIONAL EDUCATION AND TRAINING DEVELOPMENT

Petro Luzan, Nadia Kolisnyk, Serhii Osypenko

Semantic meaning analysis for VET standardisation key definitions.....5

Natalia Kulalaieva

Conceptual basis for project-based professional training in professional (vocational) education schools.....14

Svitlana Aliksieieva

Training concept on professional life development for future designers.....22

Elviza Abiltarova

Traditional and specific principles interrelation for forming future work safety specialists' professional activity safety culture.....27

Oksana Klochko, Oleksandr Mykhayliuk

SMART-technology for modeling Mathematics and Informatics interdisciplinary links34

Andriy Kozak

Pedagogical landscape for shaping future restaurant service masters' professional competence43

Larysa Zhuravska

Students' self-managed autonomous training.....51

Alona Zuieva

A SMART complex quality diagnostic criteria for future skilled workers professional training58

Kseniia Tsytsiura

Socio-cultural competence of future Bachelors on business economics.....62

Evdokia Horban

Core and structure nature of professional competence for professional (vocational) education schools methodologists.....69

Part II
METHODOLOGICAL FUNDAMENTALS OF
FUTURE SPECIALISTS PROFESSIONAL TRAINING

Maryna Artiushyna <i>Information-digital competence development for future VET teachers in economic sector.....</i>	77
Larysa Borysenko, Kateryna Kucheriava <i>Motivational personality components diagnostics of self-educational competence for future Economy teachers</i>	84
Anatoliy Slobodianiuk, Larysa Kosarieva <i>The student youth's personal resources (according to social-pedagogic studies results).....</i>	89
Olena Tarasova <i>Future VET teachers' psychological mobility development during professional education.....</i>	95
Tatyana Stoychuk <i>Modern labour market shaping: insight into request and proposal onworking force</i>	101
Iryna Drozich <i>Methodological work in professional (vocational) education schools of restaurant service profile as a further education tool for masters of vocational training.....</i>	106
Inessa Vizniuk <i>Professional burnout as an origin and development factor for hypochondriacular personality disorders genesis.....</i>	115

Part III
FOREIGN AND HISTORICAL ASPECTS OF VOCATIONAL EDUCATION AND TRAINING DEVELOPMENT

Valentyna Radkevych, Oleksandra Borodiyenko, Liudmyla Pukhovska, Oleksandr Radkevych, Nataliia Bazeliuk, Snizhana Leu <i>The networking interaction model in the development of VET in the European Union countries.....</i>	123
Viktoria Chuzhykova, Kateryna Leshchenko <i>Indicative measures for an Economic teachers' creative diffusion (European experience).....</i>	135
Valentyn Ivanchenko <i>Inner-mental guidance for the younger generation in philosophical schools of Ancient China.....</i>	141
Liubov Pavliuk <i>Handicraft teachers training in Ukraine: history-pedagogical aspect.....</i>	147

ISSN 2223-5752 (Print)

ISSN 2617-1759 (Online)

The collected papers grounds project-based training philosophy in professional (vocational) education schools, represents the concept for future designers running up to professional life development, provides characteristics to principles of professional activity safety culture forming for future work safety specialists, proves the functional model for students self-management training. Special mention is made to SMART-education issues via highlighted SMART-technologies use quality and specific features diagnostic criteria for interdisciplinary links modeling. Theoretical and methodological aspects for shaping futures specialists' professional, sociocultural, informative-digital, self-education competences are revealed. There is also the set of papers dedicated to psychological factors of vocational education and training, they are psychological mobility development for future VET teachers, the youngsters' inner resources studying and specialists professional burnout analysis as a factor for having hypochondriacally disorders. The networking cooperation model in VET sector development in the EU countries is offered, the European experience on creative diffusion measuring for an Economic teacher is outlined. The history-pedagogical analysis of handicraft teachers training in Ukraine is carried out.

Наукове видання

Науковий вісник

Інституту професійно-технічної освіти НАПН України.

Професійна педагогіка

Збірник наукових праць

Випуск № 17

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



№ **17**
2018

Науковий вісник

ІНСТИТУТУ ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНОЇ
ОСВІТИ НАПН УКРАЇНИ.
ПРОФЕСІЙНА ПЕДАГОГІКА

WWW.JRNLS.IVET.EDU.UA